

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

ANTONIO MUNARIM

**MEMORIAL DE ATIVIDADES ACADÊMICAS
Trajetória Acadêmico-Política de um Educador da UFSC**

**FLORIANÓPOLIS
2017**

ANTONIO MUNARIM

MEMORIAL DE ATIVIDADES ACADÊMICAS
Trajetória Acadêmico-Política de um Educador da UFSC

Documento elaborado para promoção à Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, no Departamento de Educação do Campo, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

FLORIANÓPOLIS
2017

COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO

Prof^a. Dr^a. Andrea Vieira Zanella (UFSC/CFH) - Presidente

Prof^a. Dr^a. Marilia Gouvea de Miranda (UFG)

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo (UFMG – Aposentado)

Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS)

Bethânia Negreiros Barroso (NUP/CED) - Secretária

Florianópolis, 18 de julho de 2017.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. CONSTRUINDO A EQUIPAGEM.....	11
3. UMA TRAVESSIA.....	24
3.1 Primeiro momento de UFSC (1992-1995): adaptação a esquemas oficiais e tentativas de inovar nas atividades de ensino e extensão.....	29
3.2 A Extensão: continuando a fazer o que já fazia nos primórdios da Educação do Campo.....	36
3.3 Fórum Permanente de Apoio à Educação Básica: um antecessor local do Fórum Nacional de Educação do Campo.....	40
3.4 A pesquisa. Ou, estudos para embasar a ação.....	47
4. INTENSA ATIVIDADE UNIVERSITÁRIA.....	49
4.1 Fazendo pesquisa e mergulhando no mundo acadêmico.....	49
4.2 O doutoramento e seus seguimentos.....	51
4.3 Um produto, um instrumento.....	53
4.4 O retorno ao trabalho na Universidade: o “quadripé”.....	54
4.5 Sobre a pesquisa.....	56
4.6 Estar Chefe de departamento.....	58
4.7 Sobre o trabalho docente. Graduação ou pós-graduação... Graduação e pós-graduação.....	61
5. NOVAS ANCORAGENS: Institucionalização de Políticas Nacionais de Educação do Campo.....	65
5.1 Primeiros passos: os Seminários estaduais de Educação do Campo.....	69
6. NA RETA FINAL.....	86
6.1 A reentrância à vida universitária.....	88
6.2 Complexo de ações relevantes.....	92
6.2.1 Sobre a produção teórica.....	92
6.2.2 De Instituto EduCampo a Departamento de Educação do Campo.....	96
6.2.3 Licenciatura em Educação do Campo na UFSC.....	115
6.2.4 A extensão... Ou, mais que extensão.....	128
6.2.4.1 Coordenação do Instituto EduCampo.....	130
6.2.4.2 Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Campo em Santa Catarina.....	131

6.2.4.3	Formação continuada de professores de escolas do campo em Santa Catarina.....	135
6.2.4.3.1	Escola Ativa em Santa Catarina.....	135
6.2.4.3.2	ProJovem Campo – Saberes da Terra: Formação Continuada.....	139
6.2.4.3.3	Educação do Campo na Serra Catarinense.....	142
6.2.4.3.3.1	Formação de Gestores.....	143
6.2.4.3.3.2	Formação de Professores.....	143
6.2.4.4	Mediações Nacionais no Campo da Educação do Campo.....	146
6.2.4.4.1	Fórum Nacional de Educação do Campo – Fonec.....	146
6.2.4.4.2	Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.....	147
6.2.4.4.3	Grupo de Trabalho MEC/Secad.....	148
6.2.4.4.4	O Consed e as políticas de Educação do Campo.....	148
7.	APROXIMANDO-ME DO PORTO DE CHEGADA.....	150
	REFERÊNCIAS.....	153
ANEXO 1:	Introdução da Tese de Doutorado intitulada “Educação e Esfera Pública na Serra Catarinense: A experiência política do Plano Regional de Educação.....	154
ANEXO 2:	ARTIGO "Educação de jovens e adultos agricultores, um problema de política pública e Cidadania: Estudo do Projeto Terra Solidária da CUT Sul Brasileira".....	169
ANEXO 3:	Documentos acerca do “Primeiro Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo”.....	184
ANEXO 4:	Documentos Referentes à criação da Licenciatura em Educação do Campo no âmbito do MEC.....	206
ANEXO 5:	Mediação do Instituto EduCampo com vistas à expansão da Licenciatura em Educação do Campo no Estado de Santa Catarina e sobre os (des)caminhos político-administrativos da LEDOC na UFSC.....	238
ANEXO 6:	Síntese das produções e atividades acadêmicas mais significativas.....	245

1. INTRODUÇÃO

Este Memorial de Atividades Acadêmicas, conforme é de seu limite e obrigação, reflete o tempo de meu exercício profissional na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como professor, pesquisador e extensionista, que teve início em 1992. Concernente à minha vida profissional, que sempre esteve marcada pela mediação de lutas sociais na perspectiva de construção de políticas públicas de Educação do Campo, não foi aí, todavia, que se iniciou minha relação com esta Universidade. Desde antes, eu suscitava a UFSC a cumprir um papel social – não neutro – de aporte aos movimentos sociais do campo no estado de Santa Catarina. Como parte do meu trabalho de educador popular, cabia-me proceder mediações junto a Instituições de Ensino Superior em favor desses movimentos que lutavam por direitos de cidadania, principalmente ao direito, conforme se dizia na época, à “educação escolar de qualidade”, formal e continuada. Nesse sentido, ainda que o conceito de Educação do Campo não existisse – ele vai surgir somente a partir de 1998, como contraposição às políticas de educação rural – já era esse o espaço temático no qual eu atuava e pelo qual me relacionava com esta UFSC e com outras universidades. E, nesse espaço temático, as políticas públicas já então constituíam o eixo estratégico de meu exercício profissional que, ademais, se confundia com militância política.

Desse modo, como o mote de minhas ações – que eu procurava cumprir na perspectiva das lutas por ampliação de direitos de cidadania às camadas populares, ou classes subalternas – sempre fora a questão das políticas públicas, mesmo antes de ter certo domínio teórico acerca da questão do Estado, tomava-o, na prática, como o faço ainda hoje, no sentido relacional. Ou seja, entendendo-o como espaço de contradição, onde sujeitos sociais coletivos se enfrentam em lutas de hegemonia e onde são possíveis a conquista e a garantia de direitos, inclusive em forma de leis e normas. Destaque-se que todas as práticas profissionais que exerci anteriormente à docência na UFSC foram realizadas em instituições públicas, embora nem sempre estatais.

Além deste primeiro capítulo introdutório e da conclusão, este Memorial de Atividades Acadêmicas está organizado em cinco outros capítulos que seguem uma linha do tempo e tratam de períodos específicos de minha carreira universitária. Para demarcar esses períodos – tendo em conta que as periodizações na história são sempre arbitrárias – procuro considerar fatos e acontecimentos que me impuseram certa inflexão. Tais fatos e acontecimentos, na medida do possível, são cotejados com circunstâncias que extrapolaram minha vontade ou condição pessoal.

Assim, no segundo capítulo, mais curto em função do foco deste Memorial, trato dos antecedentes ao meu ingresso na vida acadêmica. Procuo descrever os momentos anteriores à minha entrada na Academia, via Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para apontar como eles foram cruciais à forja do homem profissional e ser político que tem atuado, de 1992 até o presente, nesta instituição pública e gratuita de Ensino Superior. Busco indicar que a fase de docência na UFSC é uma decorrência não casual e não descolada das fases anteriores. Mais do que isso, que meu ingresso no corpo docente da UFSC e minha vida diária como seu professor representam um *continuum* no que se refere aos princípios políticos que eu defendia e às ações de educação popular que eu praticava. Antes dos últimos vinte e cinco anos de ensino, pesquisa, extensão e administração na UFSC, eu atuei em espaços como a Rede Pública Estadual de Ensino, a Prefeitura municipal de Lages e o Centro Vianei de Educação Popular, também sediado em Lages. Esta última, uma Organização Não-Governamental (ONG), que, seguindo Rubem César Fernandes (1994), classifico como instituição “privada, porém pública”.

No terceiro capítulo, inicialmente, descrevo o difícil processo de transição de uma prática profissional e de militância política - que ocorria desde uma organização da sociedade civil, uma ONG – para o seio da Universidade, que representava um espaço institucional oficial. Descrevo essa passagem, que durou todo o tempo decorrido entre a tomada de decisão de entrar na UFSC e o meu licenciamento para cursar doutorado, como um processo de “travessia”. O mote de abordagem desse momento é a constatada tentativa de continuar a fazer o mesmo, fazendo-o diferente, em lugar institucional diferente.

Do ponto de vista mais propriamente cronológico, o quarto capítulo comportaria uma divisão em duas partes. A primeira englobaria o tempo que durou o curso de doutorado. A segunda, o momento imediato ao pós-retorno daquela formação, que vai durar até um novo afastamento da UFSC. Para demarcar esse período, vou considerar, entretanto, a prática da pesquisa. Prática esta, que se iniciou, efetivamente, no ensejo da elaboração da tese e continuou, após meu retorno, com o ingresso como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

O quinto capítulo, se fosse considerado estritamente o ponto de vista das formalidades institucionais, referir-se-ia a um momento de “não carreira universitária”, eis que trata do período em que estive cedido pela Universidade para exercício de cargo comissionado no MEC. Considero, todavia, que foi um momento em que fui catapultado em todo o tripé universitário, do ensino, da pesquisa e da extensão, especialmente no que concerne à temática da Educação do Campo. Tal alavancagem se deu tanto em relação a minha carreira profissional, quanto à definição do importante papel que a UFSC desempenha, hoje, em Santa Catarina e no Brasil,

na Educação do Campo. Nesse capítulo, pois, vou abordar o processo de engendramento de políticas nacionais de Educação do Campo que eu liderei, na condição de Coordenador-Geral de Educação do Campo junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC. Sublinho que exercia tal função ancorado diretamente em minha Universidade. Ao me beneficiar dessa base de apoio institucional e de recursos intelectuais a ela ligados, revertia à mesma UFSC um certo reconhecimento público e, principalmente, certa definição de papel social. Ainda que as bases de tal reconhecimento público e o próprio papel social atribuído à UFSC nesse processo significassem, por vezes, sofrer rejeição política, por parte de pensamentos oponentes, nas lutas de hegemonia travadas interna e externamente à própria instituição. Eis que, tanto a marcha em si quanto as normatizações, leis, programas e ações governamentais que dela resultaram foram conquistas contrárias à histórica hegemonia das classes dominantes no Brasil, em particular, no que diz respeito ao seu mundo rural.

O sexto e último capítulo engloba o tempo desde meu retorno da Secad/MEC até o presente. Seu início é demarcado, justamente, pelas circunstâncias da minha movimentação de uma função de gestor público de âmbito nacional – que propunha e coordenava processos de elaboração de políticas públicas na área da Educação do Campo – para o interior da minha instituição de origem, onde passaria a atuar, em certa medida, como executor daquelas mesmas políticas. Ademais, a sensação que tive no momento inicial, muito embora da UFSC não houvesse me desligado, foi de um certo (re)ingresso na Universidade. Procuo indicar como me (re)introduzi nas atividades intra-UFSC para continuar a fazer um trabalho seguindo a mesma perspectiva de mediação teórica e política que fazia na Secad/MEC. Ou seja, deixei de ser gestor nacional de processos que envolvem políticas públicas de Educação do Campo para atuar, desde a Universidade, no mesmo campo temático. Agora, entretanto, em direcionamento invertido no que concerne as relações dos poderes. Isto é, o movimento das ações ocorre desde o local (municípios e estado) para o nacional. E, também, desde as organizações da sociedade civil para as organizações do Estado. Minhas funções, então, também são diferentes. Volto a exercer, de novo e de maneira direta, as funções de educador, pesquisador e “militante mediador” junto a organizações e movimentos sociais do campo.

Ademais desses “capítulos regulamentares”, chamo especial atenção aos cinco anexos reportados no texto, que, a rigor, comporiam o texto principal. A leitura desses anexos, na ordem indicada, certamente contribui para uma percepção de conjunto e de vinculação histórica entre os momentos demarcados, tanto no que se concerne à minha carreira de docente, quanto e principalmente no que concerne a fatores marcantes do Movimento Nacional de Educação do Campo. O anexo 1 traz a introdução de minha tese de doutoramento, para demonstrar, em linhas

gerais, que seu conteúdo demarca um ponto de inflexão que se espraia em toda minha vida acadêmica, inclusive, sobre a fase anterior à sua escrita definitiva. Principalmente, sua perspectiva teórico-metodológica – as categorias de análise – está fortemente presente em todas as práticas que desenvolvi e que aqui tento evidenciar, especialmente aquelas posteriores à defesa pública, que incluem a contribuição no engendramento de políticas públicas. O anexo 2 – um artigo publicado em 2001 – reporta, ou melhor, instala concretamente as origens teóricas e metodológicas do Programa do Governo Federal, chamado “Saberes da Terra”, instituído em 2005 como projeto piloto e, em definitivo, em 2008, como “Projovem Campo – Saberes da Terra”, na Lei 11.692, de junho de 2008. O anexo 3, composto de uma coleção ordenada de documentos primários, reporta o processo de construção das bases institucionais e epistemológicas para a instalação de processos dinâmicos de pesquisa na temática da Educação do Campo no Brasil, tal como o conhecemos hoje em programas de pós-graduação e outras instituições de pesquisa na área das ciências humanas e sociais. O anexo 4, igualmente um conjunto ordenado de documentos primários, mostra os meandros, desde a gênese até o início concreto da instalação do programa ProCampo, do Governo Federal, com vistas à criação da Licenciatura em Educação do Campo no âmbito das Instituições de Ensino Superior. E o anexo 5 traz à tona um documento (Carta de Apoio aos projetos de Licenciatura em Educação do Campo de Santa Catarina), que reporta ações de mediação do Instituto EduCampo junto à Secretaria de Estado da Educação, junto ao MEC e desde o Fórum Catarinense de Educação do Campo. Bem como traça comentários acerca dos caminhos e descaminhos político-administrativos concernentes ao Curso de Licenciatura que ocorre no Campus da UFSC. Um sexto e último anexo, em sentido diferente dos anteriores, reporta a produção acadêmica e algumas atividades demonstrativas de extensão. Quanto à produção acadêmica, ressalto aquelas direta ou indiretamente pertinentes à temática da educação do campo e conforme consta na plataforma Lattes. Quanto às atividades de extensão, igualmente pertinentes à temática da educação do campo, que, a rigor, não se distinguem da produção acadêmica, restrinjo-me a alguns certificados que recolhi; bem como a algumas atividades que constam registradas no sistema NOTES, da UFSC.

Por fim, cabe relevar que se o texto deste Memorial serve a propósitos de ascensão a que faço jus na carreira docente, intenta, de alguma maneira, servir de base a reflexões acerca do que pode ser concebido como o papel de um docente de uma universidade pública. No caso específico, de um acadêmico que nunca renunciou a exercitar um papel social desde uma perspectiva política explicitamente determinada em favor das classes populares ou subalternas, particularmente, aquelas constituídas nos diversos mas sempre injustos contextos do mundo

rural brasileiro. Assim como, intenta servir de base para reflexão acerca do papel social da própria universidade pública que, conforme entendo, em reafirmando a perspectiva do rigor acadêmico como seu atributo essencial, não deve descambar ao que poderia ser classificado de academicismo estéril ou, pior, comprometido com os interesses de classe daqueles que dominam. Essa vigília pela lucidez científica e equidade social no que se refere ao papel da universidade, me parece ainda mais essencial neste contexto brasileiro que estamos vivendo, conforme afirma Bresser Pereira (2017), de luta de classe de cima para baixo.

2. CONSTRUINDO A EQUIPAGEM

Ainda que considerando os limites, já mencionados na Introdução, a este Memorial, é indispensável pelo menos uma abordagem sintética dos momentos anteriores – de formação intelectual e de exercício profissional e moral – que embasam e embalam meu ingresso na Universidade Federal de Santa Catarina e, por essa via, no universo da Academia. Sublinhe-se, sem que tenha havido interrupção ou desvio de sentido. Talvez fosse mais apropriado dizer que os momentos anteriores foram cruciais à forja do homem profissional e ser político que tem atuado nesta Universidade, de 1992 até o presente. Assim, é preciso oferecer ao leitor algumas chaves para a compreensão desse último segmento de trajetória profissional e política como algo que constitui um todo, sem interrupção.

Nesse sentido, cabe uma breve referência contextualizada à minha formação escolar, desde o ensino primário, passando pelo internato e pela graduação na Licenciatura em Ciências Sociais, até o Mestrado, que antecede à entrada na UFSC. Cabe também uma breve referência a dois momentos marcantes de exercício profissional: a) na Prefeitura do Município de Lages (1977-1983), que se iniciou imediatamente após a conclusão do curso de graduação; e b) no Centro Vianei de Educação Popular (1983-1992). Este último será tratado com mais vagar no segundo capítulo deste Memorial, porque antecedeu sem permissão a minha entrada como docente na UFSC e representa um *continuum* com minha estada nesta Universidade, o que, à frente, vou chamar de “travessia”.

Ainda referente ao trabalho que contribuiu para forjar este ser humano, ser social, ser político e trabalhador, cabe lembrar um período de três anos (1974-1976), quando acumulei as condições de estudante de graduação e de trabalhador. Refiro-me à prática como docente no ensino público de Primeiro Grau (5a à 8a séries) e no ensino privado de Segundo Grau. No primeiro caso, atuei como docente de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, no Colégio Rubens de Arruda Ramos e, depois, no Centro Educacional Vidal Ramos Jr. Ademais de garantir um salário mensal, lecionando nos contraturnos da faculdade que eu cursava, realizava um trabalho de formação humanista com adolescentes, nos limites que o regime militar permitia. Até que não mais permitiu e fui, então, exonerado *ex-officio*. Já, no segundo grau privado, atuava no Instituto São João Batista Maria Vianei, ligado à Diocese de Lages. Fazia-o, em troca da pensão no internato, junto aos seminaristas menores¹. Minha tarefa

¹ “Seminarista Menor”, de acordo com a linguagem própria da Igreja Católica, não quer significar qualquer relação a idades ou estaturas físicas de internos aspirantes a padre. Embora a coincidência seja quase regra, define, sim, aqueles que se situam no início do processo de formação no internato. No caso, significava até a conclusão do então Segundo Grau.

era contribuir com a implantação do “Curso Técnico em Assistência Comunitária”, pioneiro e único no Brasil com essa habilitação profissional. Ousávamos experimentar um jeito próprio – com educação humanista, na área social e abordagem antimilitar – de cumprir o imposto pela Lei 5.692/71 de fazer profissionalizante (e tecnicista) todo curso de formação escolar média (segundo grau). A título de exemplo, para caracterizar o tipo de “formação profissional” que era oferecido, os estudantes realizavam seus estágios articuladamente a práticas das Comunidades Eclesiais de Base e das associações civis existentes.

Para indicar que a fase de docência na UFSC é uma decorrência não casual e não descolada das fases anteriores, retorno à minha própria formação escolar, reportando-me à minha entrada na “Escola Isolada Estadual de Costão do Frade, Distrito e Município de Bom Retiro, Estado de Santa Catarina”, como eu escrevia em meu caderno todos os dias, pela manhã, ao se iniciarem as aulas. Nascido de uma família de lavradores em Barbaquá, localidade vizinha à do Costão do Frade, já estava com a idade de 9 anos completos ao entrar na escola. Era início do segundo semestre (mês de agosto) de 1962. A escola era distante da moradia familiar e, antes dessa idade, meus pais diziam que eu não tinha vigor suficiente para cobrir a pé, todos os dias, aquele percurso. Era uma escola multisseriada e, em média, compúnhamos uma turma com cerca de 40 crianças, que cursavam as quatro séries na mesma sala, ao mesmo tempo e com uma única professora, a Dona Lota (Adelina Rosa Varela, que continua viva e lúcida e a quem, como em todas as ocasiões possíveis, apresento meu reconhecimento e minha homenagem). Terceiro filho de uma “escadinha” que seria composta por oito irmãos vivos, eu seguia, nos períodos vespertinos, com minhas tarefas de criança de família de lavradores, contribuindo com meu “trabalho infantil” para o sustento de todos e, ao mesmo tempo, aprendendo com aquele trabalho produtivo e formando meu caráter.

Sob a Lei n. 4.024/61 (a primeira LDB), esse era o único nível de ensino que o Estado era obrigado a oferecer. Em tal ambiente institucional restritivo, a expectativa das crianças de famílias de lavradores que ousavam sonhar com seus estudos não passava muito da conclusão daquele curso primário de quatro anos. O pouco mais que esse período se restringia às eventuais repetências. Ingressar, então, no único curso ginásial existente em Bom Retiro – o Ginásio Normal Bom Retiro, situado na então distante sede municipal – era sonho praticamente inalcançável. Das limitadas vagas para a primeira série ginásial nele oferecidas, a parcela mais importante era destinada àqueles que tivessem cursado o “quinto ano”, então existente, só oferecido na “praça” (sede do município). As vagas restantes eram ocupadas pelos concluintes da quarta série primária que vencessem em um “exame de admissão”. Pois, homenageando a D. Lota e, em certa medida, defendendo a perspectiva metodológica da sala multissérie, posso

dizer que os três anos e meio sob sua regência me fizeram não só recuperar o tempo perdido, com a entrada tardia já no segundo semestre do ano letivo, mas também conseguir uma daquelas disputadas vagas. Ademais, por mais que eu reconheça, principalmente hoje, a importância do “trabalho infantil” nos contextos de Agricultura Familiar, a perspectiva de continuar lavrador, naquelas condições que já experimentava, me servia de incentivo a estudar para sair “da roça”. Assim, com aquela consciência, ainda que difusa, forjada na experiência concreta de trabalho, eu me fazia, de fato, um menino esforçado nos estudos. O que motivou meu pai e minha professora a buscarem as condições necessárias para eu prosseguir para além da escola primária.

Vencido aquele funil, dois anos se seguiram sem tropeços no “Ginásio Normal”. Na sede do município, eu morava com uma família que me acolhia como filho e era recompensada por meus pais com alimentos que eles próprios tiravam da terra. Já pré-adolescente, sempre arranjava algum jeito para conseguir alguma renda pessoal. Isso incluía servir de engraxate, aos domingos de manhã, no caminho da missa, vender “bananinha” na praça, ou encher, à manivela, a caixa d’água do gerente do Banco Inco.

A partir do terceiro ano ginásial (1968), iniciei meus estudos como seminarista no Seminário Diocesano de Lages. Assim, os dois últimos anos daquele nível de ensino foram concluídos no curso oferecido no próprio internato. Já o curso Científico (Ensino Médio), embora continuasse como interno do Seminário, era realizado no Colégio Diocesano (hoje “Bom Jesus Diocesano”). Tanto o ginásio interno quanto o Científico no Diocesano eram o que havia de melhor no município de Lages. De maneira que, na minha condição de menino pobre, essa chance de educação básica de qualidade significava, de certa maneira, um privilégio. Vantagem que só me foi possível graças à benemerência do Padre Eugênio Hoefler, vigário da Paróquia de Bom Retiro. Foi ele quem me recrutou para o “seminário menor”, viabilizando uma bolsa de estudos sustentada por famílias católicas da Alemanha, sua terra natal. Tal apoio financeiro durou por cinco anos, um período profundamente marcante em minha vida. Na verdade, ele foi decisivo na trajetória de minha formação como pessoa e como profissional da área das ciências humanas e sociais. Não só pela formação escolar propriamente dita, mas também pelo contexto em que ocorria. Vivíamos o período mais duro do regime militar e nossos “superiores” – os padres que nos orientavam – não ficavam alheios a tal situação histórica. Se não eram revolucionários, tampouco eram reacionários. Afinal, todos eles, ainda muito jovens, recebiam a influência direta do ainda recente “Concílio Vaticano II”. Particularmente um deles, o Padre Dilmar Antonio Sell, fazia-se, verdadeiramente, um ativo intelectual progressista e ativista. Havia um séquito de seminaristas que o seguia. Alguns, até, dentre os mais encorpados, eram destacados para cuidar da segurança pessoal dele, durante seus discursos políticos como

militante do velho MDB. Outros, como eu, que era um adolescente franzino, faziam-se ouvintes assíduos e embevecidos dos ensinamentos políticos dele. É verdade que suas pregações mais propriamente políticas ocorriam muito menos nas aulas de Português sob sua responsabilidade no curso ginásial, ou mesmo em qualquer outro momento de ensino formal aos internos. Elas se davam no pátio do Seminário Diocesano, onde era menos provável a escuta policial. Era particularmente nessas rodas informais de conversas que se dava nossa formação política. Formação alinhada a pensamentos políticos de esquerda, porque o Pe. Dilmar – eu o homenageio nesta ocasião – era (e continua sendo) um esquerdista, no melhor sentido humano e histórico que pode expressar esse adjetivo. Desta maneira, para minha formação, em que pese eventuais críticas que poderiam ser feitas acerca de método e mesmo de conteúdo, a Igreja Católica foi de fundamental importância. Basta reconhecer que sem esse aporte não haveria condições de – ou, pelo menos, eu não teria podido vislumbrar no imediato – extrapolar os limites que eram impostos a todos os meninos e, principalmente, meninas pobres daquele contexto.

A graduação ocorreu, igualmente, nos anos duros do regime militar. Cursei Licenciatura em Ciências Sociais na Faculdade de Ciências e Pedagogia (Facip), que pertencia à Fundação Escolas Unidas do Planalto Catarinense (Uniplac). Essa era a escolha permitida para quem quisesse (ou, melhor, vivesse as contingências de) continuar interno no Seminário Diocesano. Aquela “cidade universitária” era o limite máximo para minhas possibilidades e eu tinha certeza de que não queria seguir um outro curso superior, qualquer que fosse, dentre os poucos que eram oferecidos em Lages. Assim, eu precisava me curvar às possibilidades, ainda que a vontade de adolescente indicava um curso de Direito ou Jornalismo numa universidade federal. Dizendo de outra forma, as condições objetivas impuseram que eu ingressasse na Facip/Uniplac. Essa instituição era (é, ainda, mesmo que transformada em universidade) uma fundação pública municipal, de direito privado. Trata-se de uma figura institucional esdrúxula que brotava em Santa Catarina para formar as bases do sistema Acafe (Associação Catarinense de Fundações Educacionais) – uma forma encontrada pelo *establishment* (do estado e do país) para compensar a não expansão do sistema federal de ensino superior. No momento de meu ingresso, a Facip era uma instituição ainda muito jovem. Ou seja, sem acúmulo universitário. Os currículos eram medíocres e mal executados. Aliás, eram elaborados e efetivados na exata medida que o sistema político nacional, naquele contexto de autoritarismo, permitia para um curso na área das ciências humanas e sociais. Ou, talvez, menos ainda que o politicamente permitido, já que, em geral, era baixo o grau de formação acadêmica e alta a despolarização do

corpo docente, todo recrutado localmente. Para completar esse quadro, a posição política do corpo de gestores, em vez de despolitizada, era nitidamente reacionária.

Enfim, dada a relativamente sólida formação escolar básica que eu tivera, aliada à formação política paralela, para mim aquele curso superior tornava-se insatisfatório. Um tédio, do ponto de vista técnico. Repulsivo, do ponto de vista político. Por que, então, eu não desistia e buscava outra instituição? Até o cogitava, mas minha situação veio a piorar, já no decorrer do primeiro ano de faculdade. Em meados de 1973, meu ainda jovem pai adoeceu e, em seguida, faleceu. A nova condição me levou a assumir, juntamente com minha mãe, a responsabilidade pela família, com os cinco irmãos mais novos, todos em menoridade. Assim, fundamentalmente por ser pobre – e não por falta de preparo intelectual de base – eu sofria o castigo de fazer um curso superior em instituição privada, de qualidade sabidamente inferior e tendo que pagar mensalidades. Ao mesmo tempo, assistia colegas do colégio Diocesano, filhos de famílias tradicionais abastadas, em regra, não mais preparados do que eu, escolher seus cursos e suas universidades em outras cidades e estados, mormente universidades públicas e, como é de conhecimento, gratuitas e de melhor qualidade. Quer dizer, se, desde a terceira série do Ginásial até o final do ensino médio, a sorte me reservava um lugar de estudante igual, em vista da ajuda por parte de benfeitores (não por parte do Estado), a partir daí, passei a experimentar a situação de classe social subalterna, para a qual é reservado o ensino de menor qualidade, pago e concomitante com o trabalho diário. Entendo que aí está a raiz, pessoal e histórica, que me fez favorável e militante das políticas sociais afirmativas, a exemplo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

De toda maneira, a busca pela formação em Ciências Sociais foi a mais acertada possível naquele contexto e, não me resta dúvidas, a situação de classe subalterna motivava uma luta de superação pessoal pelo engajamento social. Assim, paralelamente ao curso, buscava a verdadeira formação universitária na militância estudantil e nos estudos alternativos ao currículo oficial. A militância se dava em oposição – e sob a perseguição – do *staff* da instituição Facip/Uniplac. Como líder estudantil, mantinha articulação clandestina com o Diretório Acadêmico do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialmente para nutrir com a literatura então proibida nosso conjunto de militantes. Com textos mimeografados, mantínhamos um grupo clandestino de estudos para ler e debater autores como Marx, Gramsci, Paulo Freire ou os membros da Escola de Frankfurt. Foi aí que, pela primeiríssima vez, entrei em contato com os escritos de Gramsci. Essa experiência me foi mais forte no ano de minha gestão como presidente do Diretório Acadêmico Seis de Julho (DASEJ/Facip).

Em 1977, logo após concluir a faculdade, realizei uma pós-graduação *lato sensu* (especialização) em “Planejamento e Desenvolvimento Social”. O curso foi ministrado pela UFRGS, mas ocorreu em Lages, articulado que foi por um novo *staff* que havia assumido a direção da Facip/Uniplac. Alguns poucos professores com o título de mestre e mais progressistas (ou não reacionários) assumiram a gestão da instituição e começaram por promover formação em pós-graduação para seu próprio quadro de docentes e egressos. Respondiam à exigência do então Conselho Federal de Educação. Para reconhecer os cursos oferecidos, o CFE determinava que a instituição buscasse qualificar o seu quadro docente. E esse era um mote de nossa luta estudantil local. No meu caso, pude contar, enfim, com bons professores e, em certo sentido, completar o curso de graduação que eu quisera ter. Àquela altura, eu já havia deixado de ser professor da rede estadual para assumir cargo comissionado na Prefeitura do Município de Lages, em gestão que se iniciou em fevereiro daquele ano. O trabalho de monografia final da especialização buscou pensar uma gestão municipal alternativa e democrática. Ou seja, estava articulado à experiência que principiava em Lages, com um Governo Local comandado pelo MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Fiz, assim, o exercício acadêmico de refletir sobre políticas públicas, especialmente, sobre qual seria e como deveria ser o meu “que fazer” naquela experiência de gestor público que eu iniciava. Considero, ainda hoje, que foi um verdadeiro exercício de práxis.

Em 1983, imediatamente após minha experiência como gestor municipal na área da educação e da cultura, nos seis anos da gestão “Lages, a força do povo”, de Dirceu Carneiro, frente à Prefeitura de Lages, pude cursar uma segunda pós-graduação. Foi no Rio de Janeiro e se tratou de uma “Especialização em Educação Básica Não-Formal”, oferecida pela Universidade Santa Úrsula (USU), em convênio com o Instituto de Estudos Avançados em Educação, ligado à Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV), que, de fato, executou todo o programa. Intensivo, o curso exigiu dedicação exclusiva para se cumprir um currículo com significativas 1.200 horas-aula. Se o primeiro curso de pós-graduação (UFRGS) possibilitou pensar e projetar uma prática como gestor público local, o segundo possibilitou uma avaliação acerca da experiência que havia terminado e, mais do que isso, a projeção de uma nova prática. Foi daí que surgiu o desenho do “Centro Vianeí de Educação Popular” para a “Região de Lages”, que virou a ONG mencionada no início deste Memorial e que será tratada mais amplamente no capítulo seguinte.

Dada a alta importância dessa pós-graduação na afirmação de minha trajetória profissional e de vida, vou me deter sobre os três aspectos dela que julgo os mais marcantes. Antes, convém dizer que naquele momento minha vida sofreu uma inflexão, já que abandonei

a breve carreira político-partidária, como militante do MDB para (re)iniciar definitivamente atuação como militante nos movimentos e organizações da sociedade civil, desempenhando a função de educador popular. Tal mudança de trajetória foi consequência do forte traumatismo resultante da derrota da proposta de “Democracia Participativa”, como dizia lema de nosso grupo político, em eleição majoritária para o Poder Executivo municipal e, particularmente, meu insucesso no pleito proporcional para compor o Poder Legislativo local. Voltando à Especialização em Educação Básica Não-Formal, o primeiro aspecto a destacar deste curso foi exatamente a possibilidade que me foi oferecida de, imediatamente após o fato traumático mencionado, elaborar uma rigorosa reflexão política e, principalmente, teórica sobre o que (nos) havia ocorrido. Afinal, era necessário e urgente empreender uma “análise de situação” (Gramsci). Até para “exorcizar aqueles demônios” que nos afligiam, pondo dúvidas sobre o que havíamos feito com tanta boa-fé política e tanta dedicação profissional. O segundo aspecto a destacar do curso em tela conecta-se com o primeiro. O desenho pedagógico e político do curso era o mais apropriado possível aos meus anseios e necessidades à época. Da mesma forma, o ambiente institucional (o IESAE/FGV) e geográfico (o Rio de Janeiro) onde o curso ocorreu, bem como a composição da turma: profissionais brasileiros e de diversos outros países latino-americanos, todos inseridos em programas e ações governamentais e não-governamentais de “educação básica não-formal”. Para culminar, considere-se a quantidade, a qualidade técnica e a postura política do pessoal docente. Os professores, brasileiros e de outros países, como Argentina, Costa Rica e Peru, eram buscados dentre aqueles intelectuais marcadamente de viés progressista. Foi assim que tive a sorte de ter como mestres, além de Julieta Costa Calazans (diretora de pesquisa do IESAE/FGV), que era a formuladora e “garantidora mor” do curso naquela instituição, e do jovem doutor Gaudêncio Frigotto- que, como coordenador do curso, procurava imprimir nele forte viés gramsciano, por exemplo, Miguel Arroyo, Vitor Vala, Osmar Fávero, Élder Maciel, Pedro Benjamim Garcia, Vicente Picón, Cândido Grzybowski, dentre tantos outros. Recorde-se que se tratava de um “momento nacional” de forte influência do pensamento de Antonio Gramsci nos meios universitários que protagonizavam o início de uma espécie de “movimento pela pós-graduação no Brasil”. Nesse “movimento”, Demerval Saviani – que havia orientado o doutoramento de Frigotto – era, desde a PUC/SP, um grande prócere, imprimindo nele forte viés teórico. Foi particularmente com Frigotto, com Calazans e com Grzybowski que me inseri em um processo ordenado para conhecer o pensamento de Gramsci, para muito além das “leituras clandestinas” que fizera durante a graduação. O primeiro texto (cuja única cópia se perdeu) que produzi sob essa orientação foi para apresentar num encontro acadêmico regional (Sudeste) organizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (Anped) e que coincidiu com minha estada no Rio de Janeiro para realizar o curso. Tratava-se, exatamente, de uma reflexão teórico-política, de uma “análise de situação”, sobre a experiência de “Democracia Participativa” que eu vivera como gestor, fazia pouco, em Lages. O produto dessa reflexão representou, naquele momento, uma espécie de alívio pessoal e moral e apontou um fecho de luz sobre o caminho político-estratégico que eu deveria seguir dali em frente. Ao mesmo tempo, enquanto escrito, viria a ser, mais tarde, uma das bases principais para a elaboração de minha dissertação de mestrado. Por fim, o terceiro aspecto a se destacar da Especialização em Educação Básica Não-Formal é o trabalho de conclusão de curso. Por exigência do projeto político-pedagógico da especialização, devia ser elaborado um projeto de intervenção social/educacional com vistas a uma aplicação real no espaço de trabalho de onde provinha e para onde voltaria o cursista. No meu caso, elaborar um “Projeto de Educação Popular” significava dar consistência a um rumo cujos traços iniciais já estavam pré-definidos: o desenho do que viria resultar no “Centro Vianei de Educação Popular de Lages”. Tal alternativa tinha a possibilidade de se viabilizar a partir da promessa de “apoio para a continuidade”, ainda que fosse em outro espaço institucional, que advinha da então Secretaria de Cultura do MEC, que estava sob o comando do intelectual Aloisio Magalhães. Em outros termos, incrustados nessa Secretaria do MEC, nos últimos anos do regime militar, um grupo de intelectuais ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) implantara e coordenava uma ação de governo chamada “Interação entre Educação Básica e os diversos contextos culturais existentes no País”. Em síntese, tratava-se de uma prática de articulação da educação escolar com a cultura popular e o trabalho no sentido da formação humana. Na esteira da aparentemente inusitada parceria ou, mais que isso, da cumplicidade política estabelecida com aqueles representantes da SEC/MEC durante a gestão da “Equipe Dirceu Carneiro”, e diante da evidência da perda das eleições no município, fui desafiado por aqueles intelectuais a encontrar cobertura de outra pessoa jurídica para continuar a fazer o que já fazia naquele projeto com apoio financeiro oficial do MEC. Já que não poderia mais ser junto às escolas da rede pública municipal de Lages, havia de ser em algum outro município da região que de Lages se emancipava naquele momento². Foi assim que iniciamos um trabalho a partir da rede escolar municipal de Correia Pinto, então recém-criado. Destaque-se que o apoio financeiro era muito

² Havia ocorrido, então, deliberada e verticalmente, a partir dos centros administrativos e políticos de Florianópolis e Brasília, um processo de desmembramento do município de Lages. Com a emancipação de dois distritos que representavam fortes redutos políticos de apoio ao Governo do MDB que governava Lages, criaram-se os municípios de Otacílio Costa e Correia Pinto. Esses novos municípios teriam, em 1982, suas primeiras eleições para o Executivo. A expectativa, então, era de que algum espaço político novo se criaria nos arredores da Lages que fora reduzida.

modesto. Não havia, por exemplo, dotação para pagamento de salário, senão que apenas para “complementação salarial”. Desde aí, conforme será detalhado à frente, teve início a afirmação concreta das bases institucionais, teóricas, pedagógicas etc. para a criação do Centro Vianei de Educação Popular. Dessa prática concreta inicial, concomitante ao curso de especialização que eu realizava no Rio de Janeiro, emergiram, por exemplo, os dados empíricos e as principais questões para a elaboração, ao final do curso, da “Proposta”.

Ainda relacionado a esse curso, não posso deixar de fazer uma observação especial à presença marcante da Professora Julieta Calazans em minha trajetória de formação intelectual. Tal participação começou exatamente naquela especialização, para continuar até a conclusão de doutorado, quando, ao lado de Sérgio Haddad, ela atuou como minha coorientadora. Na verdade, o contato com a Professora Calazans ocorrera mesmo antes da especialização. Foi ela quem me convidou – mais que isso, me convenceu – a realizá-la. Explico melhor. Recém desempregado, pai de família, com esposa, um filho e uma filha pequenos e mais um filho a caminho, eu havia rompido mais uma barreira, a da seleção para o programa de mestrado em Ciência Política da USP. Eu sabia que não teria condições de morar em São Paulo capital para realizar o curso, mas decidi me matricular. Tratou-se de um instante em que parece ter prevalecido a ilusão de um jovem pobre concretizando o sonho de estudar em uma universidade pública de prestígio. Foi Julieta Calazans quem chamou minha atenção para as circunstâncias que eu estava a viver, apontou outro caminho – o curso de especialização – e o potencial dele, sobretudo pela direção que ele apoiaria e consolidaria, o da Educação Popular, que era o que eu já fazia, de fato, na Prefeitura de Lages. Dizendo de outra forma, com a segurança de mestra em plenitude, capaz de “antever” a história e capaz de me fazer ver o presente, ela me mostrou que eu não era só eu, que eu sequer tinha garantia de conseguir uma bolsa de estudo para cursar a pós na USP, e que se eu conseguisse tal apoio mal sustentaria apenas a mim próprio. Ao mesmo tempo, que o curso de especialização na USU/IESAE-FGV me garantia uma boa bolsa de estudos, resultante de articulação entre diferentes órgãos governamentais, que me assegurava o sustento próprio no Rio de Janeiro e alguma sobra à família que permaneceria em Lages. E que, após seis meses, eu poderia voltar a Lages, com “marcha engatada e energia renovada”, para viver um novo e forte momento de minha vida profissional. Ela se referia à já mencionada “Proposta” - que, efetivamente, eu viria a elaborar durante o curso - para implantar e, depois, coordenar: o “Projeto Vianei de Educação Popular”. Ou seja, diferentemente de tantos ex-colegas e companheiros de luta na Prefeitura, que, marcados pelo jogo da política local persecutória e mesquinha, tiveram que buscar outros espaços de trabalho Brasil a fora, colocava-se diante de mim uma estratégia para poder permanecer em minha própria região e em meu

próprio estado. Melhor ainda, com independência profissional e politicamente entrincheirado num foco de resistência aos velhos-novos “donos” daquele poder local. Ademais, naquele momento, Zélia, minha esposa, era professora concursada da rede pública estadual e lotada no município de Lages, situação que contribuía duplamente para a decisão de optar pelo curso de especialização. Eis que, de um lado, Zélia não poderia abandonar seu trabalho para me seguir em diáspora, já que era ela quem estava a garantir o básico para o sustento da família. E, de outro, também pelos proventos e pela estabilidade da minha esposa no emprego, eu poderia me dedicar, pelo menos por algum tempo, exclusivamente à projeção de um novo espaço de trabalho no local que havíamos escolhido para viver e laborar. Para rematar, me disse a Professora Julieta Calazans: aquele início de trabalho de educação popular que já se efetivava com o apoio institucional do Instituto São João Batista Vianei, da Diocese de Lages, era auspicioso demais no contexto do Planalto Serrano catarinense. Não poderia, pois, ser por mim menosprezado e abandonado em nome de algo incerto. Correndo o risco de ser repetitivo, a Professora Calazans foi quem me fez ver como a alternativa de trabalho que eu estava a construir, numa perspectiva de prática social, se mostrava prometedora na medida em que estabelecia uma ligação histórica entre o que eu fazia antes, na Prefeitura do Município de Lages, como “gestor militante”, titular da Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo, e o que me propunha a fazer, então, como educador popular, no âmbito da Diocese de Lages, que engloba outros municípios do Planalto Catarinense, podendo mobilizar, ainda, antigos companheiros da “Gestão Dirceu Carneiro” e novos companheiros do Instituto São João Batista Vianei.

Prosseguindo a exposição sobre minha formação acadêmica e profissional, cabe tratar do curso de Mestrado, que teve início, no ano seguinte, em 1984, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC (PPGE-UFSC), na área de concentração Educação e Trabalho. Mais um parêntese se faz necessário. Naquele momento, o caminho mais rápido e viável para cursar um mestrado, pela disponibilidade de bolsa e de aceite institucional prévio, teria sido permanecer no IESAE/FGV. Além disso, seguindo tratativas com a direção daquela instituição, poderiam ser validadas disciplinas cursadas na especialização que eu concluía. Destaco que tal alternativa foi a opção de vários de meus colegas daquele curso. Fui, contudo, aconselhado pela Professora Julieta Calazans a ingressar no mestrado em educação que, exatamente na oportunidade, se abria na UFSC. A justificativa foi particular. Ela liderava um grupo de assessores externos à UFSC - entre os quais, Gaudêncio Frigotto e Acácia Zuneida Kuenzer - que auxiliava tecnicamente a implantação do referido curso de pós-graduação. Em processo politicamente nada ingênuo, conforme me dizia ela própria, Calazans articulava uma

demanda dirigida de possíveis mestrando(a)s. De tal maneira que a primeira turma do curso pudesse ser constituída majoritariamente de pessoas com perfil político e profissional capaz de fortalecer a proposta que havia sido construída. Nos princípios filosóficos do curso, foi considerado que os alunos pudessem continuar com suas práticas de trabalho profissional, para se estabelecer relação direta entre o fazer social e o pensar sistemático, ou acadêmico. Ao que se percebeu, com a turma de doze mestrandos já em andamento, esse intento não se concretizou. Pelo menos, como regra. De minha parte, levei à risca o preceito que, ao que parecia, era mais exequível na linha “Educação e Trabalho” do que na outra existente, a de “Educação e Prática Pedagógica”. O ir e vir semanal Lages-Florianópolis-Lages, o vínculo direto do Projeto “Centro Vianei Criança” com a UFSC (e não só com o PPGÉ) estabelecia linha reta. Nessa dinâmica, a Universidade era constantemente desafiada pelas práticas e demandas que eu trazia desde o Vianei, que pedia respostas elaboradas cientificamente a problemas concretos. Um bom exemplo foi a solicitação de um grande projeto de produção de energia elétrica que tivesse condições de ser uma alternativa àquele proposto pela Eletrosul e que previa a construção de grandes barragens. A demanda visava à sustentação do discurso do Movimento dos Atingidos pelas Barragens da Bacia do Rio Uruguai, que incluía a Bacia do Rio Canoas, na Região Serrana de Santa Catarina. Eram demandas e questões cujas respostas quase sempre as tínhamos apenas parcialmente. Ou, para as quais não dispúnhamos de qualquer elemento de solução. O importante era que, pelo processo de formulação e de apresentação à Universidade, elas já encerravam, em si, valor. Concomitantemente, desde os debates que ocorriam no curso de mestrado, novas proposições eram construídas para o trabalho de intervenção e assessoria que realizávamos naquela microrregião do estado.

Minha dissertação de mestrado é a demonstração mais nítida da relação dialética que se estabeleceu ao longo daqueles quase cinco anos, desde agosto de 1984 até maio de 1989. Durante todo esse tempo, o fugidio objeto de análise era a realidade histórica instalada na região – um processo de dominação e de submissão social – e as práticas de intervenção para transformá-la. Em síntese, “A Práxis do Movimentos Sociais da Região de Lages”, como expressa o título, constitui-se em uma proposta estratégica de luta social para aquele contexto determinado. Minha orientadora, a partir de parceria estabelecida entre IESAE/FVG e PPGÉ/UFSC, era Julieta Calazans. No ensejo das orientações, ela também prestava apoio como “consultora permanente” a toda a equipe de profissionais do Centro Vianei de Educação do Popular. Posso dizer que escrever a dissertação com tal objeto e tal perspectiva metodológica foi, num só tempo, extremamente desafiante, difícil e prazeroso. Estudava e escrevia às madrugadas – das 05:00 às 09:00 horas – e, em seguida, como coordenador do Centro Vianei,

inserir-me na realidade que era o objeto imediato do estudo. Não raro, ocorria de, numa madrugada seguinte, precisar rever e repensar tudo o que havia escrito na anterior.

Por fim, conforme poderá se confirmar nos capítulos 4 e 6, onde são abordadas, respectivamente, minhas formações doutoral e pós-doutoral, ressalto que minha formação acadêmica de pós-graduação, à exceção do primeiro curso de especialização em 1977, ocorreu sempre e diretamente em função dos, e nas temáticas pertinentes aos sujeitos sociais coletivos do campo. E todas as mobilizações intelectuais, inclusive a primeira, se deram na perspectiva teórico-metodológica de uma “práxis social transformadora” (VAZQUEZ, 1977).

Desse modo, se o curso de graduação não fora uma escolha exatamente deliberada, todos os estudos de pós-graduação o foram. E, procurando ser coerente com a perspectiva teórico-metodológica, o foram em função de uma postura e de uma prática profissionais engajadas que eu exercia em cada momento, ainda que isso significasse que, conforme eu sempre soube, em termos salariais, não teria resultados expressivos.

Prosseguindo no intuito de apresentar ao leitor alguns antecedentes da minha vida acadêmica – e a este Memorial que visa recuperá-la – julgo importante uma rápida observação acerca de minha experiência profissional e de militância política ao longo dos seis anos (1977-1983) como servidor público municipal em cargo comissionado, enquanto durou o mandato do Prefeito Dirceu José Carneiro, em Lages. Aquela “experiência de democracia participativa”, num contexto nacional de buscas por alternativas ao regime militar, ficou amplamente conhecida no Brasil, graças ao destaque que recebeu em importantes veículos de comunicação, na literatura e até no cinema. Como assinalei acima, eu mesmo, ainda que rapidamente, trabalhei na dissertação de mestrado sobre a sistematização daquela prática social vivida. Aliás, se existem escritos acadêmicos (dissertações e teses) sobre a gestão “A força do povo” em muitas áreas, é justamente na da educação e cultura em que eles são abundantes. De maneira que, neste espaço, é desnecessário tratá-la. É pertinente, tão somente, recuperar as funções que desempenhei naquela administração municipal. Ainda muito jovem, recém egresso da faculdade de Ciências Sociais, fui convidado para realizar uma assessoria direta ao prefeito. Tive breve passagem, de não mais que dois meses, pelo Gabinete do Executivo municipal, como “assessor para assuntos de imprensa”. Algo que pouco tinha a ver comigo. Em seguida, fui designado para uma função de segundo escalão na Secretaria de Educação e Cultura. Nela, exerci por dois anos a função de chefe da Divisão de Ensino. Naquele cargo, tinha sob minha responsabilidade a rede escolar municipal, que contava com 107 escolas, das quais cerca de 90 eram situadas no meio rural. Todas as demais, em função de seus entornos tinham também características eminentemente rurais. Afinal, estavam situadas nas periferias do perímetro

urbano de Lages, recém povoadas com gente emigrada do rural do próprio município e de municipalidades vizinhas, a partir do advento da crise da extração da madeira. Após aquele biênio, diante de uma reforma administrativa que desmembrou “Educação e Cultura” e se criou a Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo, fui designado para estar à frente da nova pasta. Permaneci como secretário por quatro anos, até o final do mandato. Para montar minha equipe de trabalho, tive o privilégio de, além de recrutar profissionais externos para funções específicas, mobilizar colegas com quem eu já convivía e me identificava, tanto na área da educação, que eu havia comandado, quanto na de cultura, uma vez que estimulava práticas de arte educação e culturais nas escolas. Desse modo, pelas circunstâncias, ao contrário de uma separação entre as ações de educação e cultura, o que ocorria, de fato, era um processo de mútuo fortalecimento.

Assim, aquela experiência, no que tange à dimensão político-pedagógica da educação escolar, a sua relação com o contexto, com a arte, com o mundo do trabalho, com os direitos de cidadania, enfim, com a Democracia em seu sentido de justiça social, é a base mais concreta e mais sólida que vai estar presente em tudo o que fiz depois no campo da educação. Isso inclui as atuações como gestor público federal, na função de Coordenador-Geral de Educação do Campo, ou como pesquisador e militante da Educação do Campo.

3. UMA TRAVESSIA

Neste capítulo, procuro refletir sobre um momento de inflexão intensa em minha vida pessoal e profissional. Vou chamar de travessia todo o período que transcorre desde alguns anos antes de ingressar na UFSC como docente, fato que ocorreu em 1992, até meu afastamento para cursar doutorado, três anos depois. Travessia quer aqui significar que o ato de fazer concurso e ingressar na Universidade não começa nem se esgota em si mesmo. Ao contrário, representa um processo. Em grande medida, um processo ao mesmo tempo instigante e doloroso. A ideia de *continuum* também pode bem representar o período aqui focado. Entre outras razões e sob o ponto de vista estrito do exercício profissional, está o fato de que ingressar na Universidade como docente não representa o início definitivo de uma carreira profissional, nem tampouco um ponto de chegada cabal em relação ao que eu fazia até então. Mas, tão somente um ponto de passagem que decorria de ação volitiva exposta às circunstâncias. Aliás, conforme se verá, dentro daquilo que eu fazia antes de ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina, por vezes, ocorriam práticas que diziam respeito e respondiam interesses institucionais da própria UFSC. E o inverso é verdadeiro. Ou seja, depois de já estar dentro da UFSC, desenvolvia ações que atendiam os interesses institucionais do Centro Vianei.

Começo, pois, por dizer que a decisão de ingressar na carreira de docente da educação superior não foi fácil. Na verdade, em um ambiente conturbado, constituiu-se de um processo longo de reflexão individual e de mediações com a família e com o grupo de trabalho do qual fazia parte. O contexto tinha duas faces que se imbricavam. De um lado, os interesses da vida privada. De outro, as perspectivas e estratégias vinculadas ao trabalho. Refiro-me ao Centro Vianei de Educação Popular. Para além da sua dimensão de serviço público, tratava-se de uma ação coletiva protagonizada por um grupo de educadores que eu coordenava havia nove anos e que acreditava estar fazendo a revolução social a partir da educação popular.

O processo durou pelo menos três anos. Um tempo também marcado por acontecimentos globais graves que se refletiam diretamente na prática social que desenvolvíamos localmente, na Região Serrana de Santa Catarina. Fatos históricos que tinham que ser muito bem considerados nas minhas reflexões, em uma tomada de decisão à qual eu dava a maior relevância. Assim, ainda que conservasse boa dose de caráter pessoal e fosse aparentemente simples, a decisão tinha que ser tomada como um resultado da reflexão de responsabilidade de um coletivo.

Do ponto de vista mais pessoal, ocorreu em 1989 a conclusão do Mestrado em Educação pela UFSC. O próprio curso foi realizado, todavia, de alguma maneira, por deliberação, sustento

e acompanhamento direto do coletivo de trabalho do qual eu fazia parte. Tal quadro contribuía a me manter em constante e intenso estado de reflexão e práxis no tocante ao trabalho que executávamos. Além disso, pesava minha posição de liderança perante a equipe de educadores e aos grupos da base social a quem dirigíamos nossas práticas. Inclusive, no que se refere à mira das contrariedades que o mesmo trabalho suscitava. Ao mesmo tempo, naqueles cinco anos, o Mestrado me mantivera próximo à instituição UFSC. Assim, uma vez concluído o curso, eu me tornava apto a ingressar como docente na própria UFSC. Porque existia uma inegável mística que me despertava, desde sempre, a vontade quase juvenil de ingressar como professor na “Federal”. O que significaria concluir o exorcismo – já iniciado com o ingresso no curso de Mestrado – do “destino cruel” que, anos passados, por falta de condições objetivas, me impedira de nela cursar a graduação. Buscar a UFSC como novo espaço de trabalho significava ao mesmo tempo, entretanto, renúncias pessoais. Eu precisava, por exemplo, deixar para trás uma trajetória já construída e ainda em pleno desenvolvimento no campo familiar e social em Lages. Na Região Serrana de Santa Catarina, eu desfrutava de bom reconhecimento público, bom espaço de militância política e de boas condições de instalação e vida para minha família.

De toda maneira, os sentimentos particulares imediatos não podiam se sobrepujar a uma compreensão mais ampla e complexa do que vinha ocorrendo, especialmente no campo do trabalho e de seu significado político. Dizendo de outra forma, os tantos anos no exercício da função de comando daquele tipo de instituição social, que requer renovação constante, já anunciavam a necessidade de mudança e de afastamento, para que outros personagens e outras ideias encontrassem espaço mais adequado a vicejar. Eu vinha desenvolvendo na região, como educador e coordenador-geral do Centro Vianei de Educação Popular, um trabalho pleno de estímulos, desafios e realização pessoal, num tempo em que as Organizações Não-Governamentais (ONG) eram uma grande sensação no universo das ações de interesse público. Era um trabalho de mediação de políticas públicas de interesse popular, o que implicava lutas, entendidas como revolucionárias, pela democratização do Estado. Criada por mim, em 1983, juntamente com três velhos companheiros de pejeas anteriores (Sérgio Sartori, Geraldo Augusto Locks e Celso Loraschi), aquela ONG se constituía na mais importante do gênero em Santa Catarina e era amplamente reconhecida no âmbito nacional. Havia, contudo, ao final daquela década de 1980, uma crise de projetos como aquele. No caso específico do Centro Vianei de Educação Popular, começara a haver uma crise de identidade e de perspectiva, tanto no que concerne ao projeto histórico de Socialismo ao qual se filiava, quanto no que diz respeito às suas relações específicas com os grupos organizados na base social, no âmbito da Região Serrana de Santa Catarina. Daí que a mudança de trajetória de vida própria e do trabalho que

eu realizava se imbricavam. Pensar, pois, uma alternativa pessoal de trabalho havia de ser feito em consonância com a busca de encaminhamentos dos rumos da prática social que desenvolvia até então.

Buscar a universidade pública parecia ser a melhor opção que se apresentava como novo espaço profissional e de ação política. Alternativa mais adequada porque na universidade pública era possível se preservar o sentido do exercício profissional como construção histórica consciente. Ou seja, como docente, pesquisador e extensionista de uma Instituição Federal de Ensino Superior seria possível contribuir, agora com eficiência diferente, para renovar – e, quiçá, ampliar – o sentido das lutas políticas do trabalho do próprio Centro Vianei de Educação Popular.

Dito de outro modo, no período pós queda do Muro de Berlim, o meu espaço específico de construção política no Centro Vianei parecia que se esgotava. Pelo menos, naquilo que concernia ao papel de dirigente e de educador popular, nos moldes que eu desempenhara até então. Do mesmo modo, aparentemente, se esgotava o papel social que o próprio Centro Vianei desempenhava. Tratava-se, pois, de uma ONG voltada essencialmente à formação para a organização social e política das classes populares do campo que, conforme acreditávamos, fariam a revolução socialista em articulação de classes, ainda que processual, à luz da experiência do socialismo real que conhecíamos. E era essa perspectiva de transformação revolucionária que entrava em crise, a partir do fim do Socialismo Real do Leste Europeu. Gerava-se, então, uma crise de identidade no Centro Vianei e, como de resto, nas ONG existentes no Brasil que pensavam de forma semelhante e que também trabalhavam com a formação de dirigentes das classes populares. Era preciso, pois, mudar conceitos, mudar estratégias de ação, mudar e/ou ampliar o território de luta e, por fim, mudar as pessoas/profissionais de suas posições.

Nesse quadro e nessas buscas, o meio universitário não me era um espaço estranho. Muito menos, menosprezado. Ao contrário, não apenas eu era próximo da Academia havia anos, como estabelecia uma relação socialmente produtiva com importantes setores do universo acadêmico. A perspectiva teórica adotada acerca do Estado, que me fazia entendê-lo como Estado ampliado, concebia a universidade pública como um território passível de penetração dos interesses populares, ou, pelo menos, um espaço mais aberto à constituição de trincheiras de interesse das classes populares nas lutas de hegemonia.

Com efeito, desde o lugar profissional e social onde estava – o Centro Vianei, eu estabelecia vínculos de parcerias profissionais e institucionais com diversas instituições de ensino superior públicas ou de caráter público, notadamente com o extinto Instituto de Estudos

Avançados em Educação (IESAE), da Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ), com setores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – em especial, os seus Centro de Ciências da Educação (CED) e de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) – e, convém destacar, com a Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Esta última, embora ainda naquele momento não tivesse o *status* de universidade, tradicionalmente desempenhava importante papel no ensino superior na Região Serrana de Santa Catarina, mesmo espaço territorial do Centro Vianei de Educação Popular.

Como prática do Centro Vianei, demandávamos apoio de vários profissionais pesquisadores e docentes do IESAE/FGV – por exemplo: Gaudêncio Frigotto, Cândido Grzybowski, Marcos Arruda – para encontros e seminários de estudos temáticos e de análise de conjuntura. Contávamos, em especial, com o contínuo apoio da Professora Maria Julieta Costa Calazans, Diretora de Pesquisa do IESAE. Ela, com a experiência profissional e de vida que tinha e com a posição que ocupava naquela instituição e em outros meios acadêmicos no Brasil, abria portas e estabelecia conexões com o mundo acadêmico. A partir da Professora Calazans, por exemplo, tornaram-se efetivas, desde a 8ª (1984, PUC-SP), na qualidade de aluno de pós-graduação (USU/IESAE), as minhas participações nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Convém lembrar que, como já foi citado, a própria estruturação do Centro Vianei de Educação Popular, como Organização Não-Governamental, resultou de trabalho de final do curso de “Especialização em Educação Básica Não-Formal”, que realizei, em 1983, no Rio de Janeiro, ministrado pelo pessoal docente do IESAE, sob a coordenação do Prof. Gaudêncio Frigotto, em parceria com a Universidade Santa Úrsula que oferecia a estrutura institucional e física, com financiamento da Fundação Mobral e da Subsecretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional (Subin).

No que concerne à UFSC, as relações foram igualmente intensas por todo o período a partir do meu ingresso na primeira turma do curso de Mestrado em Educação, em agosto de 1984. Por essa via, se estabelecia um vínculo de proximidade orgânica e dialética entre a prática profissional e de campo (prática social ou militância) e o espaço universitário da UFSC. Além da formação de Mestrado e de um “Curso de Especialização em Educação e Movimentos Sociais” – realizado, em Lages, sob convênio celebrado entre o Centro Vianei e o Centro de Ciências da Educação da UFSC, estabelecíamos parcerias com pesquisadores da mesma Universidade para a realização de pesquisas sobre temas de interesse direto da ONG e seus parceiros da base social, assim como de projetos de extensão universitária. Exemplos disso foram pesquisa acerca das barragens na Bacia do Rio Uruguai (que incluía os vales do Rio Canoas e do Pelotas), realizada pelas pesquisadoras Ilse Scherer-Warren, Neusa Maria Bloemer

e Maria José Reis, e o projeto de extensão chamado “Universidade na Roça”, coordenado pelo Professor Ari José Celso Martendal, todos da UFSC. Tal projeto de extensão mereceria ser valorizado como objeto de pesquisa acerca de metodologias educacionais, eis que foi uma espécie de predecessora da prática de “Estágio de Vivência”, que se conhece hoje em muitos meios universitários que lidam com a questão do rural. Por esse projeto, estudantes de diversos cursos da UFSC, aos finais de semana, vivenciavam a experiência de troca e convívio no seio de famílias de agricultores vinculados e mobilizados pelo Centro Vianeí. Ao que a minha memória alcança e no que os poucos registros da ONG apontam, participaram estudantes de História, Filosofia, Teologia, Medicina, Agronomia e Biologia. Observe-se que, como parte desta relação de parceria, o Professor Ari Martendal permanecia vinte horas por semana nas dependências do Centro Vianeí, em Lages, estabelecendo relação de organicidade com toda a equipe de profissionais.

O que busco indicar é que a minha entrada na UFSC como parte do seu corpo de profissionais docentes representava um ponto de chegada de uma travessia de crise. Travessia pessoal, sim, mas que se imbricava àquela da organização da qual eu fazia parte e onde eu estabelecia relações que iam muito além do exercício profissional *stricto sensu*. Tratava-se, pois, de mudar de caminho para continuar no mesmo rumo. Ou seja, a decisão de deixar a Coordenação-geral do Centro Vianeí e buscar ingressar na UFSC estava construída com um duplo sentido: o da busca do espaço novo para atuar de acordo com a perspectiva mais institucional traçada para a vida daquela ONG; e o de caráter pessoal, uma saída estratégica do espaço de conflito – depois de decorridos nove anos na mesma função – para evitar desgaste e vislumbrar novos ares profissionais. Enfim, era chegada a minha hora de sair de cena e buscar outro palco para dar sentido novo àquele enredo que havia de continuar.

Ainda administrando o encaminhamento dessa mudança nos rumos do Centro Vianeí, passei também a me ocupar das condições para viabilizar meu ingresso na UFSC. Contando a favor, concursos eram abertos para diversas áreas na Universidade, visando à reposição de um contingente grande de docentes que recorriam à aposentadoria naquele momento, em decorrência de política do Governo Fernando Collor relacionadas ao Serviço Público Federal. Inscrito em um deles e participando de suas etapas, vi sorteado, dentre dez possibilidades para a prova didática, o “ponto” que me era muito pertinente: Educação Popular. Afinal, esse tema era o mais presente tanto em meus estudos teóricos quanto em minha prática de educador³.

³ Para a prova didática, como quem continuava a exorcizar seus demônios no campo da teoria e da prática política, como recorte na ampla temática Educação Popular, defini como tema da aula, exatamente, a crise de identidade e de projeto histórico pela qual passavam as entidades que faziam educação popular no Brasil. Ou seja, certa

Tudo contou a favor e meu ingresso na UFSC ocorreu em maio de 1992, no Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), do Centro de Ciências da Educação, na área temática Educação Brasileira.

3.1 Primeiro momento de UFSC (1992-1995): adaptação a esquemas oficiais e tentativas de inovar nas atividades de ensino e extensão

O que considero como o primeiro momento de prática profissional e social dentro da – e desde a – UFSC ocorreu entre maio de 1992, quando o contrato de trabalho foi firmado, e março de 1995, quando me licenciarei para cursar doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Na prática, foram cinco semestres letivos antes do afastamento que chamo de “primeira parada de impulso” dentro da instituição⁴.

Agora em nova “carreira”, estava hospedado na grande área Educação Brasileira que, do ponto de vista do ensino de graduação, significava um leque de disciplinas bastante vasto, já existentes ou que poderiam ser criadas. Eu devia estar predisposto a trabalhar nelas, junto às diversas licenciaturas oferecidas pela UFSC e alocadas em quatro diferentes unidades (centros) de ensino. Incluindo, obviamente, o curso de Pedagogia, ofertado pelo próprio Centro de Ciências da Educação (CED).

Dadas as circunstâncias, algumas disciplinas impunham-se como tarefas quase obrigatórias. Outras, como escolha. Outras, ainda, como um arranjo entre a obrigação e a vontade de fazê-las de um jeito próprio. O meu caso situa-se na última alternativa. Ou seja, restou para o novato (docente recém ingresso) a disciplina de EPB (Estudos de Problemas Brasileiros). Ninguém a queria, mas ela era obrigatória também no curso de Pedagogia. Sobrou, ainda a chamada “Estrufunc” (Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus). A primeira, era resquício da imposição do regime militar, que a havia instituído como estratégia de inculcação ideológica ligada aos “donos do poder” de plantão. A segunda figurava como parte estrutural – e, por isso, obrigatória – dos cursos de licenciatura seguindo desenho

categoria de ONG. Na metodologia adotada, a exemplo do que fazia como educador popular, instava os “educandos” da banca a refletir a respeito e a conceber alternativas para um novo horizonte, fazendo-se sujeitos ativos da história que se construía. O mote, para motivar a aula fora um grafite que encontrara numa fachada de prédio em São Paulo que dizia: “Chega de realizações, queremos promessas”, em alusão, conforme eu interpretava, à crise do Socialismo Real do Leste Europeu, que, naquele momento, nos deixava a todos meio atordoados e sem clareza dos horizontes. É oportuno dizer que este exercício prático, otimamente avaliado pela banca (média 10), serviu de base, no conteúdo e no método, para a oferta da disciplina optativa de Educação Popular, logo em seguida, no exercício da docência.

⁴ Importante notar que havia na UFSC e, particularmente no EED/CED, grande estímulo para - e até pressão sobre - os docentes do quadro no sentido de buscarem formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Se, por exemplo, eu tardasse um pouco mais para tomar a iniciativa de compor o calendário de afastamentos para formação, deveria apresentar justificativas da demora junto às instâncias coletivas formais.

tecnicista igualmente vertical, que advinha do Ministério e do Conselho Federal de Educação, em coerência com a ideologia então ainda dominante e que orientava a formação de professores. A partir de 1993, ficou descoberto a disciplina optativa Educação Popular, que era oferecida ao Curso de Pedagogia por uma professora que se licenciara para formação. Tal optativa foi então por mim assumida durante o restante desse primeiro período.

Importa aqui destacar que, naquele início de nova carreira, a mim interessava fazer com que as contingências que se impunham ao ensino pudessem ser moldadas aos meus antecedentes pessoais de formação, de exercício profissional e de prática social e política. Para que isso se fizesse real, importava, de um lado, direcionar os planos de ensino⁵ no sentido de cotejar as áreas da Ciência Política e da Sociologia. Assim, dentro do tripé ensino-pesquisa-extensão, seria possível fazer da dimensão ensino um espaço também de mediação teórico-política interessante e integrado ao meu interesse maior que se impunha naquele momento: a extensão. Dizendo de outra forma, interessava-me tentar o exercício de uma prática docente que pudesse ser o mais instigante possível e guiada pelos mesmos princípios da prática de educador popular que eu desenvolvia antes no Centro Vianei. A distinção plena de significado é que o público não era mais formado por agricultores familiares marginalizados da Serra Catarinense, mas por jovens educandos universitários de diversas origens sociais e regiões de procedência. Importava, então, um exercício docente diferente da pura teorização, eventualmente diletante e estéril; mas também diferente da pura militância, em regra, corporativista e sectária. Como consequência, a busca pelo necessário exercício da mediação, de minha parte como docente, no sentido de fazer da sala de aula um espaço de práxis. É claro que nessa procura, em um espaço de disputa social, tal como compreendíamos e compreendemos ainda hoje a sala de aula, a intenção era a de contribuir na construção de uma práxis transformadora e capaz de levar aqueles estudantes universitários a se comprometerem politicamente ou, pelo menos, a se sensibilizarem com as causas dos movimentos sociais populares e, particularmente, com os agricultores familiares marginalizados que se punham em movimento por direitos.

Devo registrar que não foi fácil encontrar um caminho estratégico para tal propósito. Vivenciei momentos iniciais de dúvidas e até a manifestação explícita da vontade de desistir da atividade universitária e voltar exclusivamente à prática da Educação Popular. De toda sorte, o

⁵ O Plano de ensino de uma disciplina é elaborado, a cada semestre, pelo professor responsável, devendo seguir as indicações do Plano de Curso e respeitar a sua (dela) ementa, que se encontram aprovados e registrados no Departamento que a oferece. Resta, todavia, espaço e flexibilidade bastantes para que se possa propor planos de ensino criativos.

caminho foi se consolidando e os objetivos foram alcançados em grande medida, em especial, concernente às disciplinas de EPB e de Educação Popular. Em relação à “Estrufunc”, o caminho encontrado, depois de alguns tropeços, foram as discussões que se estabeleciam em sala de aula em torno dos conflitos entre grupos de poder e classes sociais, que caracterizavam os contextos históricos em que as leis e normas da educação, trazidas como conteúdo programático da disciplina, foram ou estavam sendo produzidas. Nesse sentido, eram mais instigantes as discussões acerca do contexto reinante. A Conferência de Jomtièn 1990 ainda era recente e havia a disputa na elaboração do que viria a ser logo a seguir, em 1996, a nova LDB (Lei 9.394/96). Assim, em vez de apenas conhecer normas técnico-jurídicas, modorrentas e chatas, que deviam, *a priori*, conforme o espírito da “Reforma universitária militar”, ser cegamente obedecidas pelo futuro profissional da educação, instalavam-se debates – mediados por conceitos da Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Economia e História – em torno dos princípios subjacentes àquelas leis e normas já existentes ou que estavam no vir a ser em futuro próximo⁶. Esse exercício nos cursos de licenciatura se iniciou, nesta perspectiva, somente a partir do primeiro semestre de 1993. E, segundo manifestação dos estudantes, que se diziam satisfeitos, aquela forma de trabalhar a disciplina significava positivamente uma quebra do paradigma por eles conhecido “por ouvir dizer” e *a priori* rejeitado. Essa boa experiência ocorria tanto com os alunos das Ciências Humanas e Sociais (do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH), quanto das Ciências da Natureza e Matemática (do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas - CFM), com quem trabalhei. Já com o curso de Pedagogia, quando da tentativa inicial de trabalhar essa mesma disciplina, no primeiro semestre de 1993, a experiência foi frustrante. Certamente que faltava traquejo didático por parte do professor, principiante para lidar com estudantes universitários, mas também era evidente a ausência entre aqueles estudantes de aporte teórico básico minimamente necessário para se instalar alguma forma de debate instigante⁷.

⁶ Nessas discussões em sala de aula acerca do que se debatia e se disputava no Congresso Nacional e na sociedade civil, em especial a partir do movimento docente, referente ao que havia de vir como LDB, os alunos eram instados a tomar posição política concreta e alinhar-se ao movimento da sociedade civil, que se ocupava da questão, hegemonizado pela perspectiva da “Educação pública, laica, de qualidade e igual para todos”. O estímulo a tal atitude de cidadania ativa (exercício do direito a produzir direito) era dado a partir de explicitação da categoria teórica do “devenir” na perspectiva gramsciana, enquanto processo humano constante de auto superação e, portanto, processo consciente de participação na construção histórica.

⁷ O perfil do alunado de Pedagogia – origem social, formação básica, perspectivas diante da vida profissional que viria ou que já exerciam etc. – foi preocupação contínua no exercício da carreira de docente que eu iniciava na universidade. Que método e/ou que técnicas pedagógicas havia eu de lançar mão para melhor proceder com aquele perfil de estudante? Estudantes que, afinal, potencialmente – diante da reserva de mercado estabelecida por lei – serão os responsáveis principais pela educação escolar brasileira na medida que trabalham com os primeiros anos de escolarização de todas as crianças, bem como com a Orientação Pedagógica e a Supervisão sobre os demais docentes de toda a educação básica.

A disciplina de EPB, por sua vez, era oferecida exclusivamente ao Curso de Pedagogia, já que sua oferta cabia ao(s) departamento(s) da Unidade de Ensino (Centro) correspondente ao curso. Tratava-se de uma disciplina que, findo o regime militar que a criara, já se encontrava em processo de extinção nas universidades. Na UFSC e no CED, a última oferta ocorreu exatamente no ano de 1993. Talvez, por essa razão, isto é, já livre do regime autoritário que fiscalizava sua oferta e seu “correto” desenvolvimento, bem como por ser uma disciplina solta no currículo— ou seja, não exigia nem se impunha como pré-requisito a qualquer outra, acabava por significar, naquele momento, um espaço aberto a debates críticos sobre temas cruciais da atualidade e da história recente do País. Mais do que isso era possível fazê-lo a partir de metodologias e instrumentos pedagógicos os mais variados e atrativos possível. Assim, por exemplo, tomando como foco temático a recente história do regime militar, fazíamos “sessões de cineclubes” com projeção de filmes como, “Pra Frente Brasil” (Roberto Farias, 1982), “Cabra Marcado para Morrer” (Eduardo Coutinho, 1984) e “Jango” (Silvio Tendler, 1984), dentre outros. Mais do que isso, trazíamos para a sala de aula personagens vivos que haviam sofrido a repressão na própria carne, para dar depoimentos e discutir com os estudantes. Enfim, tratava-se de uma postura e prática didático-pedagógica do professor nítida e assumidamente voltada a uma espécie de exorcismo final do regime militar, que ele vivera na condição de militante estudantil com liberdade restrita. A avaliação da aprendizagem, naquele contexto, também ocorria de maneira alternativa, mais se exigindo manifestações de atitudes do que demonstrações formais de compreensão e apreensão de conteúdo, abrindo-se espaços para autoavaliação, depoimentos pessoais etc. Dessa forma, a relação com os estudantes do curso de Pedagogia pode se estabelecer de maneira comunicativa, agradável e de cumplicidade política.

Por fim, a disciplina de Educação Popular, que era oferecida como optativa ao curso de Pedagogia, foi por mim assumida no segundo semestre de 1993. Essa oportunidade surgiu, além da já referida vacância com a saída para cursar doutorado da sua professora “titular”, pela liberação de parte de minha carga horária com a extinção da disciplina de EPB. Encontrava-me, então, lecionando na Universidade uma disciplina que levava o mesmo nome usado para classificar as práticas que desenvolvia antes de nela ingressar. Enfim, os canais estavam todos abertos para se firmar uma relação de maior organicidade entre as práticas do Centro Vianei de *Educação Popular* onde eu continuava, agora, pelo viés da extensão universitária, com o Centro de Ciências da Educação da UFSC. Assim, embora para integralizar a carga horária média de ensino exigida eu continuasse atuando em outra disciplina (“Estrufunc”), atenção especial era dedicada àquela de Educação Popular, exatamente porque possibilitava compor um quadro orgânico de ações entre as duas práticas nos dois espaços institucionais. O ponto de partida e

referência contínua para tal interação - que acabava por determinar a minha forma de agir como professor na UFSC - era muito menos ou quase nada o programa da disciplina previamente existente – que, ademais, eu considerava demasiadamente informativo e desprovido de intenção política aparente – e muito mais as questões suscitadas na prática do Centro Vianeí. Dessa maneira, o procedimento didático e de organização dos espaços de aprendizagem foram projetados de modo inusual na Universidade. Assim, por exemplo, as aulas seguiam técnicas utilizadas nos cursos de formação política de dirigentes de organizações e movimentos sociais, tais como a teatralização de temas e outras formas artísticas de representação. Além disso, “seminários intensivos” foram organizados: a) na UFSC, trazendo-se os educadores do Centro Vianeí para falar acerca da práxis das organizações e Movimentos Sociais do Campo a estudantes matriculadas na disciplina e a todos os demais alunos/as e professores do CED; b) na sede do Centro Vianeí, em Lages, com a presença de todo o quadro de profissionais da ONG, mais seus colaboradores e líderes de organizações e movimentos sociais da base. Esse seminário em Lages era complementado com visita *in loco* (viagem de estudo) à Associação de Pequenos Agricultores de Bocaina do Sul e Índios, que compunha a base social do Centro Vianeí. Os dois momentos – tanto o seminário no campus, quanto o no campo – eram organizados, do ponto de vista pedagógico, pelo pessoal do Centro Vianeí. Desta maneira, cuidadosa e deliberadamente, aquela equipe lançava mão das técnicas utilizadas nas suas práticas de Educação Popular, como as cantigas e cantos e a, chamada, “mística”. Esta última, estratégia pedagógica de aprendizagem e amálgama dos movimentos sociais é inerente às práticas educativas das ações coletivas de grupos organizados do campo, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. MST que, aliás, desde sua origem, aprendeu com a mesma Igreja da Teologia da Libertação presente, naquele momento, no Centro Vianeí. Enfim, no que concerne à prática didático-pedagógica, havia uma intenção deliberada na minha atitude que apontava em dois sentidos teórico-políticos que se relacionam e se complementam. De um lado, a compreensão de que a escola – e a sala de aula, como território específico de domínio do professor – constituíse um território de disputa social. Com base nesta compreensão que veio a superar a hegemonia de outra que afirmava a escola como aparelho ideológico de Estado, nos termos pregados pelo estruturalista Althusser, eu procurava conquistar a adesão dos estudantes da Universidade, tornando-os, de preferência, “militantes esclarecidos” das organizações populares, mormente do campo. De outro lado, a intenção de experimentar ou, mais do que isso, de comprovar que era possível fazer acontecer pelo menos parcialmente, também no interior da instituição universidade, a prática da Educação Popular. A evidência que se tinha era que a Educação Popular, com suas marcas próprias, pedagógica e política, historicamente construídas, ocorria

quase tão somente fora das estruturas oficiais de ensino. Isto é, à margem do Estado, no que era denominada por alguns como “educação não formal”. Contudo, Paulo Freire e seus seguidores já o haviam feito, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, até que fossem silenciados em solo brasileiro com o golpe de 1964⁸. Da mesma forma, ao compor a “Equipe Dirceu Carneiro” (1977-82), eu mesmo já havia experimentado fazer Educação Popular no âmbito da rede municipal de ensino de Lages, no ensino de 1º Grau (1ª à 8ª séries do Ensino Fundamental)⁹. Por isso, uma questão a mim se impôs: por que não haveria de ser possível fazê-lo também no ensino superior? Essa pergunta se tornava mais motivadora na medida em que eu compreendia, inclusive pela experiência própria como estudante que fora, que os procedimentos didático-pedagógicos historicamente presentes na prática do ensino universitário eram demarcados por uma pseudoneutralidade política, embasados num tecnicismo e cientificismo também falsamente neutros. Da mesma forma, soavam como falsas a sobriedade e a seriedade dos ambientes e das pessoas na Universidade, frente à mística, à arte, ao jogo lúdico, enfim, à alegria de aprender presente na Educação Popular. Daí, então, o ânimo de, em um contexto social marcado pela instalação das chamadas “liberdades democráticas”, dar-me o direito de ousar também no âmbito do ensino universitário, expondo às claras o jogo das disputas que, ademais, sempre existiram nesse ambiente.

Não restavam dúvidas de que aquela proposta se fazia cativante às/aos estudantes de graduação em Pedagogia, assim como àquelas/es de outros cursos, que participavam das aulas de maneira assídua e ávida. E esse era o retorno que eles me davam, em suas manifestações. Tratava-se, talvez, de uma recompensa previsível, porque eu fazia questão de obtê-la. Dizendo de outra forma, o que eu buscava era poder observar jovens universitários apaixonando-se pela militância em favor das mesmas causas sociais e políticas que eu defendia. Também cativava alguns colegas professores, chegando-se até ao aceite de estágio obrigatório supervisionado em Educação Popular, que se efetivava no próprio Centro Vianei. Quebrou-se, assim, o paradigma da exclusividade de estágios obrigatórios de Pedagogia em escolas. Outros colegas, entretanto, não concordavam de todo e estabeleceram um contraditório interessante, ainda que pouco

⁸ Nossas referências eram, principalmente, as experiências de Angicos, Recife e Natal.

⁹ Em fins do 1979, de volta do exílio, Paulo Freire solicitou ser recebido por nós, da Prefeitura do Município de Lages, porque queria conhecer nosso trabalho, difundido que se tornara como “Experiência de Democracia Participativa”. Num certo momento, sentados em roda, no espaço da oficina de teatro de bonecos (Teatro Gralha Azul), todos esperávamos ansiosos para ouvi-lo. Ele, todavia, não começou a falar. Os olhares dos que estavam no ambiente se focavam alternativamente em Paulo Freire e em mim que coordenava aquela ação. Fui, assim, instado a dizer que a palavra era dele. Do alto de sua humildade, me respondeu que não havia vindo a Lages para nos falar, senão que para nos ouvir, pois ele precisava, antes de tudo, reaprender o Brasil, para então começar de novo a dizer algo.

explícito¹⁰. Na verdade, a grande maioria era absolutamente indiferentes ao que eu fazia ou deixava de fazer. Logo, pois, percebi que na UFSC era assim, o que consistia em algo diametralmente diferente da ONG da qual eu vinha. Ou seja, comumente, na Universidade, as pessoas são indiferentes em relação ao que os colegas fazem. Ou, não se importam se há ou não colegas que pouco ou quase nada fazem. Bem como, são indiferentes em relação aos resultados que a sociedade espera de seu próprio trabalho. Tudo porque na Universidade, instituição pública e de grande porte, comparativamente a uma ONG, inexistia uma pressão social direta e imediata. Enquanto isso, na ONG, a legitimidade tem de ser buscada e renovada constantemente na relação direta com determinadas organizações e movimentos sociais. Enfim, no território universitário – que, àquela altura, com mais nitidez, eu percebia como muito contraditório – não era difícil sustentar aquela proposta de ensinar a disciplina Educação Popular fazendo Educação Popular. Embora demandasse bem mais trabalho do que simplesmente executar de maneira tradicional um Plano de ensino, não havia maiores dificuldades institucionais para sua execução. Em suma, na contradição e na indiferença, sobrava muito espaço de ação e para a formação de uma “trincheira”.

O que mais importa aqui destacar é o fato de ter estabelecido, naquele momento, uma relação direta e indissociável entre o que eu fazia com a disciplina que lecionava – dimensão do ensino – e o que eu já vinha fazendo na dimensão da extensão universitária. E é justamente a minha prática de extensão universitária desse período que passo a tratar em seguida. A intenção é de evidenciar o vínculo que se estabelecia, a partir das mediações que a extensão possibilitava, entre a UFSC e a prática social do Centro Vianei. Nessas mediações, leva-se de maneira um pouco mais evidente a instituição UFSC a se aproximar de um contexto do interior do estado de Santa Catarina. Pondere-se que, desde sempre, essa até então única instituição universitária federal catarinense era percebida pelo povo do interior em geral e, particularmente, pelas classes populares e, mais especialmente ainda, pelas classes populares do campo, como um “território do saber” inatingível. A UFSC era vista como uma espécie de ilha dentro da Ilha¹¹.

¹⁰ De fato, as manifestações em contrário não se faziam claras. Eram percebidas apenas por sinais e manifestações indiretas. Havia os que se faziam contrários a partir de uma postura e perspectiva de classe social. Elitizados que rejeitam qualquer inserção em meios populares. Na verdade, esses eram os que menos se evidenciavam no cotidiano. E havia os contrários que insistiam em proclamar que se situavam à esquerda no universo das teorias da educação. Desses se ouvia que tais práticas, ainda que bem-intencionadas do ponto de vista da relação de classes, caracterizavam uma perspectiva pedagógica *escolanovista* e, por isso mesmo, presa a um direcionamento político que não ultrapassava o Liberalismo.

¹¹ O então único *campus* da UFSC está situado na parte insular de Florianópolis, na Ilha de Santa Catarina.

3.2 A Extensão: continuando a fazer o que já fazia nos primórdios da Educação do Campo

Antes de tudo, convém dizer que, firmado o contrato de trabalho junto à Universidade, permaneci com residência fixa em Lages, onde a família continuava estabelecida. Assim, fazia semanalmente os trajetos, de 230 quilômetros, Lages-Florianópolis e Florianópolis-Lages. As atividades de sala de aula na UFSC eram concentradas entre as noites de segunda-feira e os dias de terça e de quarta-feira até à noite. Restava, assim, um bom tempo para as atividades de extensão, principalmente levando-se em consideração que os fins de semana são dias preferenciais para as práticas de Educação Popular junto aos trabalhadores do campo. Para isso, contava com a sensibilidade e a boa vontade dos colegas, especialmente da chefia do departamento, quando da elaboração coordenada dos horários de aula. Naquelas condições, eu mantinha, pois, contato semanal com o cotidiano da universidade, ao mesmo tempo em que o Centro Vianei continuava sendo uma referência importante.

Tão logo iniciei as funções como recém-ingresso na UFSC, apresentei projeto de extensão ao colegiado do Departamento de Estudos Especializados em Educação, justificando a mobilização de vinte horas semanais de trabalho para participar da direção colegiada do Centro Vianei e das demais atividades educativas que ele realizava. Esclareci todas as implicações decorrentes da função. Inclusive, que trataria de finanças em nome do Centro Vianei, ministraria cursos de formação de dirigentes para as bases sociais da instituição (agricultores); promoveria eventos e processos educativos e de estudos, dentre outras. Fazendo-me, sempre que adequado, representante da UFSC. Tratavam-se de ações que reputo como mediação do papel social dessa Universidade, levando-a a abrir-se a um determinado segmento da população – classes populares do campo da Região Serrana – que sempre estivera à margem dela e de quaisquer outras universidades públicas ou privadas. Era latente, pois, o sentido de democratização da universidade pública e, em perspectiva, o sentido da democratização do próprio Estado. Ao mesmo tempo, tratavam-se de ações de mediação dos anseios - ainda que difusos e, em regra, não conscientes - dessas classes populares do campo, no sentido de contribuir com a conquista de espaço político e autonomia, como sujeitos de direito, junto à Universidade e junto a outros órgãos do Estado. Em termos diretos, tratavam-se de lutas por políticas públicas de educação aos povos do campo ou, tal como ficará demonstrado, lutas que podem ser situadas como os primórdios do que se conhece hoje como o movimento por políticas públicas de Educação do Campo.

Para melhor situar e qualificar, bem como para comprovar essas ações de extensão, reporto-me a dois documentos. O primeiro é o “*Pixurum*” – órgão de comunicação impressa do Centro Vianeí – número 39, de dezembro de 1993. Trata-se de uma edição especial comemorativa aos dez anos de existência daquele Centro. Como ilustração, trago à tela uma matéria contida na página 10 – uma entrevista que concedi ao jornalista Loreno Siega acerca de um seminário que, na qualidade de extensionista da UFSC, eu coordenava pelo Centro Vianeí. Do box que segue, que traz a entrevista na íntegra, chamo a atenção ao viés teórico e político que já então orientava (e ainda orienta) minhas práticas. Chamo atenção, ainda, ao conceito de “Desenvolvimento Microrregional” que nos orientava, que, não por acaso, se faz presente no atual conceito de “Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável” que adotamos na Educação do Campo na UFSC¹².



Fonte: Pixurum (1993)



Fonte: Pixurum (1993)

¹² Essa edição especial de dez anos, completa, pode ser encontrada *online no link*: <http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PPIXUSC121993039.pdf>

Destaque à matéria da página 10 do Pixurum Especial - Vianei 10 Anos

Desenvolvimento Micro-Regional: uma contribuição do Vianei. Seminário de 15 e 16 de dezembro abordará questões como concentração de capital, tecnologias e serviços em determinadas regiões.

Certamente você já ouviu o termo "ilha de prosperidade". E se tiver lido alguma coisa de Economia ou Sociologia também não lhe é estranha a palavra "Belíndia", ou seja, uma mistura da riqueza da Bélgica com a pobreza da Índia para designar o Brasil de nossos dias. Mas fique sabendo que isso só existe por causa de uma realidade: concentração de capital, de poder, de conhecimento...

Pois bem, estes assuntos estarão em foco no Seminário de Desenvolvimento Micro-Regional que o Centro Vianei de Educação Popular, em parceria com a Associação dos Municípios da Região Serrana (AMURES), estarão promovendo nos dias 15 e 16 de dezembro. O acontecimento faz parte da comemoração dos 10 anos do Centro Vianei. É por isso que terá como palco as dependências da própria entidade, em Lages.

De acordo com Antônio Munarim, colaborador do Vianei e professor da UFSC, os assuntos que serão tratados procurarão dar uma visão de como tem se comportado o Estado e a Sociedade Civil com relação ao desenvolvimento ao longo dos tempos. Munarim sustenta que existe "centralização de capital, tecnologia e de outros recursos necessários à produção e ao bem-estar das pessoas. Centralização que tem significado exclusão das periferias em todos os sentidos: política, econômica, social e cultural".

Neste sentido sustenta que "a Região Serrana está para Santa Catarina como o Nordeste está para o Brasil", ou seja, é a parte pobre do Estado. "Mas não basta constatar", diz ele. "É preciso ver as razões que levaram a realidade a ser como é e também construir novas relações com o Estado e com a Sociedade Civil".

"A economia e a sociedade é globalizada e interdependente. Isto é um imperativo da história", constata o professor da UFSC. É por isso que ele é a favor da descentralização do poder, do incentivo à produção do conhecimento e tecnologia no âmbito local, "e, por consequência, das condições ao desenvolvimento integral dos cidadãos, quer seja individual ou coletivamente".

Implicações

Segundo Munarim, para se conseguir um desenvolvimento integral há uma série de implicações que ele enumera: numa nova visão de Democracia (com igualdade, liberdade, solidariedade, pluralidade e participação); na viabilidade do exercício do poder em todos os âmbitos; numa nova visão da relação da Sociedade Civil com o Estado.

"Trata-se de construir um novo modelo de Estado, democrático porque gerido e criado pela Sociedade Civil. Este modelo implicará o fortalecimento do município, o que não significa simplesmente reforço aos poderes das Prefeituras e Câmaras de Vereadores nos modelos existentes".

Munarim enfatiza que atualmente não se trata dos movimentos e organizações ficarem de costas e criticando o Estado. "É preciso articulação e esforços, participação, busca conjunta de alternativas de desenvolvimento integral". Um desafio que continua, antes e depois do Seminário, com certeza.

O segundo documento é a tese de doutoramento que desenvolvi no momento subsequente ao reportado neste capítulo¹³. Aquela edição do "Pixurum" foi publicada quando a minha entrada na UFSC e o conseqüente (re)ingresso no Centro Vianeí, na condição agora de extensionista da universidade, completava um ano e meio. A ONG estava, àquela altura, se consolidando no novo desenho institucional que fora forjado no ensejo da crise antes referida. Dizendo de outra forma, o conteúdo da edição especial é bem ilustrativo do novo momento que o Centro Vianeí vivia. Demonstra seu papel social de mediação dos interesses das organizações e movimentos sociais do campo. Mais do que isso, indica que sob visão estratégica aquela ONG ia muito além dos horizontes imediatos das organizações e movimentos sociais do campo da Serra Catarinense, que compunham sua base social legitimadora imediata. Naquele momento, desde o "local", o Centro Vianeí se encontrava em um estágio já consolidado de relações com organizações, instituições e movimentos sociais de âmbito mais amplo (estadual, nacional e internacional), realizando parcerias e perseguindo objetivos ligados a questões de interesse universal dos trabalhadores, especialmente aqueles do campo. Já a referência à minha tese de doutorado cumpre o intuito de demonstrar que, bem antes de o Movimento Nacional de Educação do Campo ter seu início demarcado como ação coletiva, na escala do país, por políticas públicas de educação escolar diferenciada aos povos do campo, essa luta da sociedade civil já havia começado, exatamente com os mesmos princípios e as mesmas estratégias, no âmbito da Região Serrana de Santa Catarina. Assim, se para o "Movimento Nacional" o início pode ser demarcado, simbolicamente, pela realização da *1ª Conferência Nacional de Educação do Campo*, em 1998, ou pela realização do *1º ENERA* (Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), em 1997, no espaço da Região Serrana de Santa Catarina,

¹³ Trata-se da tese "Educação e Esfera Pública na Serra Catarinense – A experiência política do Plano Regional de Educação", defendida em março de 1999, no programa de "Educação: História e Filosofia da Educação", PUC/SP. Foi publicada no formato "Teses – NUP no. 4". UFSC – Centro de Ciências da Educação. 2000. Estuda a questão da educação escolar na Serra Catarinense em experiência de gestão da educação pública desenvolvida durante os anos de 1991 a 1996, compreendendo, pois, o período de extensão universitária aqui referido e o mesmo contexto.

pode ser demarcado, também simbolicamente, pela realização do 1^o *Seminário Estadual sobre Educação Básica no Meio Rural*. Tal evento foi organizado pelo Centro Vianeí, em sua sede, em 1991, e dele derivou o *Fórum Permanente de Defesa da Educação Básica*. (MUNARIM, 2000, p. 201)

Nos passos seguintes, pretendo evidenciar, em primeiro plano, essa relação nada casual que se estabelecia entre a UFSC e o Centro Vianeí, a partir de minha trajetória profissional exercida numa e noutra ponta dessa relação. Esse exercício profissional ocorreu em dois momentos em que alternei de posição. No primeiro, quando eu ainda atuava na qualidade de Coordenador do Centro Vianeí e, pois, seu representante. No segundo, como extensionista universitário da UFSC, agindo em nome dela. Ainda que eu deva neste Memorial de Atividades Acadêmicas priorizar o exercício profissional que ocorria internamente à UFSC, convém observar que o processo formava um *continuum*, que tinha como perspectiva o engendramento das lutas em torno de políticas públicas de educação aos povos do campo.

3.3 Fórum Permanente de Apoio à Educação Básica: um antecessor local do Fórum Nacional de Educação do Campo

Conforme se comprova na edição especial acima referida do “Pixurum”, da relação de cooperação entre protagonistas que se estabelecia entre UFSC e Centro Vianeí resultou, entre outras práticas, a constituição do *Fórum Permanente de Apoio à Educação Básica* (Pixurum, 1993). Enquanto articulação institucional, esse Fórum incluía também a Udesc e a Uniplac. E, do lado das organizações e movimentos sociais do campo, mobilizados diretamente pelo Centro Vianeí, se faziam presentes algumas organizações sindicais de trabalhadores rurais da Região Serrana de Santa Catarina – os ditos sindicatos combativos, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento de Mulheres Agricultoras (MMA). Ainda que de forma pouco ativa, contava-se, também, com a representação estadual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Nos termos que podem ser observados no “Pixurum”, o “*Fórum Permanente de Apoio à Educação Básica (...)* visa propor alternativas e executar atividades na área da educação escolar de 1^o Grau¹⁴ (PIXURUM, 1993). Embora redundante - por se saber que o foco do Centro Vianeí era o espaço rural – convém acrescentar que se referia à educação escolar no meio rural. Ou seja, é possível, serenamente, afirmar – e a isto quero dar ênfase – que essa

¹⁴ No contexto, que antecedia à Lei 9.394/96, a referida Educação Básica de 1^o Grau correspondia ao ensino obrigatório. Isto é, da 1^a até a 8^a série.

prática social, em grande medida, foi um precursor local do atual Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec).

Com efeito, a julgar pelos seus objetivos, pela forma de organização das lutas por políticas públicas, pela postura dos protagonistas em relação ao Estado, pelo conteúdo das propostas que os parceiros de luta defenderam e exercitaram naquele contexto e, até mesmo, pela tipificação dos sujeitos coletivos protagonistas (universidades – duas públicas e uma comunitária, uma ONG e organizações e movimentos sociais do campo), o *Fórum Permanente de Apoio à Educação Básica* em Santa Catarina constituiu-se em um antecedente local do *Movimento Nacional de Educação do Campo*, que teve início em 1998.

É certo, todavia, que não vai se encontrar em lugar algum qualquer indicativo de relação existente entre tal prática local e aquela nacional. A narrativa em relação ao “Movimento” na escala do país principia, direta e fundamentalmente, a partir das experiências nos assentamentos da Reforma Agrária conduzidas pelo MST. De toda maneira, insisto que, se analisadas a partir de uma perspectiva de processo histórico, as conexões entre uma e outra prática são plausíveis. Ou seja, ainda que em tempos diferentes, conectam-se na medida em que compõem o mesmo contexto histórico geral de transformações na área da educação que ocorria no Brasil.

Em razão disso, o *Fórum Permanente de Apoio à Educação Básica* merece uma nota estendida neste Memorial de Atividades Acadêmicas. Particularmente, em razão de se tratar de importante marco na relação que se estabelece, desde então até o presente, entre, de um lado, a UFSC e, de outro, organizações da sociedade civil, mormente movimentos e organizações sociais do campo, para agir junto a órgãos do Estado. Tal ação era concernente a lutas por políticas públicas de educação escolar voltadas aos povos do campo de Santa Catarina e do Brasil. Convém lembrar que a demonstração dessa relação entre instituições sociais quer cumprir um objetivo específico deste Memorial e Atividades Acadêmicas: evidenciar minha participação, de uma ponta à outra, em todo esse processo. No início, como educador popular, desde a função de Coordenador-Geral do Centro Vianei. Depois, como professor universitário da UFSC. Num e noutro momento, exercendo sempre o papel de mediação política e teórica em torno da temática da educação escolar dos povos do campo. Na primeira fase, restritamente ao âmbito do Estado de Santa Catarina, mais propriamente da sua Região Serrana. Na segunda, ampliando-se ao âmbito de todo o território brasileiro, ainda que com foco mais centrado no território catarinense.

Na minha tese de doutoramento, na qual me ocupei de analisar “A Experiência Política do Plano Regional de Educação - PRE” da Serra Catarinense, que ocorrera no período entre 1993 a 1996, estabeleço as circunstâncias do surgimento do *Fórum Permanente de Defesa*¹⁵.

Em 1990 realizou-se em sua (do Centro Vianeí de Educação Popular) sede em Lages, em convênio com a UFSC, um curso de pós-graduação em nível de especialização em 'Educação e Movimentos Sociais'. O currículo do curso, a metodologia e a seleção do público foi feita sob a perspectiva de se criar um espaço de produção de ideias e de articulação política sobre a questão da educação popular¹⁶. No ano seguinte (1991), o Vianeí realizou também em sua sede um I^o Seminário estadual sobre Educação Básica no Meio Rural, do qual derivou o já referido Fórum Permanente de Defesa da Educação Básica. (...) Na Região Serrana, a UNIPLAC, a UFSC e Vianeí jogaram papel importante. O peso político que encerra o nome UFSC foi muito bem explorado em favor dos propósitos dos representantes das entidades que compunham o 'Fórum', principalmente o Vianeí, que o usava no processo de convencimento de novos parceiros a se ocuparem da educação fundamental nos termos de qualidade que ele defendia. Ademais, os representantes do CED, conscientemente, jogavam muito bem em tal trama, contribuindo à persuasão de autoridades locais/regionais sobre as questões da Educação Fundamental.

Como práticas decorrentes deste 'Fórum' na Região Serrana, destaco duas atividades que considero fundamentais no processo de engendramento do PRE. Primeiro, foi aí que surgiu a ideia inicial de um processo de capacitação e titulação dos professores de escolas isoladas multisseriadas do meio rural da Região Serrana. Como proposta e elaboração concreta da demanda, esta foi a primeira atividade desenvolvida no interior do GGR. E a Uniplac, que compunha ao mesmo tempo o 'Fórum' e o nascente GGR, encampa a ideia e se dispunha a executá-la. A iniciativa foi viabilizada financeiramente a partir de convênio que a Uniplac firmou com a SEED (Secretaria de Estado da Educação) e a partir de outros convênios entre essa agência formadora e as prefeituras municipais. O processo de formação ocorria no Vianeí que, além do espaço físico, participava com profissionais ministrando certos conteúdos específicos e condizentes com sua perspectiva de Educação Popular¹⁷.

Segundo, o curso de pós-graduação, em nível de especialização em 'Gestão da Escola Pública', em convênio firmado inicialmente entre UFSC/Vianeí, destinado aos gestores de educação pública nos municípios da Região, das redes estadual e municipais. (...) No momento da realização do curso, início de 1996, a Uniplac já

¹⁵ Por vezes, na denominação, essa articulação social aparecia nas expressões dos sujeitos que a constituíam como Fórum Permanente de **Apoio** à Educação Básica. Outras vezes, como Fórum Permanente de **Defesa** da Educação Básica. Por vezes, ainda, era acrescentada a especificidade de Rural, ou no Meio Rural.

¹⁶ O curso era direcionado aos educadores do próprio Centro Vianeí e de outras entidades parceiras, que tinham cursado alguma graduação, e a líderes de organizações e movimentos sociais, pastorais e sindicais da Região Serrana de Santa Catarina. As vagas foram destinadas para estes líderes, independentemente da formação escolar anterior. Caso não possuíssem certificado de curso superior, a eles era emitido um certificado de “extensão universitária”. Dentre as instituições parceiras que se beneficiavam do curso constava destacadamente a então Faculdade de Ciências e Pedagogia” (Facip), unidade que compunha a Uniplac. Observe-se que era diretor daquela Faculdade, não por acaso, o Professor Sérgio Sartori, que frequentava aquele curso de Especialização na dupla condição de representante da Facip e de educador ligado ao Centro Vianeí. Sua inserção como professor e diretor da Facip e destacado personagem no processo de elevação do status da Uniplac a Universidade fazia parte da estratégia, que se elaborava no interior do Centro Vianeí, de ocupação de espaço – ou, de trincheiras – no coração da sociedade civil local.

¹⁷ Conforme é de própria lembrança e confirma o então e ainda Diretor Financeiro daquela ONG, Zeferino Leite da Silva, o Centro Vianeí absorvia em seu próprio orçamento os custos dessa participação. Isso incluía o local de funcionamento das aulas e oficinas, os profissionais de áreas específicas como, por exemplo, Agroecologia e, inclusive, a estada com hospedagem e alimentação dos cursistas durante os Tempos Escola. A ONG, desta forma, fazia dessa participação no curso uma de suas atividades institucionais.

havia se integrado ao projeto como signatária e acabou por assumir a coordenação local da execução do mesmo¹⁸.

Com a primeira atividade se buscava atingir o professor leigo das escolinhas isoladas multisseriadas do meio rural. Sabidamente o mais desprovido de recursos didáticos e de formação para o exercício do magistério. Com a segunda, o propósito era atingir os seus dirigentes institucionais, com a justificativa de que uma prática de educação no município se muda não só viabilizando capacitação pedagógica aos professores que não a tem, mas também proporcionando uma formação política e tecnicamente comprometida com a mudança aos gestores de políticas de educação nos municípios. Assim, com a soma e permeio das atividades formativas em serviço a todos os demais professores, atividades mediadas por um processo de elaboração de Planos Político-Pedagógicos de unidade escolar, se constituía um processo educativo a partir de várias pontas. O esforço de construção de unidade era o que veio a ser chamado a partir de um dado momento, de Plano Regional de Educação. (MUNARIM, 2000, p. 201/203)

Acerca da constituição do *Fórum Permanente de Defesa da Educação Básica*, convém observar que, na face das instituições universitárias participantes (Centro de Ciências da Educação e Centro de Filosofia, Humanas e Sociais, da UFSC e Faculdade de Ciências e Pedagogia, da Uniplac), ao invés de prevalecer representações das instituições propriamente ditas tinha primazia uma articulação baseada em segmentos de profissionais internamente a cada uma delas. Na face da Sociedade Civil, havia o Centro Vianei, como organização social que assumia a prática do *Fórum* de maneira integral. Isto é, como parte visceral de sua estrutura organizacional. De toda sorte, convém diferenciar o significado da participação nesse Fórum da ONG propriamente dita daquela das organizações e movimentos sociais do campo que gravitavam em torno dela. Mesmo nominados como integrantes e sujeitos independentes do Fórum, para efeitos políticos, o Centro Vianei se fazia bastante representante deles. Ou seja, é importante notar que naquele momento histórico as organizações e movimentos sociais do campo da Região Serrana de Santa Catarina, ainda que instados pelo Centro Vianei, não se punham como questão vital a educação escolar. As preocupações deles estavam centradas na formação de seus dirigentes, que se dava fora do sistema escolar. Até porque queriam que ela se desse sob o controle direto deles e de seus parceiros educadores populares. Em outros termos, é historicamente compreensível a pouca importância dada por eles ao *Fórum*. Conforme é possível entender hoje, isso não era uma definição apenas de âmbito local. Nacionalmente, para as organizações e movimentos sociais do campo, a questão da educação escolar não estava posta como foco de luta por políticas públicas. Além disso, as alianças com as universidades, fossem

¹⁸ A Especialização se desenvolveu na sede da Uniplac, com a matrícula final de 27 alunos/profissionais gestores de educação e representantes de onze municípios. Registre-se que, por questões burocráticas na UFSC, o início do curso sofreu sucessivos atrasos, o que comprometeu em grande parte o resultado pretendido. Previsto para 1994, ele só veio a se realizar durante o ano de 1996. Naquele momento, eu já me encontrava, havia um ano, afastado da UFSC para cursar doutorado. De toda maneira, inclusive por continuar residindo em Lages, minha participação nesta e em outras atividades protagonizadas pelo Centro Vianei não cessara. Em função da licença concedida pela UFSC, o fazia extraoficialmente ou no bojo da pesquisa com vistas à elaboração da tese.

elas públicas ou comunitárias não eram vistas com bons olhos. Pior ainda, se privadas. Essas instituições eram percebidas de maneira limitada, como sendo a materialização do Estado restrito. Que haveria de ser quebrado. Do mesmo modo, as escolas eram vistas como a materialização do Estado restrito ou, na linha de Althusser, como aparelhos ideológicos do Estado. Assim, a própria estratégia que o Centro Vianei propunha, de parceria com essas instituições universitárias e de luta por políticas públicas de educação escolar, era vista com desconfiança por parte de algumas dessas organizações e movimentos sociais de abrangência extra regional, particularmente por parte de seus dirigentes. Não raro, nos era dito que desempenhávamos um papel norteado pelos princípios da Social Democracia¹⁹. Diante de tais provocações de parceiros (o chamado “fogo amigo”), era comum os componentes do Centro Vianei justificarem a si próprios sua postura e prática. Para isso, invocavam o princípio de que nenhuma sociedade se põe a realizar uma tarefa para a qual ainda não está preparada e, na esteira deste entendimento, proclamavam a necessidade de alguém ter que aceitar “pagar o preço” de ser vanguarda. Para além disso, naquelas relações estabelecidas, dispunham-se e propunham-se a ocupar tal lugar.

Naquele contexto, ao nascer, o *Fórum* se punha objetivos muito amplos. Nos primeiros tempos de seu funcionamento, entretanto, definiu-se que ele trataria de objetivos pertinentes à oferta e à qualidade da educação escolar básica (leia-se Ensino Fundamental) para as populações do campo, com foco na Região Serrana de Santa Catarina, ou Região da Amures (Associação dos Municípios da Região Serrana). Esse espaço geográfico coincidia, aproximadamente, com aquele em que se davam as práticas sociais de base do Centro Vianei. Já naquele momento, entendia-se que todas os municípios da Região da Amures (inclusive, seus perímetros urbanos) e as sedes dos distritos (vilas) do município de Lages eram Campo. Apenas a sede de Lages era considerada exceção e reputada como cidade ou zona urbana.

À luz ainda recente da garantia constitucional de educação como direito social e como direito público subjetivo, essa articulação afinava sua mira em direção ao Estado como sujeito

¹⁹ Por vezes, em tom de acusação, a referência à Social Democracia não aparecia pela primeira vez nas relações do Centro Vianei com parceiros das classes populares organizadas de âmbito extra regional. Esses atores sociais afirmaram, já nos primórdios da ONG, que ela se constituía em uma organização não-revolucionária, mas, social democrata. Tal observação se assentava, então, no fato da entidade não se ocupar, pelo menos direta e prioritariamente, de atos considerados revolucionários e de organização partidária. Recorde-se que o foco da ação era a questão da produção agrícola “alternativa”, compondo uma perspectiva de produção mais tarde considerada como “com base na Agroecologia”. A respeito dessa opção, um alto dirigente do MST dizia, por exemplo, que para a luta revolucionária do campo a questão ambiental não se punha. Para ele, o que mais importava mesmo era ocupar a terra e produzir. Não importava a “forma” de produzir. O que importava era que, pelo resultado financeiro, a produção contribuísse para a resistência.

do dever por excelência. E a instância do Estado que havia de ser instada diretamente a cumprir o dever constitucional conquistado era a 7ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado de Santa Catarina (7ª CRE) e as prefeituras municipais. Observe-se que, exatamente naquele momento histórico, irrompera neste estado da Federação, a partir do Governo de Vilson Kleinubing (1991-1994), o massivo – e pioneiro no Brasil – processo de municipalização das escolas de nível Fundamental. Processo que, tristemente, serviu em seguida de referência a outros estados brasileiros. Assim, no período do Governo Kleinubing, as CRE se tornaram uma espécie de agência do Governo Estadual promotora do projeto de descentralização que resultava diretamente de política proposta pelo MEC. Viviam-se, pois, o início do contexto da “Educação para Todos”, nos termos do compromisso internacional assumido na Carta de Jomtièn, de 1990.

Dito de outro modo, o *Fórum de Defesa da Educação Básica* nasce na Região Serrana de Santa Catarina e começa a agir em delicado espaço político de contradição desde os primeiríssimos momentos de sua própria existência. Ou seja, nasce agindo no entremeio de políticas aplicadas localmente, que refletiam a implantação do projeto neoliberal para a educação oficial brasileira. Em efeito cascata, essas políticas vinham desde o Banco Mundial, instalando-se no Ministério da Educação, que repassava tarefas aos estados federados, que descentralizavam aos seus municípios. Era, enfim, assim que o Brasil cumpria seu compromisso de elaborar seu Plano Decenal de Educação para Todos, de acordo com os parâmetros descentralizadores da Carta de Jomtièn.

Para deixar ainda mais evidente a contradição que permeava o espaço político de ação do *Fórum*, observe-se que os princípios da descentralização neoliberal para os assuntos da educação iam para além, inclusive, das unidades federativas locais do Estado. Ou seja, sob discurso de democratização do poder, certas organizações da sociedade civil eram chamadas a participar da elaboração de planos oficiais de educação nos estados e nos municípios. E, até, de sua execução. Com vistas a tal finalidade, no caso catarinense, constituíram-se o Grupo Gestor Estadual (GGE) e os Grupos Gestores Regionais (GGR). Esses últimos correspondiam às áreas de abrangência das associações microrregionais de municípios. De toda maneira, ainda que sua equipe de profissionais estivesse ciente dos riscos políticos, e não sem contrariedades internas, era pela via da participação do GGR que o Centro Vianei via, enfim, a possibilidade real de exercer alguma influência na temática da “educação básica escolar rural” em redes oficiais, em seu espaço de atuação. Afinal, tratava-se de momento crucial, aquele da elaboração de planos municipais de educação. Esse era o objetivo anunciado para aquele GGR oficialmente constituído. Pondere-se que, até aquele momento, com ações reivindicatórias, o *Fórum* não havia conseguido sensibilizar os prefeitos ou gestores municipais de educação. Nem, tampouco,

o órgão local representante do Governo Estadual. O que o Centro Viane e seus parceiros buscavam era a instituição de políticas e práticas especiais para a educação escolar rural nas respectivas redes oficiais de ensino. Era de se entender, pois, que o *Fórum de Defesa da Educação Básica* havia que se imiscuir no- ainda que subsumindo-se ao Grupo Gestor Regional. As mudanças forçadas desde fora nos sistemas locais de ensino eram o ensejo para intentar imprimir naquela agenda oficial as bandeiras defendidas no *Fórum*. Concluo em minha tese de doutoramento que:

Não há dúvida de que, não fosse por efeito dessas determinações externas, os sujeitos institucionais governamentais [locais] (...) não teriam se envolvido, como o fizeram, de forma a fazer do PRE uma política e uma ação de sua obrigação. Por consequência, também não se teria viabilizado a ação da Uniplac como agência executora dos programas de formação que caracterizam o PRE. (...) Enfim, sem essas condições externas, aquilo que veio ser chamado de PRE não teria saído da condição embrionária. (...) Na prática, (...), se visto sob a ótica das organizações da sociedade civil que compunham o “Fórum antecessor”, a ampliação desse “Fórum” a entidades governamentais significava a abertura, mais que isso, a estratégica busca da participação e comprometimento de prefeitos e secretários municipais de educação. Eis que, sem a participação efetiva desses atores, aquilo que já se vislumbrava como conteúdo do “Plano Regional de Educação” era considerado inviável. (MUNARIM. 2000 p. 185/187)

Por fim, para efeito direto deste Memorial de Atividades Acadêmicas, restaria esclarecer que, ao longo do período entre a criação do *Fórum de Defesa da Educação Básica* (1991) e a última de suas atividades referidas na tese de doutoramento, que foi o curso de Especialização em Gestão da Escola Pública (1996), minha participação seguia duas linhas que se cruzavam e se completavam. Na primeira, sob o ponto de vista teórico-político, consistia em uma participação constante e direta assentada em postura ativa, na luta pela construção daquilo que sempre acreditei ser dever e direito de cidadania. Nessa perspectiva, conforme posso deduzir de Benevides (1996) acerca do conceito de cidadania ativa como o exercício do direito de produzir direito, procurava estar sempre focado na mesma questão temática da educação escolar dos povos do campo.²⁰ A respeito da constância num mesmo e determinado foco, mais do que apenas entender teoricamente, eu *sentia* que tal determinação possibilitava, além da satisfação pessoal e profissional, maior eficiência e eficácia às ações. Na segunda linha, sob o ponto de vista das estratégias adotadas nas ações que se sucediam no tempo, bem como e, principalmente, do lugar institucional que eu ocupava como trincheira, eu constatava intermitência. Era quase um ziguezague, com momentos e condições que se conectavam de

²⁰ É válido notar aqui que, no ensejo dos estudos de doutoramento, quando tomei conhecimento da obra de Maria Victoria de Mesquita Benevides, que já havia sido publicada em 1991, senti de imediato identidade com as teses da autora. Talvez, menos pelo que pude vislumbrar, a partir da leitura naquele momento, para possível adoção como postura e, mais, pela confirmação do que eu já fazia desde sempre como prática política.

acordo com as circunstâncias. Assim, no primeiro momento, que se encerra em 1992, minha participação se dava no exercício da função de Coordenador-Geral do Centro Vianei. Portanto, ainda fora da instituição UFSC. No segundo (desde 1992 até março de 1995), passo a exercer a função de professor/extensionista da UFSC junto ao Centro Vianei. E, no terceiro momento, cursando o doutorado que se encerra em março de 1999, eu era estudante pesquisador e colaborador do Centro Vianei. Tinha como objeto teórico de estudo, naquele período, a questão das Políticas Públicas. E como uma referência empírica destacada o papel que tal ONG desempenhava, no contexto de suas relações acerca da educação escolar aos povos do campo na Serra Catarinense. Eventualmente, também atuava como educador, ministrando conteúdos nos processos formativos, conforme planejamento do Centro Vianei. Meu papel principal, contudo, era o de consultor permanente junto à equipe de educadores daquela ONG, quando fazia das hipóteses e argumentos elaborados no ensejo da tese de doutoramento, os espaços e os conteúdos da assessoria que prestava.

3.4 A pesquisa. Ou, estudos para embasar a ação

No que diz respeito à pesquisa, nesse primeiro período de exercício profissional na UFSC, destaco a importância atribuída à pesquisa acadêmica vinculada diretamente a uma prática social determinada. No caso, o que eu fazia de pesquisa eram, na verdade, estudos de problemas que ocorriam no bojo do projeto de extensão universitária que, por sua vez, estava relacionado à prática social que eu exercia junto ao Centro Vianei. Nesse sentido, a pesquisa e a extensão e, em grande medida, também o ensino, como atividades universitárias, eram, na minha prática, absolutamente indissociáveis. E os estudos dos problemas suscitados pela prática enredaram-se à construção de uma problemática a ser trabalhada do curso de doutorado. Contando como motivação suplementar com a possibilidade – mais do que isso, com a recomendação da UFSC – de empreender tal tarefa custeado pela instituição. Do modo, pois, como ocorria a pesquisa, ela sequer era registrada no Plano Individual de Trabalho (PIT), que semestralmente cada professor tinha que elaborar para requerer tempo para cada atividade (ensino, pesquisa, extensão, administração, formação). A temática central que pontuava os estudos nesse período seguia o curso já traçado nos momentos anteriores: a busca por melhor conhecer a relação entre Estado e sociedade civil organizada. Eu visava, notadamente, a entender, nessa relação, o papel das organizações não-governamentais (ONG). Foi esse, inclusive, o tema problematizado para ingressar no curso de doutorado e sustentado durante um tempo inicial de realização do curso. Até que eu encontrasse um caminho definitivo. O que será tratado no próximo capítulo. Importa aqui registrar que durante esse tempo inicial (mais ou

menos um ano e meio), ocorria um aprofundamento no processo de (re)elaboração da problemática, que viria ser a base da tese, sem me distanciar de Lages e, portanto, do Centro Vianei. Assim, convergiam num só tempo em direção à tese que escreveria, o tempo disponível para estudar, as aulas e leituras das disciplinas na PUC-SP e a vivência empírica.

4. INTENSA ATIVIDADE UNIVERSITÁRIA

O momento ora em análise, que classifico como o segundo da carreira docente na UFSC, tem um certo sentido de ser considerado o primeiro, se prevalecer uma visão restrita do que seja a Academia. Eis que é o período em que a pesquisa acadêmica ocupará espaço destacado na minha atividade, assim como é a fase de imersão na dinâmica institucional. No viés da pesquisa, sublinho que se minhas reflexões passam a contar com o embasamento teórico-metodológico muito mais sólido, continuarão vincadas pelas práticas sociais. Ou seja, minha pesquisa manterá o sentido de práxis. Ocorrido, assim, o mergulho mais intenso na carreira docente – ou de pesquisador – começou a acontecer justamente no interregno em que me afastei fisicamente da instituição acadêmica a que estava vinculado profissionalmente, a UFSC. Por esta via, considero o início deste período em março de 1995. Exatamente, no instante em que iniciei o curso de doutorado no então denominado Programa de Educação: História e Filosofia da Educação, da PUC/SP, sob a orientação do Prof. Sérgio Haddad. E marco o encerramento dele em julho de 2004, quando atendo ao convite do titular da Secad/MEC para exercer, desde Brasília, a função de Coordenador-Geral de Educação do Campo. De outra parte, o retorno do doutorado (1999) demarca o início de uma aproximação bem mais aguçada que antes com as entranhas da instituição UFSC.

4.1 Fazendo pesquisa e mergulhando no mundo acadêmico

Para caracterizar esse momento como o de intensificação de minha relação com a Academia, mais especificamente com a UFSC, concorre o fato de, concluído o doutorado, eu ter ingressado como docente e pesquisador no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e de ter assumido a chefia do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) durante dois mandatos consecutivos de dois anos cada. Foi um instante de dedicação profissional intensa às entranhas da instituição universitária em seu sentido estrito. Tão intensa como nunca antes ocorrera e não mais ocorreu, desde então.

Com efeito, naquele instante, absorvia-me nas práticas de ensino de graduação (obrigatórias) e de pós-graduação; assim como em atividades de pesquisa e publicação (já que a opção por trabalhar na “pós” havia sido feita, eu deveria publicar, segundo as exigências da Capes); e, ainda, de administração (chefia do departamento EED e comissões internas ao CED). Para completar, alguma - e apenas alguma - ação de extensão universitária, com certo sentimento de desagrado, feita em tempo de trabalho extra. Ou seja, não havia sequer como contabilizar tais iniciativas em minha carga de trabalho, já que nem as outras de ensino, pesquisa

e administração eram comportadas nas quarenta horas semanais previstas no contrato de trabalho de dedicação exclusiva. Destaque-se que, nessas situações, a extensão é sempre a primeira a ser sacrificada, eis que é a atividade menos reconhecida no interior da Academia. Convém aqui notar que essa carga de trabalho docente é realmente intensa. Por isso, tantos colegas de profissão em situação semelhante reclamam e, por vezes, entram em colapso físico e ou mental. Ao mesmo tempo, contudo e até certa medida, ela acaba sendo assumida voluntariamente por esses mesmos colegas. Primeiro, porque eles são realmente compromissados. Segundo, talvez, pela busca de reconhecimento dos pares da instituição ou, do público.

De minha parte, aquela carga de trabalho, não obstante me ocupasse para além do “tempo regulamentar”, não era encarada como extenuante ou deplorável. Afinal, eu tinha termos de comparação próprios: a ONG que eu coordenava antes de entrar na Universidade. Da mesma forma, em minha experiência anterior em cargos no Executivo de um município tive carga bem mais pesada de trabalho. E sem a segurança da estabilidade e de outras vantagens decorrentes do vínculo empregatício. Ademais, como disse acima, atuar na pós-graduação não era institucionalmente obrigatório, mas uma opção que encerrava certo grau de liberdade.

Acerca desse grau de liberdade – ou, de sua relatividade, convém também um breve comentário. Naquelas circunstâncias, quem retornava do doutorado sentia-se, de alguma maneira, compelido a ingressar na pós-graduação. Destaco duas razões para isso. Primeira, naquele momento ainda não eram muitos os profissionais habilitados (doutores) disponíveis para exercer as funções integrais do Programa (PPGE/UFSC), compondo o chamado Núcleo de Referência Docente Nível 6. Esse grupo NRD6 devia dedicar pelo menos 30% de seu tempo contratual ao Programa, para dar aula, orientar mestrandos na elaboração de suas dissertações e/ou doutorandos na de suas teses, fazer pesquisa e publicar. Ademais, além do PPGE, o CED se iniciava na responsabilidade compartilhada com o Centro de Ciências Físicas e Matemática (CFM) sobre outro programa da pós-graduação em educação, o hoje reconhecido Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT). Naquele contexto, chegava-se de volta à instituição de uma formação doutoral com um certo compromisso moral de “optar” pela pós-graduação. A segunda razão para ingressar “na pós” é o reconhecimento. Ou seja, o título de doutor, base para a conquista da “cidadania acadêmica”, passa a não bastar para ser admitido como legítimo neste meio. Dizendo de outra forma, atuar na pós-graduação parecia necessário para firmar certo status no universo da academia. Vaidade? Estupidez? Talvez. Extenuante? Ao cabo do período, já começava a se tornar. O pior, todavia, era a sensação, no plano imediato, de pouco resultado social do trabalho ali realizado. Para mim, de toda maneira,

como descrevi acima, essa era uma atividade que se adicionava a muitas outras. Mas que agregava, porque dava sequência aos estudos e às reflexões iniciadas no doutorado que me inseriram no mundo da pesquisa. Assim, tudo somado, aquele tornou-se, de fato, um período de conquista de um lugar visível no complexo território da academia. E isso foi essencial, particularmente, se forem considerados os momentos subsequentes, nos quais, como veremos, voltei a atuar no campo das políticas públicas, estabelecendo mediações entre pares universitários, a partir de então com vistas a resultados com reflexos no âmbito nacional.

Assim, ao par de ter sido um período de atividades intensivas nas entranhas da UFSC, foi também um momento de relativa consolidação da nova perspectiva política e técnica que embasava as práticas do Centro Vianei, onde antes eu atuava pelo viés da extensão²¹. De toda maneira, o relativo afastamento da extensão não me significou uma mudança de postura teórica ou de compreensão política e estratégica em relação ao universo das organizações e movimentos sociais populares do campo. Em vez disso, considero que foi um momento de afinação das ideias-força que, desde sempre, me moviam profissional e politicamente. Teve o sentido de uma “freada de arrumação” e, ao mesmo tempo, de uma “parada de impulso”, para seguir na mesma rota. Ademais, as pesquisas realizadas nos momentos subsequentes ao doutorado foram todas coladas à perspectiva da *práxis* dessas organizações e movimentos sociais, mormente vinculadas à temática das políticas públicas e da educação escolar desses sujeitos.

4.2 O doutoramento e seus seguimentos

A primeira parte desse momento é marcada pelo curso de doutorado que, efetivamente, me induz a priorizar a atividade de pesquisa. Prioridade que vai durar todo o período. Ou seja, até voltar à prática política por excelência. Mais concretamente, até voltar à prática de mediação de políticas públicas, então a partir do MEC. Assim, importa aqui evidenciar o que transcorria na realização do doutorado, de maneira a identificar esse sub momento no que diz respeito ao contexto, ao método e ao conteúdo da pesquisa que o caracterizava. Recordo que o produto da formação de doutoramento, de alguma maneira resumido na tese, se constitui em uma espécie de carta de princípios definitiva a orientar minha vida profissional e política daí para frente e sempre.

²¹ Nesse momento, a ONG já sustentava de maneira clara e independente um posicionamento e função junto à base social com quem se relaciona. E o viés da Agroecologia, que a orienta estrategicamente, também se tornara melhor formulado e tecnicamente embasado. Em outros termos, me sentia, enfim, totalmente dispensável à vida daquela entidade que criei juntamente com alguns companheiros. Destaco que, igualmente eles se faziam dispensáveis àquelas alturas. Em parte, pois, por esta razão, e do já citado acúmulo de outras funções no interior da universidade, durante todo o período, me mantive afastado da extensão. Ou, fazendo apenas o que era possível.

Inicialmente, cabe reafirmar que todo o curso foi realizado mantendo-se o vínculo com o Centro Vianei, ainda que informal e especializado. Isto é, restrito à pesquisa. A ONG era a base principal dos trabalhos de campo com vistas à tese de conclusão do curso. Dessa maneira, eu continuava a residir em Lages e, para cursar as disciplinas, frequentar a biblioteca e participar das sessões de orientação, fazia o percurso – inicialmente todas as semanas – Lages-São Paulo-Lages. Quanto ao trabalho de pesquisa para a tese, de início, eu defini que o pautaria pela pesquisa-ação, como que para justificar a relação orgânica com o objeto pesquisado, e crente de que essa era a perspectiva metodológica obrigatória. Coisa de iniciante no ramo. Ou, de quem não deixou de ser, antes de tudo, militante fervoroso. E elegi como objeto empírico o fenômeno das ONG, que tanto vicejaram no Brasil da década anterior e, àquela altura, enfrentavam o já referido processo de intensa crise de identidade e de sobrevivência econômico-financeira. Com esse objeto e com essa perspectiva metodológica, o Centro Vianei seria tomado como um caso a ser esmiuçado. Em grande medida, uma retomada para aprofundar o que fizera no curso de Mestrado em Educação pela UFSC. No caminho, todavia, o horizonte foi alargado. Para efeito das análises, deixou-se de se focar estritamente as ONG para voltar a atenção a um universo mais amplo de organizações da sociedade civil que atuavam em contextos específicos. O objeto não seria mais essas organizações em si, mas as relações que, a partir delas, se estabelecem num jogo de hegemonia, que inclui “sociedades políticas” locais, e que acabam por constituir o que chamava de “poder local”. Enfim, no vai e vem dos contatos com a empiria, conforme se verá à frente, acabou por se definir como objeto empírico de pesquisa o *Plano Regional de Educação (PRE)* que ocorria nos municípios da Região Serrana de Santa Catarina. O intuito continuava sendo o de melhor entender as relações que estabeleciam entre si as diversas organizações da sociedade civil no jogo local de hegemonia e, principalmente, a relação que se tecia entre essas organizações e os órgãos do Estado encarregados de encaminhar as políticas públicas. No caso, tomado o PRE como foco, as políticas públicas se restringiam ao campo educacional. Com o objeto empírico melhor definido, mesmo seguindo uma perspectiva metodológica de pesquisa colada ao objetivo estratégico de entender o contexto para nele intervir, foi possível estabelecer o necessário distanciamento e estranhamento do objeto. Quer dizer, eu podia conter os impulsos de militante que, conforme entendo, tanto quanto são essenciais para mover a roda da história, podem atrapalhar a compreensão filosófica dos processos históricos em andamento. Por fim, a questão da educação escolar em contexto rural, não cogitada inicialmente, se impôs como temática central a partir do enfrentamento da empiria. Como “realidade rebelde”, essa questão se impôs como que para lembrar sua importância não só no contexto histórico local em análise, mas também na minha vida

profissional e de militância política. E a categoria “Esfera Pública”, tomada como instrumento de mediação das análises teóricas no ponto de partida, acabou por se tornar ao mesmo tempo o ponto de chegada nas conclusões.

4.3 Um produto, um instrumento

A tese – *Educação e Esfera Pública na Serra Catarinense: a experiência política do Plano Regional de Educação (1993 – 1996)* – foi defendida em março de 1999, e foi publicada no ano seguinte (2000), pelo Núcleo de Publicações do CED/UFSC. O exercício acadêmico suscitou uma reflexão apurada acerca da questão do Estado e das relações sociais que o produzem em contextos históricos determinados. Por eu ter adotado, como eixo em sua elaboração, a perspectiva da mediação de políticas públicas, ela está presente no corpo deste Memorial de Atividades Acadêmicas. Do mesmo modo como esteve presente em forma de instrumento teórico de trabalho a orientar todas as práticas sociais concretas aqui mencionadas. Em forma de ideias embrionárias, esteve intrinsecamente presente, inclusive, naquelas práticas que o antecederam. De certa maneira, ela existiu antes mesmo de nascer. Tal perspectiva esteve presente, todavia, conforme se verá no que segue neste texto, especialmente nas práticas que sucederam a defesa pública da tese. Por isso, ainda que em forma de anexo, creio que cabe trazer à tela as categorias centrais e a essência do que foi defendido. Entendo que o conteúdo que compõe a Introdução Geral do texto acadêmico constitui peça bastante para a finalidade de uma compreensão ampla²². Importa aqui chamar atenção ao fato de que, situado na grande área das Ciências Humanas e Sociais, mais tendencialmente no campo da Sociologia e da Ciência Política, o texto da tese analisa uma prática no campo temático da educação escolar, mais precisamente de planejamento ou de engendramento de políticas públicas locais de educação escolar. A questão do Estado, numa perspectiva dialética, tomado como um ente multidimensional (BORON, 1994), e a questão da Democracia como valor universal, são categorias fundantes da análise empreendida.

Enfim, concluído o doutoramento e defendida a tese em 1999, muito das certezas teóricas haviam sido desfeitas. Assim como muito das “naturais” inseguranças teóricas foram respondidas. No resultado final, ao que parece, o que houve mesmo foi a mudança da qualidade das dúvidas. De toda maneira, entendo que, numa dimensão que considero essencial em quem trabalha como Educador, não ocorreu mudança alguma, senão que para reafirmar o que já existia. Refiro-me à postura política frente aos movimentos populares, ou mais precisamente,

²² Ver anexo 1.

movimentos e organizações sociais do campo que lutam por direitos de cidadania. A partir daí, então, quiçá mais preparado teoricamente, havia de iniciar uma nova fase na prática de educador. Agora, concentrando esforços no âmbito interno da instituição Universidade, sempre no intento de conquistar trincheira em favor dos de baixo nas relações sociais de classe.

4.4 O retorno ao trabalho na Universidade: o “quadripé”

Concluído o curso de doutorado, retorno às atividades correntes na UFSC, dando início ao primeiro semestre do ano de 1999. Tudo parecia ser um novo início. O contexto interno do meu departamento e do Centro de Ciências da Educação mudara fortemente. Descubro muitos colegas novos, enquanto velhos parceiros lá não mais estavam. O curso de Pedagogia havia sido reformado e as disciplinas que eu lecionava com preferência já não me eram disponíveis. Uma fora extinta e a outra se tornara cativa de uma colega. O Programa de pós-graduação em Educação mudara suas linhas de pesquisa e uma delas – Educação e Ciências – se transformava em um novo programa, o já referido PPGECT, cuja responsabilidade era compartilhada com o Centro de Ciências Físicas e Matemática.

A diferença a meu favor nesta reentrada, comparativamente ao momento em que ingressei na UFSC, era que, nessa altura, eu já conhecia, de dentro e por dentro, as entranhas e manhas da instituição universitária. Ademais, eu voltava com o título de doutor a um espaço em que se via este objeto como uma espécie de fetiche. Pelo menos, era o caso da UFSC de então, quando muitos ainda não o tinham. Experimentei, de fato, o significado do “título de cidadania acadêmica” atribuído por muitos ao diploma de doutor. Dadas as circunstâncias, para lecionar na graduação em Pedagogia, não me foi difícil conseguira preferência por uma disciplina nova. Ensejada pela reforma curricular que ainda estava em processo de implantação, tal disciplina parecia ter sido projetada para meu perfil profissional. Refiro-me a *Políticas Públicas em Educação*, tema que, como foi apresentado anteriormente, havia sido foco de minha tese de doutoramento. A ementa da disciplina – Políticas Públicas para a Educação e os Planos Governamentais; Planos Educacionais; História e Política – evidência ainda mais tal adequação.

É bem verdade, por outro lado, que o status de doutor suscita também demandas que antes não existiam. Ou seja, a ocupação de certas funções institucionais - e mesmo certas ações e serviços - são reservadas exclusiva e inescapavelmente a quem possui o título de doutor. Outras atividades, mesmo que em tese evitáveis, são exigidas do doutor retornado por pressão tácita e subliminar, quando não explícita. Como se dele fosse cobrado, como obrigação moral, o pagamento de um certo ágio por ter ficado “quatro anos sem trabalhar”. Nessa lista de ágio,

por exemplo, consta o encargo de elaborar e executar, desde logo, um projeto de pesquisa. Mesmo que não se esteja, ainda, atuando na pós-graduação e submetido pois às exigências da Capes de publicar textos. O que ocorria é que uma coisa se vincula à outra. Ou seja, atuar “na pós” era só uma questão de (pouco) tempo. Como mais um ágio a ser pago. Então, os próprios colegas de instituição já se antecipam a cobrar tacitamente aquilo que a Capes também o faria. Tem início, assim, um processo impessoal de cobrança por produtividade acadêmica. O contraditório é que, ao mesmo tempo que fazem essas cobranças tácitas, esses acadêmicos exercitantes criticam a Capes por fazer a mesma exigência de forma explícita e gerenciada.

Quanto a mim, vencidos os desconfortos de adaptação dos primeiríssimos momentos, estou certo de sempre em minha experiência de trabalho universitário ter perseguido e alcançado uma relação equilibrada e com prazer de ser exercida. Nessa fase aqui descrita, entretanto, não foi nada fácil obter o equilíbrio. Talvez, até, não o tenha mesmo conseguido de modo satisfatório. Afinal, passados pouco mais de cinco anos, eu sentia sinais de exaustão e uma vontade difusa de alguma mudança de perspectiva. No fundo, creio que ansiava por uma nova “parada de impulso”.

Naquele contexto, trilhando essa busca pelo equilíbrio, eu procurava matizar e estabelecer uma ordem de prioridade alternativa e com entendimento próprio às atividades a mim atribuídas. Eu visava a evitar a autofagia que as circunstâncias impunham. Assim, por exemplo, se a extensão é, em regra, relegada a plano menos importante - conforme sugere a ordem das palavras no tripé universitário “ensino-pesquisa-extensão”, eu não faria o mesmo. Em vez disso, procuraria dar a ela um lugar próximo - ou melhor, colado - à pesquisa, esta tida correntemente no interior da Universidade como a atividade mais nobre. Já acerca da administração, considerada apenas ação complementar e dita por alguns como atividade “emburrecedora”, havia de ser exercida em perspectiva para além do mero ordenamento burocrático. Havia de ser mediação efetiva de energias humanas.

De toda maneira, repito, sentia sinais de certa exaustão. Ou um sentimento de estar patinando. Naquela situação, eu apostava no regimento da UFSC, que com vistas à formação continuada de seu pessoal previa licenças para capacitação docente. E o calendário interno do EED apontava que, em 2005, eu teria o ano todo para realizar um estágio pós-doutoral. Em vez disso, entretanto, em meados de 2004, veio o convite para assumir a função de Coordenador-Geral de Educação do Campo, na Secad/MEC. Desta forma, essa convocação vinha como uma possibilidade antecipada de abstrair-me da realidade envolvente, como que uma força exógena que me resgatava daquele emaranhado que começava a não ter fim. Talvez por ter sido liberado bem a tempo, isto é, antes de uma exaustão mais grave, eu não renegue nem um pouco esse

período do “quadripé” e o jeito como ele transcorreu. Muito ao contrário, julgo que ele foi oportuno e construtivo, profissional e pessoalmente. Em especial, no que diz respeito à Chefia do departamento, não avalio que ela tenha sido tão desgastante quanto comumente se ouve dizer. Aliás, em grande medida, todas as ações desenvolvidas nesse período constituíram um conjunto de experiências que ensejou o momento imediatamente subsequente – na Secad/MEC, no que concerne à prática de mediação de projetos e ações envolvendo o meio universitário e as lutas dos movimentos e organizações sociais do campo. Com efeito, ao que consta, minha identidade universitária construída nesse período - com destaque para relações que se firmaram a partir da minha participação mais intensa na Anped e suas reuniões - teria se constituído em uma razão fundante do convite para integrar a equipe da Secad/MEC. Depois, significou base substancial para a minha própria prática como gestor federal.

4.4.1 Sobre a pesquisa

O primeiro ano desse período pós retorno do doutorado, no que tange à pesquisa, foi ocupado basicamente nos encaminhamentos da publicação da tese e de artigo dela decorrente, assim como na definição e elaboração de um novo projeto de pesquisa. A tese, em formato de livro, foi publicada pelo NUP/CED/UFSC, em 2000. E um artigo, com o título Plano Regional de Educação, uma experiência de democracia, foi publicado na Revista de Divulgação Científica e Cultural, da Uniplac (v. 3, número 1, janeiro/junho de 2000).

Já com vistas à nova pesquisa, um projeto foi aprovado nas instâncias internas à UFSC. Logo em seguida, ele foi encaminhado à então Fundação de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (Funcitec)²³, em resposta a edital destinado a jovens doutores com projetos de pesquisa individuais. Aprovado também neste órgão, com destinação de bolsa de iniciação científica e recursos para outros fins de aporte dos trabalhos, o projeto previa o tempo de dois anos para sua realização. Apresentava como objeto de análise um processo educativo que se desenvolvia naquele momento. O desafio era analisar criticamente, enquanto ainda se desenvolvia, o chamado Projeto Terra Solidária, que havia se iniciado efetivamente em 1999. Tratava-se de um processo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Agricultura Familiar, com vistas à escolarização de nível fundamental e qualificação profissional. Destinava-se a agricultores familiares do Sul do Brasil e visava explicitamente o fortalecimento da luta política dos trabalhadores rurais, liderados pelo movimento de sindical autodenominado de “combativo” ou

²³ Em 2005, a Funcitec foi transformada na Fapesec (Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina), que a partir de 2011, passou a denominar-se Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina.

“novo sindicalismo”²⁴ existente naquele momento no meio rural no Sul e em outras partes do País. Essa perspectiva de formação política estava explícita no próprio projeto formal, encaminhado pela Escola Sul da CUT (Central Única dos Trabalhadores) ao FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador – do Ministério do Trabalho e Emprego) e era percebida nas incursões exploratórias que eu fazia no processo de elaboração do projeto de pesquisa. O acompanhamento desse processo educativo “vivo” me foi deveras impactante. Seja por ter constatado sua ampla abrangência, tendo em conta a condição de ser um trabalho desenvolvido por uma organização da Sociedade Civil. Seja pela percepção de sua qualidade pedagógica. Seja pela sua relevância social e política.

Pelo processo vivenciado durante os trabalhos de campo e pelas análises que dele resultaram, a investigação contribuiu, de um lado, para consolidar, neste pesquisador então iniciante, uma determinada postura teórico-metodológica que já se firmava desde a elaboração da tese de doutoramento. De outro, para permitir um aporte direto às práticas sociais e profissionais empreendidas no momento subsequente da carreira tratada neste Memorial de Atividades Acadêmicas. Mais concretamente, as análises empreendidas na pesquisa fizeram com que o Programa Terra Solidária servisse de base substancial à elaboração, por mim, já na condição de gestor junto ao MEC, e por uma equipe profissional auxiliar, da Ação do Governo Federal chamada Saberes da Terra²⁵, depois incluída em Lei Federal (Lei 11.692, de 10 de junho de 2008) com a denominação de ProJovem Campo – Saberes da Terra²⁶.

Assim, se os resultados da pesquisa mencionada reverteram em uma dimensão nacional para uma política de EJA, julgo importante evidenciar pelo menos o essencial das observações feitas. Isso permite deixar mais clara a conexão entre acontecimentos que engendram este Memorial. Desse modo, chamo atenção a um artigo que escrevi enquanto a pesquisa ainda se realizava. Ele foi publicado na Revista *Perspectiva*, do Centro de Ciências da Educação da UFSC (v.19, n.1, p.129-147, jan./jun. 2001), com o título *Educação de jovens e adultos agricultores, um problema de política pública e cidadania – Estudo do Projeto Terra Solidária da CUT Sul Brasileira*²⁷. No artigo, o Projeto Terra Solidária é descrito e analisado. No texto,

²⁴ Refiro-me aos sindicatos de trabalhadores rurais que se articulavam em torno do então Departamento Rural da CUT, em oposição àqueles ligados às Federações estaduais e à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag).

²⁵ Chamei, para trabalhar na elaboração desse projeto, bem como na implantação de sua versão-piloto, a Professora Joana Passos, que havia sido coordenadora pedagógica do Projeto Terra Solidária junto à Escola Sul da Cut.

²⁶ Tal ação do Governo Federal nasceu como projeto piloto de EJA, em 2005, no âmbito da Coordenação-Geral de Educação do Campo, então sob minha responsabilidade. Conforme veremos à frente com mais vagar, ela se destinava a jovens e adultos da Agricultura Familiar de dez estados brasileiros. E, depois do “piloto”, pretendia-se expandi-la a todo o Brasil.

²⁷ Ver anexo 3.

já aparecem as primeiras reflexões acerca da dimensão política do objeto analisado. E, no que concerne ao pesquisador, aponta, de um lado, para a continuidade de uma perspectiva de análise da realidade que se firmara no ensejo da tese de doutorado, no momento imediatamente anterior. De outro, prenuncia um eixo estratégico que conduziria as práticas políticas deste pesquisador no momento seguinte. Ressalte-se a importância que a crítica realizada naquele processo de pesquisa teve para os ajustes necessários e oportunos que resultaram na transformação, de alguma maneira, do *Terra Solidária* em política pública de âmbito federal, recebendo o nome de *ProJovem Campo – Saberes da Terra*. A rigor, embora financiado por dinheiro público (FAT) e orientado por uma perspectiva político-pedagógica baseada no interesse público (social), em vez de política pública, o *Terra Solidária* consistia em prática de educação privada, com todos os limites de alcance que isso poderia significar. O *Projovem Campo – Saberes da Terra*, hospedado no sistema oficial, viria justamente a resolver essa lacuna.

Como informação última deste item referente à pesquisa no período em foco, é bastante dizer que, ao se concluir os trabalhos acerca do *Projeto Terra Solidária*, iniciei outra atividade-trabalho de investigação, agora compondo um grupo interinstitucional de vários estados brasileiros. Tratava-se de pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos, coordenada por Marília Spósito (USP) e Sérgio Haddad (PUC-SP/Ação Educativa). De minha parte, o trabalho foi cessado uma vez concluída a primeira etapa, que consistia na realização e no ordenamento de entrevistas. Tal etapa durou um ano e meio, a metade do tempo total previsto para a conclusão do estudo. A cessação ocorreu para que eu assumisse o já referido cargo no MEC/SECAD.

4.4.2 Estar Chefe de departamento

Em dezembro de 2000, “cheguei minha vez” de assumir a Chefia do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), um dos três departamentos que então constituíam o Centro de Ciências da Educação (CED). Tratava-se de um colegiado constituído de um número sempre próximo de trinta docentes entre efetivos e alguns temporários. Embora o regimento da UFSC diga que a escolha do chefe e vice de um de seus departamentos deva ocorrer por eleição secreta, com processo eleitoral regimentalmente instalado, na prática, no EED tal pleito se dava de forma aberta e “ao vivo”, em reunião ordinária do seu Colegiado. O processo é instalado *a posteriori* e apenas *pro forma*. Na verdade, um membro do colegiado é feito candidato. E mais outro, de vice. Independente – e, não raro, contra – às suas (deles) próprias vontades. Um código não escrito dita um rodízio. Assim, ao longo da carreira, cada docente com as credenciais requeridas terá que dar a sua “cota de sacrifício” à atividade de

gestão. Para não acatar tal designação pelos colegas de colegiado, o álibi precisa ser muito bom. Senão, o considerado pelos pares como transgressor poderá sofrer constrangimentos e restrições de convívio que terão impactos no seu cotidiano na universidade. Este fenômeno parece ser resultado de uma contradição interna. De um lado, os professores que compõem esse departamento entendem que o exercício de função administrativa é menos nobre. Ou até, como se ouve no EDD, “emburrecedora”. Por isso, trata-se de pena ou castigo necessário, temporário e rotativo. Afinal, para alguém que se vê como estrela do trabalho intelectual, gastar tempo e esforço com mediações no cotidiano institucional só pode ser visto como desperdício ou desvio de função. Então, de minha parte, como vivi o “castigo”? Ou, como exerci a função de Chefe de departamento? Destaco que quando, em dezembro de 2002, terminei o exercício do primeiro mandato de dois anos, conforme era a praxe, submeti em reunião ordinária do Colegiado do EED, como ponto de pauta, a questão do período seguinte. Contrariando o que era costumeiro, contudo, expus que eu mesmo me dispunha a mais um mandato, tal como permitia o regimento. Ressaltei que se alguém se dispusesse a se candidatar, tal proposição perdia sentido e em caso algum eu concorreria com alguém disposto a assumir a função. Esta última observação, pelo menos na aparência, soou como uma espécie de gracejo e sinalizou um alívio para aqueles para quem o rodízio apontava. Visivelmente, contudo, alguns não gostaram do encaminhamento. Dados os enfrentamentos que tiveram com a chefia durante o meu primeiro mandato, bem que gostariam que outra pessoa passasse a ocupar o posto. Como não se encorajavam, contudo, a apresentar os seus próprios nomes para o cargo, preferiram o silêncio. Ou melhor, fingir apoio ao meu segundo mandato. Assim, fui reconduzido por aclamação e por unanimidade. Faço essa observação para ponderar que, ao par de não considerar uma prática “emburrecedora”, o exercício da Chefia de departamento pode significar, efetivamente, um espaço de mediação importante. Com recursos interessantes a serem mobilizados. Em outros termos, é possível, sim, direcionar, pelo menos em grande parte, a força do “espírito de corpo” e das pessoas – indivíduos profissionais – em favor de projetos políticos de interesse social que extrapolam os limites do individual e do corporativo. Ademais, o cumprimento do cotidiano administrativo é tarefa que pode ser encaminhada por um bom assistente de administração profissional da área. São atividades que consomem muita energia de um docente, em geral não capacitado para isso. Elas incluem, por exemplo, distribuir processos para pareceres e, principalmente, elaborar o Plano de Ação Departamental (PAD) semestral e o respectivo relatório. No caso, eu contava com a eficiente servidora técnico-administrativo Adirte Pratt e, se não bastasse, com o apoio técnico efetivo de duas colegas docentes (Beatriz Collere Hanff e Terezinha Cardoso) experientes em gestão pedagógica, que por mim faziam a organização dos horários e as

distribuições oficiais de aulas aos professores componentes do EED. De maneira que a mim cabia, por excelência, a função das mediações junto às instâncias superiores, junto aos cursos de licenciatura que demandavam as disciplinas que nos cabia oferecer sob o código EED, bem como mediações de interesses e demandas internas ao próprio departamento e ao Centro de Educação, relacionadas à pesquisa, à extensão e ao próprio ensino, o que incluía a pós-graduação.

Não me era nem um pouco difícil o desempenho desse papel. Aliás, sentia fazê-lo com razoável desenvoltura e satisfação profissional. A experiência acumulada em gestão de pessoas e processos políticos complexos (Secretário Municipal em Lages e Coordenação de ONG), repletos de interesses múltiplos e ardis abundantes, me possibilitava a necessária capacidade de antever conflitos e administrá-los com a necessária prudência. E eu já havia aprendido que a melhor estratégia para administrar conflitos de interesses, sejam estes pessoais ou de grupos, é publicizá-los. Assim, quando era necessário refrear eventual manifestação particularista, de interesse individual e ou individualista, eu a expunha formal e claramente ao grupo, problematizando a proposição. De maneira que, ao final, ou o grupo respaldava e assumia o proposto como algo de interesse e responsabilidade grupal, ou o rechaçava na origem. Neste último caso, o exercício de dizer um não se tornava apenas uma questão “técnica” ligada ao desempenho de função²⁸. Ademais, a publicização e debate acerca dos projetos e interesses legítimos de cada um dos profissionais docentes – exercício de construção de consenso – era sempre uma forma, ainda que limitada, de testar o grau de relevância social do projeto ou da intenção manifesta. E, por que não dizer, uma forma de elevar o grau de relevância social do que é proposto e feito.

Estou certo de que, considerando os limites impostos pelo modelo de organização e gestão da instituição universitária, o exercício da chefia do departamento significou uma experiência pautada essencialmente pelos princípios de Democracia. É bem verdade que Democracia, aqui, é considerada na medida em que tal prática de gestão não significa necessariamente fazer o que uma maioria eventual e formal quer que se faça em circunstâncias determinadas. Dito de outra forma, o conceito de Democracia que nos orientava vai para além do conceito de Democracia Liberal, que se pauta pela maioria de indivíduos que se expressam, cada qual, pelo voto. A Democracia, então pensada e adotada como categoria de práxis, traz a

²⁸ Tal estratégia gerava também “feras feridas”. Houve um caso extremo de interesse contrariado pela publicização. Percebendo que a estratégia adotada pelo Chefe do departamento a ele não convinha, um docente recorreu à autoridade hierárquica superior, dizendo denunciá-la. Pior para ele. A explicação solicitada e dada à Direção do CED tornou explícito o que estava em jogo e expôs ao ridículo o interessado. Esse tipo de reação foi, contudo, muito rara.

orientação da exaustiva busca de consenso. A despeito de não dispensar processos de votação, quando – e se – necessários. Assim, persegue a construção de totalidades e, ao mesmo tempo, recrimina e combate os interesses individualistas, porque estes são antissociais. Tal conceito de Democracia implica a superação dialética dos interesses corporativistas, porque o corporativismo, a despeito de ser prenhe de autoritarismo, encerra estágio de agregação com potencial de mobilização social revolucionária.

Posso, por fim, serenamente afirmar que, enquanto exercia a chefia, eu tive a sorte de viver um tempo de EED em que a maioria dos projetos e interesses manifestos pelos colegas docentes que compunham aquele departamento, ainda que de origens individuais, em regra, não podiam ser caracterizados como individualistas. É verdade que existiam ali as diferenças teóricas formadoras das chamadas “igrejinhas”. Que estavam, umas mais outras menos, articuladas com outros grupos temáticos fechados de outros setores da Universidade e de outras instituições. De todo modo, eram grupos que, cada qual, se achava mais compromissado social e politicamente do que os outros. Ou que sempre julgavam que o outro não era assim tão compromissado. Também é verdade que nesse ambiente pesavam expressões de personalismos e da existência de vaidades pessoais. Que não raro, propiciavam fútricas e estranhamentos interpessoais, que nem sempre se resolviam com intervenções de apaziguamento. De todo modo, se tratava, em suma, de um grupo de elite, no sentido positivo desta palavra. Quer dizer, a maioria massiva de seus componentes desenvolvia seus trabalhos norteados verdadeiramente pela busca da eficiência e do interesse público.

Para concluir este item, não me resta dúvida de que a experiência do exercício da função de Chefe de departamento me significou a possibilidade ímpar de conhecer a instituição Universidade Federal de Santa Catarina nas suas entranhas. Pude, desta forma, visualizar seus caminhos e descaminhos, suas fragilidades e potencialidades. E seria dispensável dizer que conhecer esta Instituição Federal de Ensino Superior em particular, significa, em grande medida, conhecer as instituições federais de ensino superior do Brasil em geral. Como veremos a seguir, tal conhecimento teve importância sobremaneira para o exercício de função que desempenhei junto ao MEC em momento subsequente a este que agora descrevo.

4.4.3 Sobre o trabalho docente. Graduação ou pós-graduação... Graduação e pós-graduação

Conforme já descrito, ao retornar da formação do doutorado, retomei a prática de ensino na graduação, assumindo a disciplina de *Políticas Públicas em Educação*, que fazia parte do novo currículo do curso de Pedagogia. Oferecida nas turmas de primeira fase, que eram

constituídas majoritária ou exclusivamente por mulheres muito jovens, a disciplina acabava por significar uma iniciação ao debate político para essas adolescentes acerca de temas da área da Educação. Pela precária formação escolar básica e/ou pela origem sociocultural e/ou pela perspectiva acerca da profissão escolhida, ou por outras razões quaisquer, aquelas principiantes estudantes universitárias eram desmotivadas a tais tipos de debates e temas. Na função, pois, de educador, era necessário exercitar boa dose de “paciência pedagógica” e manter sempre à tona, para efeito de automotivação, a compreensão acerca da importância de se fazer alto investimento na formação política desse tipo de público, com vistas à docência que haveriam de exercer. Certamente que, seja referente ao curso de Pedagogia ou qualquer outra licenciatura, a desmotivação dos estudantes de graduação é uma forte razão para tantos docentes pós-graduados do CED/UFSC preferirem trabalhar com a pós-graduação ou outras atividades como a pesquisa ou a consultoria, e não com a formação inicial (graduação) de professores. Particularmente, nas primeiras fases dos currículos. Entendo que se tal preferência, em si, pode ser considerada legítima, não é aceitável para aqueles que decidiram ingressar em uma docência universitária voltada a essas formações. Dizendo de outra forma, não se pode anuir a resistência explícita ou dissimulada por parte de docente que prestou um concurso justificado e destinado a um posto prioritariamente voltado a formação inicial de educadores. Com essa compreensão e com o intuito de inibir de vez as investidas de alguns demarcados próceres que fugiam de tal tarefa, na condição de Chefe do EED propus o resgate e a efetivação de uma regra já estabelecida havia tempo nesse Departamento, mas então negligenciada. Cada Plano Individual de Trabalho devia prever uma carga de ensino mínima de oito horas/aula por semana na graduação. Somente a partir daí era permitido projetar as atividades na pós-graduação. A única exceção era atribuída ao docente que, eventualmente, viesse a assumir a responsabilidade de coordenar o PPGE. Por suposto, a partir de tal encaminhamento, constantemente, vinha à tona, ainda que contaminado por interesses particularistas, um importante debate acerca das prioridades atribuídas à então única universidade pública federal de Santa Catarina concernente à formação de profissionais da educação. De um lado, havia argumentação em torno da ideia de que cabia prioritariamente ao CED/UFSC formar “formadores de docentes”. Ou seja, a UFSC deveria se concentrar na formação de mestres e doutores que, por sua vez, atuariam nas escolas de formação inicial (graduação) de docentes espalhadas pelo estado. O contradito desta posição era que tal opção ensejaria um processo de elitização da função do CED/UFSC e contribuiria ainda mais com o descompromisso do sistema federal na formação inicial de docentes. Ao mesmo tempo, no contexto catarinense, tal escolha estratégica fortalecia o sistema privado de formação de licenciados. De minha parte, neste debate, situava-me dentre os que

defendiam a posição de priorizar a graduação, sim, porém sem que isso, tivesse que ocorrer em detrimento do Programa de pós-graduação (PPGE). Eis que uma ação se completa na outra, tanto do ponto de vista técnico-pedagógico, quanto do ponto de vista da luta política para além dos muros dessa Universidade.

Em 2001, ingressei como membro docente efetivo do PPGE, compondo nominalmente a linha de pesquisa Educação, História e Política, e colaborando com a linha Educação e Movimento Sociais. Pelo tempo que decorreu a minha passagem pelo PPGE, trabalhei a disciplina *Educação Brasileira, Dimensões Contextuais*, em parceria com a Professora Doutora Maria das Dores Daros. Tratava-se de uma disciplina obrigatória a todas as linhas de pesquisa do Programa. Trabalhei também outra atividade obrigatória, o *Seminário de Dissertação*. Por fim, propus a criação e ofereci a disciplina, sob forma do que se chamava Tópicos especiais, denominada *Estado e Políticas de Educação*. Importa destacar que, particularmente no que diz respeito à primeira e à última dessas três disciplinas que oferecia no PPGE, era mantida a mesma perspectiva temática e teórica que já me acompanhava nos momentos profissionais anteriores. E o mesmo ocorria em relação ao que lecionava no curso de graduação, a disciplina *Políticas Públicas de Educação*.

Quanto à orientação de trabalhos finais de pós-graduação, limitava-me a estudantes do curso de Mestrado. Seguindo os ritos e os ritmos do PPGE, eu precisava cumprir um tempo de orientações e um número de defesas públicas de dissertações para, então, assumir orientações de teses de doutorado. No período de três anos e meio, tentando evitar dispersão temática e acúmulo excessivo de funções, assumi a orientação de quatro projetos cujas temáticas me eram afins. E mais um que, pelas circunstâncias da linha de pesquisa que me abrigava, tivera de herdar no caminho. Uma projeção indicava que eu passaria a orientar teses ao cabo do ano letivo de 2004. Antes disso, porém, conforme já referido, licenci-me do PPGE, como, ademais, de tudo na UFSC, para assumir função de gestão no MEC. A partir daí permaneci com vínculo ao Programa tão somente para concluir as orientações de dissertação que estavam em curso.

Para além e paralelamente a essa experiência de PPGE/UFSC, colaborei na realização do curso de *Mestrado Interinstitucional UFSC-Uniplac*, orientando um projeto de dissertação cuja temática se relacionava à minha experiência profissional anterior ao ingresso na UFSC. Todos os projetos assumidos para orientar tiveram a dissertação concluída e defendida, a saber:

- ANHAIA, Edson Marcos de. **Formação da Educação do Campo: um processo em construção**. 2009. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em

- Educação - PPGE/UFSC) - Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Antonio Munarim.
- BRZEZINSKI, Paulo Roberto. **Organização Escolar e Democracia: Um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico na rede municipal de ensino de Florianópolis da Frente Popular (1993 - 1996)**. 2002. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, . Orientador: Antonio Munarim.
 - COSTA, Adriana da. **Escola Sem Fronteiras: discutindo o processo de participação docente**. 2004. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Antonio Munarim.
 - GESSER, Zulmara Luiza. **Projeto Político Pedagógico: uma experiência numa escola pública estadual catarinense**. 2003. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Antonio Munarim.
 - LUZ, Deisy Maria Radichwski da. **Casa familiar rural em Santa Catarina: contradições no encaminhamento político da proposta**. 2002. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, . Orientador: Antonio Munarim.
 - MEDEIROS, Evandro Costa de. **A dimensão educativa da mística sem terra: a experiência da escola nacional Florestan Fernandes**. 2002. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Antonio Munarim.
 - NUNES. Paulo de Tarso. **Se a Clube não deu é porque não aconteceu?: Rádio Clube de Lages, Comunicação e Poder Político na Região Serrana de Santa Catarina**. 2001. 0 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina. Orientador: Antonio Munarim.
 - SILVEIRA, Lori Terezinha da. **As mostras do campo em Lages no governo da democracia participativa**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Antonio Munarim.

5. NOVAS ANCORAGENS: Institucionalização de Políticas Nacionais de Educação do Campo

Por cedência da UFSC, a partir do início do mês de agosto de 2004 e até setembro de 2006, fui designado ao cargo de Coordenador-Geral de Educação do Campo, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC. Era um cargo de Direção e Assessoramento Superior de nível 4 (DAS 4). Esse curto e distinto tempo - durou exatos dois anos, um mês e três dias - de minha trajetória político-profissional coincide e contribui a demarcar o início de um novo momento que extrapola a si mesmo e, principalmente, extrapola ao controle da pessoa/sujeito Coordenador-Geral de Educação do Campo. Falo do “momento histórico” que chamo de *Educação do Campo no Brasil*, que já vinha se desenhando como um movimento social de âmbito nacional em relação ao rural brasileiro. Ou seja, a época em que exerci função no MEC se relaciona com o início da abertura desse Ministério à institucionalização de políticas públicas de educação específicas aos povos do campo. Ademais, essas políticas específicas eram o mote das lutas das próprias organizações de trabalhadores rurais e das organizações apoiadoras envolvidas na questão havia pouco mais de meia década²⁹.

Para efeito deste Memorial de Atividades Acadêmicas, importa destacar desse momento a prática de mediação que eu exercia em âmbito nacional, com vistas a estabelecer relação entre Movimentos e Organizações Sociais do Campo e o Estado brasileiro. Estado, fundamentalmente, consignado nas instâncias do Poder Executivo (Governo da União, dos estados federados e dos municípios), do Poder Legislativo (Congresso Nacional) e das universidades públicas federais. Cada um desses três diferenciados espaços do poder público encerra condições especiais de funcionamento e práticas, sendo caracterizado por funções próprias na sociedade, que haviam de ser mediadas sob a perspectiva do direito à diversidade cultural. Haviam de ser mediadas, especialmente no caso, na perspectiva do direito dos povos do campo ao acesso à educação referenciada em suas histórias. Note-se que em 2002 havia sido assinada, inclusive pelo Brasil, a *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural*. E caberia ao recém instalado Governo Luiz Inácio Lula da Silva (início de 2003) dar consequência prática, no âmbito das políticas públicas brasileiras, a esse instrumento supranacional.

²⁹ Essa relação que se estabelece, a partir do início do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, entre o Ministério da Educação e o que caracterizo como *Movimento Nacional de Educação do Campo*, no contexto da abertura do Estado brasileiro para políticas voltadas à diversidade, é objeto de reflexão em trabalho que apresentei na 31ª Reunião Anual da Anped (2008) e depois publicado como artigo na Revista de Educação da UFSM, Edição: 2008 - Vol. 33 - No. 01, com o título *Trajetoira do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil*.

Não tenho dúvidas de que a condição de ser professor e pesquisador de uma universidade federal facilitava a aproximação, potencializando o papel de mediação junto às outras instituições de ensino superior, especialmente às coirmãs públicas. O mesmo acontecia junto a órgãos de fomento. A busca imediata desses contatos seguiria a perspectiva de envolver aquelas instâncias em ações notadamente no campo da pesquisa e da formação inicial e continuada de professores. De toda maneira, a escolha para a função no MEC - segundo me foi informado pelo titular da então recém criada Secad, que me fazia o convite - se dava por duas razões. A primeira, pela prática acadêmica, especialmente no Grupo de Trabalho 3 da Anped³⁰. A segunda, pelas práticas profissionais politicamente engajadas anteriores à entrada na Academia³¹. Enfim, a Secad buscava para aquela função – e já se passava um semestre sem provimento do cargo – alguém com formação acadêmica considerada apropriada e cujo histórico de postura e ação profissional e política apontasse à possibilidade de comunicação fluida com as principais organizações e movimentos sociais do campo.

O anúncio público e oficial de minha nomeação foi feito durante a *II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC)*, realizada de 2 a 6 de agosto de 2004. Essa Conferência significava um momento crucial para o nascente Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil, especialmente no que tange à definição de parâmetros na relação desses sujeitos sociais coletivos com o Governo da União. Essa relação, marcadamente de conflito durante os anos de Governo Fernando Henrique Cardoso - particularmente, na gestão do Ministro Paulo Renato frente ao MEC, passara, enfim, a ser de diálogo a partir da ascensão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O próprio mote do texto base da *II CNEC – Por uma Política Pública de Educação do Campo* – já é representativo da importância daquele evento. Por isso, a preocupação manifesta pelo titular da Secad no sentido de definir um nome, segundo ele próprio, adequado para a função de Coordenador-Geral de Educação do Campo a tempo de ser anunciado já na abertura da *II CNEC*³².

Sob minha visão, essa *II Conferência* acabou por significar um momento intenso de definições de conteúdos e de estratégias prioritárias, que haviam de ser postos em prática a partir daquele espaço de poder no escopo do Ministério de Educação. Ou seja, para mim, o mais

³⁰ O Grupo de Trabalho 3 da Anped (GT 3), hoje denominado *Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos*, do qual participava com assiduidade desde o ano de 1984, teve outras denominações anteriores. Inicialmente (inclusive 1984), era Educação Rural; depois, Educação e Movimentos Sociais do Campo, e em seguida, Movimentos Sociais e Educação, até, finalmente, ter o nome atual.

³¹ Esses critérios de escolha me foram informados pelo próprio titular da Secad, no ensejo do convite formal para assumir a função, em resposta à minha pergunta: Se não tenho militância partidária, sequer filiação ao PT ou a qualquer outro partido político da base do Governo, por que eu?

³² Observe-se que a *II Conferência* – diferentemente da *I Conferência*, que ocorreu em 1998 – foi uma atividade oficial. Isto é, reconhecida e patrocinada pelo Ministério da Educação.

importante daquele momento vivido fora a forma absolutamente compartilhada e o contexto pelo qual, tacitamente, se firmara uma espécie de pacto de corresponsabilidade pelo exercício da função de Coordenador-Geral de Educação do Campo. Forma e contexto que me fizeram sentir portador da legitimidade indispensável para seguir em frente. Também foi essencial o reencontro de pessoas próximas – por razões de identidade ideológica e/ou de militância pregressa e/ou de trabalhos acadêmicos conjuntos ou que dialogavam entre si e/ou, mesmo, de relações pessoais de amizade – dentre os dirigentes dos diversos segmentos representados na coordenação do II CNEC. Importa reforçar: a legitimidade necessária era bastante e, mais importante, advinda da parcela da sociedade com a qual me identificava politicamente.

Saí da II CNEC com a definição clara de duas prioridades. Sublinho que eram muitas as práticas a serem empreendidas e coordenadas pela CGEC/Secad. Todas se impunham e eram urgentes. Duas, contudo, eram mais importantes porque eu as entendia como estruturantes no jogo das políticas públicas. Primeira: empreender um processo de internalização e afirmação nas hostes das diversas instâncias do Estado brasileiro da perspectiva epistemológica de *Educação do Campo* que se construía nas práticas dos diversos sujeitos da Sociedade Civil articulados em torno do tema. Como Sociedade Civil, leia-se, basicamente, organizações e movimentos sociais do campo e seus apoiadores. Entre estes, a Conferência Nacional do Bispos do Brasil (CNBB), através da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e alguns professores universitários³³. Eu usava, então, uma espécie de bordão: é necessário fazer a Educação do Campo entrar na corrente sanguínea do Estado brasileiro. O patamar epistemológico dessa concepção era ainda, contudo, muito tênue. Precisava receber um impulso teórico, uma elaboração mais consistente. Ao mesmo tempo, o que já existia nas hostes da sociedade civil era restrito ao âmbito das poucas organizações já referidas (MST e Contag), mais propriamente no ambiente restrito de suas elites dirigentes. Isto é, estava muito longe de fazer-se senso comum. O desafio que eu entendia estar à minha frente, àquela altura e naquele cargo, consistia em acionar instâncias do próprio Estado no sentido de influenciá-las a contribuir com o processo dessas definições e a divulgá-las. Isso poderia ser feito financiando pesquisas, abrindo espaços institucionais para eventos, ou se envolvendo de outras maneiras com a temática da Educação do Campo. Considerava importante, todavia, que qualquer contribuição que viesse dessas instâncias deveria ser hegemônica pela perspectiva teórica e política que se construía no

³³ No conjunto de professores universitários destacavam-se, até por ser grande maioria, aqueles que, desde suas respectivas unidades universitárias, se dedicavam a executar ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Esse era também o meu caso, desde a UFSC, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o MST.

ventre dos referidos sujeitos da Sociedade Civil. Em suma, eu acreditava que as ações oficiais poderiam potencializar particularmente o arcabouço epistemológico que se engendrava, naquele momento, para a Educação do Campo, na medida que o Estado é, por excelência, o espaço da universalização. Todavia, também um espaço contraditório. Daí decorria o cuidado com as sutilezas e armadilhas no exercício da tarefa de mediação. Eu deveria manter o máximo de organicidade com o movimento social, para potencializar suas bandeiras, mas, ao mesmo tempo, teria que assumir a condição, e mesmo a postura, de ser Governo (Estado), para poder empreender ações em seu nome. Eu prognosticava que as condições de minha permanência naquela função não durariam por muito tempo. Pois o aparato estatal ou o jogo do uso do poder na política real não comportariam todas as tentativas de inflexões que haviam de ser intentadas desde – e com vistas a – os anseios manifestos de apenas uma parcela, ainda pequena, de organizações da Sociedade Civil. Eu só não antevi que essas próprias organizações que sustentavam o nascente Movimento Nacional de Educação do Campo, através da então chamada Articulação Nacional por uma Educação do Campo, incorreriam elas mesmas em tantas contradições e fragilidades corporativas. A ponto de encurtar ainda mais o pouco tempo por mim previsto para minha permanência na função. Afinal, eu vaticinava que ficaria até o final do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ou seja, 31 de dezembro de 2006. Percebo, hoje, que, em certa medida, idealizei a prática protagonista desses sujeitos coletivos populares. Voltarei a essa questão.

De toda maneira, havia um elemento determinante que me favorecia e me estimulava a exercer a função que me era atribuída, a partir de princípios e não de interesses, quaisquer que fossem. Um fator que me encorajou a aguçar contradições no interior do MEC, especialmente no momento em que já se vislumbrava o final do mandato presidencial e que muito pouco ou quase nada de prático havia se encaminhado no sentido de políticas públicas específicas à Educação do Campo. Refiro-me ao fato de que eu tinha uma carreira em andamento na Universidade, que, *stricto sensu*, ficara momentaneamente estancada. Ou seja, eu tinha para onde voltar. Mais que isso, se demorasse muito a retornar teria prejuízos concernente ao processo de ascensão profissional e, eventualmente, prejuízos familiares.

Voltando à II CNEC e às duas práticas a serem empreendidas e coordenadas pela CGEC/Secad, a segunda dizia respeito à formação de professores para escolas do campo. Era necessário pensar e empreender desde o MEC um projeto amplo que desse execução a dois componentes da formação de professores, a formação inicial (graduação) e a daqueles em serviço. No primeiro caso, era preciso instituir política permanente de formação diferenciada de docentes para a Educação do Campo, sob a responsabilidade direta do Sistema Federal de

Ensino Superior. No segundo, implementar formação continuada com vistas a superar as lacunas existentes desde sempre nos sistemas de ensino estaduais e municipais. Para isso, estava claro, era indispensável instituir uma política permanente de formação em serviço, que mobilizasse à sua execução as três esferas do Estado, forçando-os à real cooperação, conforme se prevê em lei.

5.1 Primeiros passos: os Seminários estaduais de Educação do Campo

A primeiríssima ação da CGEC foi dar continuidade e intensificar um processo decorrente de proposição apresentada e detalhadamente planejada pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPT³⁴. Uma vez projetados por esse GPT, consistia agora, em desencadear e coordenar a realização de Seminários estaduais com o objetivo proposto de divulgar as Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo. Tais Diretrizes, primeira e fundamental conquista das organizações e movimentos sociais do campo em termos de normatização no campo das políticas públicas, haviam sido instituídas, em abril de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo MEC (Resolução CNE/CEB n. 1, de 2 de abril de 2002). Permaneciam, todavia, totalmente desconhecidas não apenas pelas redes municipais e estaduais de educação, mas também pelas estruturas e lideranças médias e pelas bases das próprias organizações e movimentos sociais cujas direções as suscitaram e defenderam junto ao CNE no decorrer dos dois últimos anos do Governo Fernando Henrique Cardoso.

Em essência, as Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo instituíam, com vistas aos processos educativos, a marca do respeito à diversidade cultural. Iam além, mas sobretudo reafirmavam o direito universal à educação escolar aos povos do campo, onde as estatísticas insistiam - e insistem - em demonstrar o maior descumprimento às leis da educação do próprio país. Cabe lembrar que no mesmo ano de 2002, quando tais Diretrizes foram instituídas pelo CNE, a Unesco publicou a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, tendo o Brasil como um signatário de origem. É possível dizer, pois – e isso se pode verificar na correspondência entre um e outro texto – que, no debate nacional, as organizações e movimentos sociais do campo se serviam das bases da discussão internacional capitaneada pela Unesco, para fazer prevalecer suas proposições no texto em elaboração das Diretrizes. Em outros termos, no ensejo da Unesco, os povos do campo do Brasil, através de suas organizações,

³⁴ Foi um grupo de trabalho misto, composto por representantes do Governo Federal e de organizações da Sociedade Civil, instituído por Portaria formalizada pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque, logo no início do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, com o fito de elaborar proposições de políticas de Educação do Campo.

imprimiam o princípio da Diversidade Cultural a se cumprir de maneira intrínseca aos processos educativos que se regulamentavam no Conselho Nacional de Educação.

Ciente desse contexto geral e local, logo compreendi que a realização daqueles Seminários estaduais significava importante estratégia de duplo sentido no processo de engendramento de políticas públicas de Educação do Campo: um sentido centrífugo e outro centrípeto. Do centro para fora, consistia em divulgar as Diretrizes Operacionais. Ou seja, desde o Estado, levá-las ao conhecimento dos gestores locais de educação (unidades da federação e municípios), que haviam de mobilizar recursos com vistas ao cumprimento de suas determinações. Era preciso, da mesma forma, levar as Diretrizes ao conhecimento das bases locais das organizações e movimentos sociais do campo, que, parte intrínseca do Estado ampliado, haviam de se pôr em alerta para exigir seu cumprimento e, ao mesmo tempo, protagonizar e potencializar iniciativas inovadoras de governos. Em outros termos, a partir de uma definição central, ou, mais propriamente, de uma conquista da Articulação Nacional por uma Educação do Campo junto ao CNE/MEC, os Seminários estaduais significavam um intenso processo administrado de vulgarização das ideias já elaboradas em torno da concepção de Educação do Campo. Um processo que era proclamado por alguns de seus protagonistas como de *socialização* de determinadas ideias, e por outros como de *legitimação* de uma determinada norma produzida no centro do Estado. De minha parte, sem descartar as compreensões de socialização e legitimação, preferia entender tratar-se de uma maneira essencial de estabelecimento de um processo contra hegemônico no âmago dos sistemas educativos. E, profissionalmente, cabia a mim estabelecer as mediações necessárias para que assim se cumprisse. Por esta razão, dispensava atenção especial a essa atividade, estando pessoalmente na quase absoluta totalidade dos estados brasileiros coordenando os eventos. De cada Seminário estadual resultava a criação de uma “articulação local” chamada, em regra, de *Comitê Estadual de Educação do Campo* e, tão importante quanto, resultava um documento final com ideias e proposições que haveriam de servir às definições de ações nos âmbitos das três esferas do Poder Executivo. Ou seja, Governo Federal, governos estaduais e governos municipais.

Eram essas ideias e proposições “locais” que imprimiam o sentido centrípeto aos Seminários estaduais. Ou seja, do ponto de vista das relações políticas concretas, ocorria um processo mediado de explicitação, articulação e potencialização de forças sociais, a partir de sujeitos coletivos locais, instâncias locais da administração pública e, principalmente, de segmentos de universidades públicas, que se integravam ao nascente Movimento de Educação

do Campo. Essa dinâmica provocada contribuía para materializar o “Movimento” nos contextos locais, potencializando-o no contexto nacional.

As muitas proposições de políticas a serem implementadas pelos órgãos do Estado que resultavam dos Seminários estaduais tinham grande diversidade. Tais excesso e dispersão geravam o risco que elas se perdessem. Nossa mediação tomava o cuidado, por isso, de sugerir previamente alguns eixos temáticos indispensáveis, tais como: a) formação de professores; b) financiamento da educação do campo; c) infraestrutura; e) educação de jovens e adultos do campo. Desse modo, proposições recorrentes vinham das bases da sociedade e das instâncias locais do próprio Estado. E consistiam em instrumento de poder de pressão e de resistência junto ao trabalho interno do Governo Central para a elaboração efetiva de projetos, programas, normas e propostas de ação. Com efeito, nas relações intestinas do MEC, se não se mostrar capaz de mobilizar a pressão externa, um gestor, tal como o Coordenador-Geral de Educação do Campo, não consegue encaminhar absolutamente nada. Não passa de um mandalete qualquer, a serviço da estrutura burocrática arraigada. Ou, talvez pior, um mandalete de chefes imediatos, normalmente autoritários e ciosos da parcela de poder que manejam. No caso, o que impunha certo respeito – que mais parecia temor – às proposições que eu fazia internamente à Secad e, principalmente, junto a outros setores e secretarias do Ministério, era precisamente a evidência do respaldo que elas tinham de organizações e movimentos sociais. Era, aliás, dessa forma que se ia construindo progressivamente uma evidência de legitimidade ao papel que eu exercia, em particular no que diz respeito ao trabalho de mediação que eu desempenhava. E, por consequência, no MEC, de legitimidade à recém-criada Secad, para atender setores sociais historicamente excluídos. Isso porque a vontade política que criara aquela Secretaria não parecia hegemônica nos meandros do Ministério. É oportuno lembrar que, para tornar o mais visível possível essa força de pressão externa, foi tomada de imediato a iniciativa de fortalecer o GPT Educação do Campo, ampliando nele a representação das organizações e movimentos sociais, garantindo-lhe periodicidade ritmada de encontros e dando eco às sínteses e encaminhamentos ali elaborados.

Contraditória e concomitantemente - como eu podia perceber à época e hoje considero uma evidência, por essa mesma via, ia se dando uma transferência de protagonismo. Dizendo de outra forma, o Ministério passava a ser o ator principal e os sujeitos coletivos que compunham a até então ativa *Articulação Nacional por uma Educação do Campo* entravam em uma espécie de refluxo. Esse refluir dizia principalmente respeito às ações de mobilização social das bases para pressionar o Governo. Parece ter havido um excesso de confiança depositada no Executivo eleito e recém empossado, que passara a responder certas

reivindicações acumuladas. E, principalmente, ter havido sobra de crédito às forças e ações na Secad e de sua CGEC. Como resultado, a atuação e pressão dos sujeitos sociais coletivos se restringia a compor e participar das reuniões do GPT Educação do Campo. Voltarei a abordar esse entendimento.

Ainda no sentido centrípeto, que atribuo àqueles Seminários estaduais, importa ressaltar que ali não apenas eram divulgadas as ideias já consolidadas – ainda poucas – em torno de uma concepção de Educação do Campo, mas também se sintetizavam outras tantas com a participação ativa nos debates de representantes de instituições e setores sociais diversos em cada estado da Federação. De tal maneira, que se faziam espaços de colaboração na construção do patamar epistemológico necessário a embasar o *Movimento Nacional de Educação do Campo*. Mais do que isso, principal e diretamente, para fundamentar a proposta formal de política nacional de Educação do Campo, cuja elaboração se impunha como tarefa prioritária no meu exercício da função de Coordenador-Geral.

Com efeito, passados pouco mais de um ano desde a minha posse e no rastro dos Seminários estaduais, bem como no vestígio do *I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*, havia um conjunto de ideias e propostas estratégicas de ação elaboradas, que já se caracterizavam como elementos concretos de uma política nacional de Educação do Campo. Com o sentido de sintetizar e expor ao debate junto aos pares universitários, produzi um texto que foi apresentado em mesa especial sobre Educação do Campo, na XXVIII reunião anual da Anped, que ocorreu em outubro de 2005. Transcrevo, a seguir, um excerto daquele texto com o particular intuito de evidenciar a potencialidade da Universidade como lugar especial para o exercício da mediação de projetos políticos que extrapolam sua própria fronteira acadêmica. Busco ainda ilustrar que, naquelas circunstâncias, o exercício de tal mediação era facilitado pelo fato de o titular da CGEC/Secad ser um professor/pesquisador de uma Universidade Pública reconhecida. Para este entendimento, some-se o fato de que, um mês antes, em setembro de 2005, as ideias centrais do texto supramencionado foram apresentadas, em forma de discurso de abertura, ao *I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*. Realizado em Brasília, tal evento reuniu cerca de setenta pesquisadores oriundos de diversas universidades e organizações e movimentos sociais do campo³⁵, tendo servido de lugar para amadurecimento e conclusão do escrito levado logo a seguir à Anped. O objetivo estratégico do texto, tanto na sua forma embrionária, de discurso, quanto na forma final de comunicação acadêmica, era

³⁵ Desse *I Encontro de Pesquisa* resultou a publicação, organizada por Mônica Molina, *Educação do Campo e Pesquisa - Questões para reflexão*, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Nele consta o texto, em sua forma final, tal como o apresentei na Anped, que é transcrita para efeito deste Memorial.

convencer colegas universitários a engrossar a base intelectual do Movimento de Educação do Campo, envolvendo suas respectivas instituições. Ou seja, professores universitários eram instados a participar particularmente do *processo de construção de uma nova base epistemológica*, mas também a se engajar na *formação de educadores* para a Educação do Campo, cujo projeto já se engendrava.

Elementos para uma política pública de Educação do Campo

A Coordenação-Geral de Educação do Campo, na estrutura do Ministério da Educação (MEC), mais especificamente na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, vem coordenando, há pouco mais de um ano, um processo de elaboração do que deverá vir a ser ou já começa a constituir-se numa Política Nacional de Educação do Campo. Importa, neste espaço, destacar os pontos que considero mais relevantes até o momento, sejam de avanços, dificuldades ou eventuais tropeços, na dinâmica dessa construção que tem envolvido diversos sujeitos das esferas do Estado e da sociedade civil organizada no campo, mormente movimentos sociais populares, organizações sindicais e ONGs, que, de alguma forma, desenvolvem práticas de educação com as populações do campo.

Inicialmente, e no intuito de introduzir a questão, penso que convém destacar o fato de que o MEC, depois de mais de 70 anos de existência, somente agora, neste milênio e a partir do atual governo, se dispôs a criar um espaço formal para acolher e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de Educação do Campo. Ressalte-se que, tal como reivindicado, essa função vem sendo executada levando-se em conta as vozes dos próprios sujeitos do campo que protagonizam e reivindicam esse espaço de política.

Essa iniciativa, no aparato estatal brasileiro, ainda que tardia, faz o atual governo, sem dúvida, merecer reconhecimento pela iniciativa. De outro lado, por ser tão tardia ou tão recente, anuncia uma situação ainda muito incipiente na estrutura da máquina governamental e frágil na estrutura do Estado.

Em outros termos, as portas do Estado, e do MEC em particular, que sempre estiveram com as maçanetas trancadas, ao se abrirem, continuam, em grande medida, com as dobradiças emperradas. São amarras burocráticas, de normas e leis autoritárias e excludentes, de orçamento exíguo e não priorizados pelos setores que o controlam, de funcionários com pensamentos arraigados, de falta de profissionais em quantidade e formação adequada. Enfim,

a criação de uma Coordenação-Geral de Educação do Campo na estrutura do MEC, que pode ser vista como um ponto de alcance das forças populares do campo que propugnam por políticas democráticas de educação, deve também ser encarada como um ponto de partida, tão somente um ponto de partida, num árduo e longo caminho de transformação da máquina estatal. Eis que essa máquina sempre esteve de costas para os interesses e aspirações das forças populares, sustentada e sustentando preconceitos e projetos políticos e econômicos diversos dos defendidos por esses sujeitos sociais que ora se insurgem no campo da Educação do Campo. Reconheça-se, também, que essas fragilidades apontadas e ainda reinantes no interior do MEC são reflexos da cultura hegemônica na sociedade brasileira.

Ainda com o intuito de introduzir a questão, quero destacar o meu entendimento de que esse processo de construção de uma política pública não tem início somente agora, tampouco começa com a entrada do MEC em cena a criar espaço aos povos organizados do campo. Em vez, conforme entendo, e como regra no campo das relações sociais, trata-se de um movimento que teve início antes no seio da sociedade civil organizada, mais propriamente, neste caso, no seio dos movimentos e organizações sociais do campo, em forma de experiências de educação popular na formação dos seus quadros dirigentes e de suas bases e, mais recentemente, em forma de reivindicação de escola pública de qualidade como “direito de todos e dever do Estado” – síntese do conceito de política pública. Assim, seria mais apropriado dizer que o MEC abre espaço na máquina estatal para as vozes desses sujeitos organizados que já vinham sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo.

O trato desse ponto referente à história recente da Educação do Campo, todavia, não se impõe como prioritário neste documento, até por que outros já o trataram com a atenção devida e no limite de análise que a proximidade histórica permite³⁶. Importa aqui somente registrar o reconhecimento da luta dessas organizações e movimentos sociais do campo como o estágio primeiro e origem do processo de instituição de uma política pública de Educação do Campo, que ora se empreende também no interior do aparato estatal. E, por conseguinte, registrar a compreensão de que esse processo que vem ocorrendo no interior do Estado é prenhe de legitimidade.

Ademais, merece ainda ser observado que, em razão de fazer parte da busca legítima e meio que instintiva de afirmação de identidade própria, nas suas relações com outros grupos e

³⁶ Ver, por exemplo, Roseli Caldart. In: MOLINA, M. **Por uma Educação do Campo**. Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Brasília. 2004.

com o Estado, por vezes, esses sujeitos sociais, ao buscarem “educação pública como tarefa do Estado”, resvalam a comportamentos ou impulsos corporativistas. Ou seja, ao mesmo tempo em que se pautam pelos princípios republicanos da busca do atendimento igual e universal por parte do Estado, buscam também formas de atendimento particular aos interesses de formação de sua base social específica.

Em outros termos, esses sujeitos sociais vivem uma espécie de dilema. Isto é, buscar o patamar da política pública, que quer dizer universal, é definido como estratégia básica, maior e mais nobre de suas ações. De outro lado, porém, isso implica para cada um desses sujeitos sociais, renunciar, pelo menos em parte, as condições de formação de sua identidade na medida que transfere ao Estado a tarefa da formação. É compreensível, pois, que, nas lutas de hegemonia entre os próprios sujeitos sociais e nas suas relações com o Estado, eles reivindicuem a ação do Estado como educador, mas procurem, ao mesmo tempo e a partir de suas próprias experiências pedagógicas, informar e mesmo influir diretamente nessas ações que se dão dentro do sistema público. Mas, essa última estratégia apontada não é a única expressão do dilema; talvez, até, melhor seria dizer que essa é uma forma de resolver o dilema de maneira republicana, eis que estão, num só tempo, cada qual ampliando seu campo de construção de identidade e contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação pública escolar – em que pese o desespero e reação de alguns gestores públicos que rejeitam a pedagogia dos Movimentos Sociais no interior de “suas” escolas. Já a expressão maior do que eu chamaria de resquício corporativista emerge menos nos discursos públicos – estes, bem calibrados por princípios teóricos republicanos – e mais nas relações diretas de pressão de cada sujeito social em particular sobre o aparato governamental nas demandas por recursos públicos às suas ações e mesmo por normatizações específicas.

Em síntese, como tarefa da Secad/Coordenação-Geral de Educação do Campo, no âmbito do MEC, nesse momento histórico, consta mediar um processo de construção de uma política pública de Educação do Campo, levando em conta contradições de, pelo menos, três ordens: as lutas de hegemonia inerentes às organizações populares e suas manifestações corporativistas; as barreiras internas e arraigadas na estrutura do MEC e, de resto, na estrutura de todo o aparato governamental e estatal; e, por fim, as reações de fundo mais classista, cuja manifestação, ainda que muito dissimulada, ao olhar crítico é percebida nos próprios paradigmas da educação nacional vigente, e contra o que, por excelência, a ideia de Educação do Campo se insurge.

Estamos vivendo um momento especialmente propício para a tarefa de construção de uma política nacional de Educação do Campo. O professor Miguel Arroyo, em texto preparado para a II Conferência Nacional de Educação do Campo, em meados do ano passado, afirma que o “campo brasileiro está em um desses tempos politicamente densos. Tempos propícios para políticas públicas movidas à lógica dos direitos”. Com efeito, percebo que duas condições indispensáveis para a produção de uma política pública, qualquer que seja, se sucedem e se cruzam para formar esse tempo politicamente denso e produtivo no campo da Educação do Campo. De um lado, a já assinalada mobilização social, na qual se assenta a origem desse processo de engenharia política; de outro lado, a também já referida, ainda que incipiente e tardia, mobilização de recursos do aparelho de governo e do Estado brasileiro. Isto é, o governo se mobiliza na direção de criar espaço e responder a direitos cobrados. Conforme diria Dagnino, importantes pontos de encontro entre Estado e Sociedade se evidenciam como fatores a propiciar a construção de uma política pública de Educação do Campo, o que se dá, especialmente, a partir da esfera federal.

Aliás, a primeira grande conquista dos sujeitos sociais coletivos do campo na esfera federal, tanto pela forma como se deu sua construção quanto pelo conteúdo, foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 abril de 2002, que institui as “Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo”. Em que pese seu engavetamento até o início do atual Governo, e, quiçá, eventuais fragilidades de conteúdo, as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão nessa relação Estado-Sociedade na medida que consolidam e materializam direitos. A Resolução faz indicações concretas de responsabilidades dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas. Mais que um eventual “ponto de encontro” entre Estado e Sociedade (DAGNINO, 2002), que, neste caso, implicaria uma visão dicotômica dessa relação, as Diretrizes Operacionais têm o significado de construção democrática na forma de ampliação do Estado como espaço, por excelência, da política.

1. A prática da Coordenação-Geral de Educação do Campo

Se as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão, entendido, pois, como um ponto de chegada dos movimentos e organizações sociais do campo na sua luta pelo direito à educação, e um ponto de partida da ação do Estado no cumprimento do dever de garantir educação apropriada aos povos que vivem no campo, coube ao atual governo federal dar início e desencadear um processo de fazer das Diretrizes, instrumento efetivo de mudança da vida da escola no interior do município brasileiro.

No primeiro ano do governo Lula, funcionou, no âmbito do MEC, a partir de portaria assinada pelo ministro Cristovam Buarque, um “Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo”. Um GPT formado por representantes das diversas secretarias do MEC, por representantes de outros ministérios e por instituições da sociedade civil organizada que já contavam com práticas no campo da Educação do Campo. Por cerca de um ano, esse grupo trabalhou no sentido de produzir um diagnóstico da Educação do Campo no Brasil, e traçou uma estratégia de divulgação e implementação das Diretrizes Operacionais, que deveria ocorrer a partir de ação coordenada entre as esferas de governos e movimentos e organizações sociais. Após um interregno que se inicia com a mudança de ministro, na passagem do primeiro para o segundo ano de mandato do governo Lula, até a afirmação, nos meses subsequentes, da Secad no novo desenho de estrutura administrativa do MEC, os trabalhos da CGEC, com coordenador definido, se iniciam efetivamente em princípios de agosto de 2004. Fato que coincide com a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em Luziânia.

Importa, a seguir, destacar as linhas mestras de ação que norteiam as especificidades da prática da Coordenação-Geral de Educação do Campo que, em sintonia com o espírito da Secad, tem como pano de fundo a diversidade étnico-cultural como valor, ou, dizendo melhor, tem como pano de fundo o reconhecimento do direito à diferença, bem como a promoção da cidadania na vida da República.

Três eixos estratégicos se cruzam para formar um arcabouço norteador da prática específica dessa Coordenação-Geral:

1.1. Construção de uma nova base epistemológica

Consiste na busca de construção de uma nova base conceptual sobre o campo e sobre a Educação do Campo. Trata-se da busca de superação do paradigma dominante, que, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade.

Com efeito, da visão dicotômica, que tem a cidade como o ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançado, e o rural como a permanência do atraso, no Brasil, mormente tem se produzido políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no meio rural. As políticas voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural.

A busca dessa nova base epistemológica implica ações na perspectiva de se instalar nas instituições uma agenda de pesquisa na temática do campo e da Educação do Campo. Os

movimentos e organizações sociais têm insistido nessa tecla, e até apresentam importantes iniciativas, criando institutos de pesquisa e estabelecendo parcerias para ações concretas com intelectuais vinculados a universidades públicas e comunitárias e mesmo com certos setores universitários, mormente na criação de cursos de pós-graduação. Entretanto, é necessário muito mais que isso para a criação e consolidação de um movimento orgânico de produção de novos conhecimentos na área.

A estratégia que aqui se desenha busca a mobilização de pessoas e instituições. Ou seja, de um lado, a sensibilização de pesquisadores vinculados a programas e instituições de pós-graduação e pesquisa, pessoas que possam se animar a mergulhar na temática; e, de outro lado, o convencimento de instituições responsáveis por políticas de pesquisa a concederem apoio a esses pesquisadores. Inscreve-se nesse eixo estratégico, atividades como: a) a movimentação junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, no sentido de se abrir espaço mais efetivo à temática da Educação do Campo; b) a realização do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, em parceria com o MDA/Pronera. Esse encontro reuniu em Brasília, há poucos dias, cerca de 70 pesquisadores de todos os estados da União e DF, vinculados a instituições universitárias e/ou vinculados a movimentos e organizações sociais do campo. Esses pesquisadores – da academia e do movimento social – são chamados a dialogar entre si e, ao mesmo tempo, a construir instrumentos de interlocução com os órgãos do governo responsáveis pela pesquisa. Desse evento, além do debate teórico, que foi sua essência, surgiram encaminhamentos de continuidade da interação entre os pesquisadores, bem como outras estratégias de ação para consolidar os objetivos traçados; c) criação de cursos de pós-graduação e linhas de pesquisa em universidades públicas – como exemplo já iniciado, cite-se o curso de especialização em Educação e Desenvolvimento Rural Sustentável, desenvolvido pela Universidade Federal de Campina Grande, em parceria com MEC e MDA.

Ao mesmo tempo que se busca nesses espaços, a definição teórica e metodológica de linhas de pesquisa e problemáticas vinculadas à Educação do Campo, realiza-se aí o intento político de introduzir a temática na agenda das instituições públicas, como a academia e as agências de fomento. Todavia, tudo é ainda muito incipiente, e está a depender de uma espécie de convencimento coletivo mínimo, do Estado e da sociedade, sobre a importância e urgência de se ver o campo e a Educação do Campo na sua importância devida e na sua especificidade. É necessário, pois, como eixo estratégico de ação, investir na construção de uma esfera pública.

1.2. Construção de esfera pública

Esfera pública, aqui, também pode ser entendida como espaço discursivo, o espaço da mídia e da opinião pública. Com efeito, importa, sim, fazer presentes as questões da Educação do Campo nesse espaço de construção do imaginário, é aí que os paradigmas se afirmam ou desaparecem.

Mas a intenção é dar mais ênfase à esfera pública no sentido de espaço de interação entre Estado e sociedade na perspectiva da democratização do Estado e da própria sociedade. Nesse sentido, alude-se a uma interação entre sujeitos históricos, onde cada qual, em certa medida, cede parte de sua condição ou de seus atributos específicos para formar um novo campo político. Assim, esse novo campo político, conforme diria Francisco de Oliveira, estaria aquém do Estado no seu sentido de sociedade política, e além da sociedade civil no sentido de sociedade dos negócios. Aquém porque não é atribuído, nessa interação, a qualidade ou o papel de sujeito gestor diretamente à sociedade. Essa tarefa deverá continuar com o aparato governamental ou Estado no sentido restrito. E além da sociedade civil, porque é um “espaço” de interação que ultrapassa os interesses particularistas de cada um dos sujeitos sociais que o compõem.

Sem dúvida, trata-se de espaço de luta de hegemonia, conscientemente engendrado pelos sujeitos que o compõem e, por isso mesmo, pautado por princípios políticos da construção do interesse coletivo. É um espaço, por excelência, da política, de ampliação da política, e, neste sentido, de ampliação do Estado pela via da construção democrática. Concretamente, estamos falando de processos de interação constante entre o gestor público e as organizações da sociedade civil, mormente aquelas representativas da parcela da sociedade que sempre esteve à margem das relações de poder na sociedade capitalista. Nessas relações, a democracia se consolida na medida que tanto o “espaço” estatal quanto as próprias organizações sociais são objetos e sujeitos de práticas pautadas pela transparência e espírito republicano. Na adoção consciente da estratégia da esfera pública, a participação social efetiva está presente na construção das políticas públicas que, por definição, são universais. A participação dos sujeitos sociais se dá na afirmação de suas proposições, bem como no consentimento ativo, seja de negativas ou proposições afirmativas de outrem.

Duas atividades da Coordenação-Geral de Educação do Campo podem ser inscritas como típicas e específicas desse eixo estratégico: o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), da Secad/MEC, e os grupos executivos estaduais de Educação do Campo ou fóruns estaduais.

O GPT, conforme já referido acima, é constituído no âmbito do MEC, e trata-se de atividade de permanente concertação entre esse ministério e a sociedade civil organizada do campo, sobre a temática da educação. Não é um espaço de deliberação, mas se faz efetivo na construção e proposição de alternativas políticas e linhas de ação a serem adotadas pelo aparato estatal, ou a se constituírem normas.

Na prática, como ganho a mais, as reuniões do GPT têm também significado a possibilidade de reuniões paralelas de planejamento de suas ações específicas sobre o tema por parte das organizações e movimentos sociais. Afinal, esses sujeitos populares, com dificuldades de financiamento próprio, vêm de diversas partes do Brasil e têm aí uma oportunidade rara de encontro. Trata-se, de fato, de ganho paralelo, mas também pensado, ainda que de forma subjacente, como parte dos princípios estratégicos que indicam a importância da manutenção de certa equidistância dessas organizações e movimentos em relação ao aparelho de Estado, na perspectiva de assegurar-lhes as identidades e estratégias próprias.#

Já os Comitês Estaduais de Educação do Campo, com o mesmo tipo de representação que ocorre na esfera federal, e com os mesmos objetivos, são articulações no âmbito dos estados federados, que, não necessariamente, acontecem no escopo das secretarias de estado da educação. São resultantes de seminários estaduais de Educação do Campo realizados em cada um dos estados. Em alguns casos, é insistente a presença da representação do MEC no comitê estadual, com a intenção de garantir os princípios que norteiam a atividade; noutros casos, nota-se dispensável tal presença; em outros casos, ainda, mesmo com a insistência do MEC, nada acontece no âmbito da secretaria de estado.

O conteúdo básico inicial das reuniões do comitê estadual é a implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, no âmbito das próprias secretarias de educação dos estados e municípios.

Em síntese, o comitê é uma forma de permear os estados federados com a estratégia da esfera pública no campo da Educação do Campo, e, desde aí, permear as estruturas municipais de educação.

1.3. Estado em ação

O terceiro eixo estratégico adotado na construção de políticas de Educação do Campo diz respeito a ações do aparelho de governo definidas como prioritárias.

Nota de atualização (2017): Informalmente, a CGEC estimulava e, oficialmente, viabilizava a logística necessária, para que os componentes do GPT representantes das organizações da sociedade civil estivessem todos em Brasília, pelo menos, um dia antes da reunião oficial para a qual eram convocados, e pudessem, então, realizar reuniões próprias.

Ao aparato estatal, ao governo, cabe a busca da eficiência administrativa, propondo e executando políticas permanentes e programas de governo coerentes com os princípios republicanos de fundo e com os encaminhamentos engendrados nos espaços da participação social administrada – esferas públicas – em cada setor da gestão da máquina estatal e no seu todo. No caso da Educação do Campo, o objetivo maior a ser buscado com as políticas permanentes e com os programas e projetos especiais, sem descuido do nível superior, é a expansão até a universalização da educação básica amparada em padrões de qualidade técnica e social.

A busca desse objetivo maior implica a proposição e execução de ações que envolvem todo o Ministério da Educação, isto é, extrapola a governabilidade direta da Secad. De tal sorte, a Coordenação-Geral de Educação do Campo, mais que propriamente executora de programas e projetos, tem significado um espaço de elaboração de propostas e de mediação de encaminhamentos junto a outros setores do MEC e mesmo junto a outros ministérios. Ainda, a busca da universalização da educação básica no campo com a qualidade pretendida, para além do papel do MEC, demanda a ação decisiva dos demais entes da federação; eis que, na ausência de um sistema único de educação nacional, há que se efetivar, pelo menos, o regime de colaboração.

Nessa perspectiva de mediação, algumas ações vêm sendo encaminhadas como prioritárias.

A) Plano Nacional de Educação (PNE)

(...) Com essa perspectiva está instalado no âmbito da Coordenação de Educação do Campo um processo de elaboração de propostas e estratégias com vistas a fazer a Educação do Campo presente, no que tem de acúmulo dos últimos tempos, na versão do PNE, que se espera, renovada.

B) Financiamento

Enquanto não for possível o financiamento público adequado ao atendimento de todas as necessidades da educação nacional (...), o gestor público há de reconhecer que, tomando-se por base o custo aluno, em termos relativos à localização do estabelecimento, a educação escolar do campo demanda mais recursos que a urbana (...).

C) Infra-estrutura

(...) Além de se pensar alternativas pedagógicas para as escolas multisseriadas e unidocentes, (...) retomada de construções de prédios e equipamentos nas localidades (...).

D) Formação de educadores

Está instalado no âmbito do GPT uma comissão de especialistas, com a tarefa de pensar e elaborar o que poderá vir ser chamado de “Plano ou Política Nacional de Formação de Educadores do Campo”.

Há que se instituir na estrutura das instituições de ensino superior brasileiras e em escolas de nível médio, processos de formação inicial de educadores do campo. (...) Tem-se a certeza, apenas de que, tal formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada.

E) Outros projetos especiais

Ainda na linha que norteia a busca das políticas permanentes, destaco duas das ações específicas que são desenvolvidas:

i) Apoio a experiências inovadoras de educação escolar.

(...) Nesse campo, os movimentos e organizações sociais são os que têm mais acúmulo e, por isso, recebem atenção e apoio; todavia, busca-se apoiar igualmente proposições das redes oficiais de educação. O que importa, é a tentativa de se estabelecer entre entidades civis e públicas, interações pedagogicamente produtivas.

ii) Programa “Saberes da Terra”, ou Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares.

(...) Destinado, prioritariamente, a jovens agricultores familiares, integra, numa perspectiva dialética de educação, a formação escolar de nível fundamental com formação profissional. (...).

Enfim, essas e outras atividades compõem o quadro geral de ação de uma pequena equipe de trabalho que forma a CGEC/Secad, que tem podido cintonar com o apoio e até mesmo com trabalho, na maioria das vezes voluntário, na formulação de ideias e propostas, por parte de muitas pessoas e entidades; são pessoas e entidades que, mormente e não por acaso, se situam num campo de luta ainda marcado pela utopia de uma sociedade transformada, que eu ainda ousou chamar de sociedade socialista, ainda que tenhamis de requalificar o termo.

Fonte: Autor (2017)

O excerto de texto acima transcrito sintetiza, efetivamente, uma perspectiva teórica e estratégica real construída até aquele momento. Além disso, conforme posso perceber hoje pelo retrovisor da história - mesmo que ainda muito recente, é fato que essa perspectiva ensejou

marcas concretas no processo de afirmação conceitual e temático nas instâncias oficiais e no senso comum. E, principalmente, repercutiu na definição daquilo que pode ser compreendido hoje como *Políticas Públicas de Educação do Campo*, materializadas em leis, normas, programas e ações de governos. Por óbvio, seria fora de lugar propor-me a caracterizar, mensurar ou tecer comentários analíticos acerca dos desdobramentos das proposições anunciadas no texto. Isso seria tarefa para estudo que extrapola o objetivo imediato deste Memorial de Atividades Acadêmicas. De toda maneira, para contribuir com possíveis recuperações e análises sobre a história e à dinâmica da Educação do Campo, julgo apropriado revelar alguns documentos primários guardados em meus arquivos pessoais. Tais materiais são pertinentes a pelo menos dois daqueles pontos que considero mais relevantes. São eles a pesquisa e a formação inicial de professores (ou, mais propriamente, a Licenciatura em Educação do Campo). Faço-o, na forma de anexo, por serem registros sobre fatos que são desconhecidos ou que parecem ter sido esquecidos. O que não pode ocorrer porque esses fatos significaram pontos de inflexão na prática da Coordenação-Geral de Educação do Campo e, desse modo, podem trazer pistas a investigações presentes e futuras sobre o tema³⁷. Nos Anexos contidos neste Memorial, os documentos estão ordenados sistematicamente e permeados de comentários. Fiz isso de forma a facilitar uma certa ordem dos acontecimentos e ações conforme transcorridos no tempo e no contexto. Ademais, esses documentos ao ensejar uma compreensão mais nítida acerca do que considero ser os eixos estruturantes das *Políticas Públicas de Educação do Campo* - processo que vem ocorrendo ao longo de mais de uma década – revelam o papel que eu exercia na condição de professor universitário ocupando a Chefia da CGEC/Secad. Nesse sentido, julgo oportuno sinalizar aqui a importância de se estar atento a alguns aspectos fundamentais referentes a cada um de dois eixos estruturantes.

Eixo 1: *Sobre a construção da base epistemológica da Educação do Campo, apoiada na pesquisa científica*³⁸

Basta uma breve observação para se perceber que a estratégia iniciada naquele período, no que diz respeito ao processo de produção de conhecimento envolvendo universidades e suas instituições de apoio, produziu resultados palpáveis e definidores do que se tem hoje em termos

³⁷ Documentos acerca de outros pontos relevantes para entender a história da Educação do Campo poderão ser revelados em outro momento apropriado. Será o caso, por exemplo, do ocorrido acerca da Educação do Campo no Plano Nacional de Educação. Ou do *Projeto Saberes da Terra*, que na “Lei do Projovem”, se transformou em *Projovem Campo*. Ou, por último, do GPT Educação do Campo como locus fundamental da esfera pública para o engendramento das políticas de Educação do Campo, inclusive aquelas concernentes à pesquisa e à formação de professores.

³⁸ Ver anexo 3.

de Educação do Campo. E o *I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo* representa um momento de inflexão específico. Com efeito, no que tange à pesquisa, aquele evento passou a se replicar em diversas universidades públicas do país, especialmente nas federais, sendo que, em alguns casos se firmam como seminários periódicos. Veja-se, por exemplo, UnB, UFSC, UFPel, UFPA, UFRB, UFSCar e UFPB para ficar entre aquelas que já realizaram dois ou mais eventos nacionais (alguns, internacionais). Somente a UFSC realizou três seminários nacionais de pesquisa em Educação do Campo desde novembro de 2009, inclusive, resultando em publicação de três livros com os trabalhos selecionados e artigos de fundo solicitados a autores reconhecidos. A mesma estratégia de publicar tem ocorrido nas demais universidades. Ainda acerca de encontros e seminários de pesquisa, é amplo o número de eventos regionais e locais (estados e microrregiões) que surgiram a partir de iniciativas de instituições universitárias públicas e comunitárias.

Na mesma linha de evidenciar espaços de produção de conhecimento em Educação do Campo, lembremo-nos dos programas de pós-graduação, em universidades públicas e comunitárias, que contam, hoje, com linha de pesquisa específica e mesmo cursos *lato e stricto sensu* numa área temática. Desde aí, além de grande quantidade de livros e artigos em periódicos que se encontram publicados, estudos demonstram, em formato de estado da arte, uma vasta produção de dissertações e teses sobre temas e subtemas diversos dentro da Educação do Campo. Observe-se, ainda, que fomentos advindos de fontes como CAPES, bem como convênios entre MEC e Anped e entre Incra/Pronera e CNPq, em momentos especiais, viabilizaram (e ainda viabilizam) pesquisas e produtos explicitamente em temas concernentes à Educação do Campo. Enfim, já existe vasta produção de conhecimento e publicações, sob diversas matrizes teóricas, assim como já existe amplo leque de espaços institucionais instalados e, muitos deles consolidados, que, de uma ou outra forma, sustentam essa linha de produção teórica. E o intento perseguido ao expor os documentos e respectivos comentários que formam o Anexo 1 é, justamente, evidenciar as raízes do movimento evolutivo na construção de espaço de pesquisa nessas instâncias do Estado (universidades públicas e agências de fomento), e nas instâncias representativas da Sociedade Civil, como a Anped e Organizações Não Governamentais.

Eixo 2: *Sobre Formação de Professores.*

Uma sequência de documentos e relatos concernentes a fatos que considero mais relevantes³⁹ evidencia a origem dos já quarenta e dois cursos de *Licenciatura em Educação do Campo*, que atualmente vêm sendo oferecidos à sociedade em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Importa, fundamentalmente, evidenciar que esse processo formativo instalado no país, ainda que com graus distintos de institucionalização e de correspondência aos princípios que regem o Movimento Nacional de Educação do Campo, resulta, por excelência, da mobilização das organizações e movimentos sociais do campo e seus parceiros apoiadores. De outro lado, observe-se que o espaço particular de tal conquista - ou, dito de outro modo, a esfera pública de sua elaboração, uma vez patenteada a reivindicação em momentos anteriores - era o GPT Educação do Campo, sob a mediação da CGEC/Secad.

³⁹ Ver anexo 4.

6. NA RETA FINAL

Esse último e mais longo período da minha atividade acadêmica tem início em setembro de 2006, quando retorno à UFSC, após o marco do exercício da função de Coordenador-Geral de Educação do Campo na Secad/MEC. O seu término, do ponto de vista estritamente burocrático, é o final de 2014, quando, pelas normas vigentes, foi cumprido o tempo mínimo de exercício como Professor Associado IV, o que me permite almejar a categoria de Titular. Do ponto de vista das atividades profissionais e políticas efetivas, ele pode, todavia, ser considerado até o presente momento.

Para melhor compreender o que será relatado, importa ressaltar que todas as principais ações profissionais que ocorreram na UFSC, bem como todas as práticas políticas junto a organizações e movimentos sociais do campo, continuaram, primordialmente, na perspectiva da mediação de *Políticas Públicas de Educação do Campo*. Minha militância passou a ser direta, mas sem estar descolada das práticas profissionais. Desse modo, o Governo Federal continuou a ser a referência e o foco central das ações que desenvolvi. Dizendo de outra forma, a quase totalidade das minhas ações de ensino, pesquisa e extensão tinha como lócus de sua realização o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). No MEC, a principal referência continuou sendo a Secad (ou Secadi, a partir de 2010). No MDA, o Programa de Educação na Reforma Agrária (Pronera), de responsabilidade do Incra.

Em relação à Secadi, é importante ter em conta que eu deixei de compor seu quadro de gestores comissionados de maneira política relativamente turbulenta, por determinação de ato de exoneração *ex officio*. Apesar disso e durante o restante do primeiro mandato, bem como de todo o segundo mandato, do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os canais de comunicação com aquela Secretaria não se fecharam para mim. Incluindo, diretamente, o Gabinete do Secretário. Foi possível, assim, manter uma continuidade na busca de certos objetivos que me moviam quando lá eu estava efetivamente. Nas novas circunstâncias, é claro, a relação, do ponto de vista institucional, era de outra natureza. Tratava-se, então, de “intervenções colaborativas”. O que importa observar é que uma visão externa à Secadi indicava a eficiência e a eficácia dessa minha colaboração para conquistas institucionais em favor do *Movimento Nacional de Educação do Campo*. Neste sentido, é possível sublinhar o processo de elaboração da minuta do Decreto 5.352/2010 – dito como o “da Educação do Campo” – a partir de comissão formada por portaria baixada pelo titular da Secadi, André Lazaro, bem como todo o esforço de mediação política para que tal Decreto viesse a ser finalmente assinado pelo Presidente da

República, em novembro de 2010. Tal mediação consistiu na organização da pressão externa sobre o Governo Federal, mais especificamente, sobre o renitente - para não dizer reacionário - setor jurídico do Gabinete do Ministro da Educação, a quem cabia a tarefa de corroborar o desenho de texto da norma para ser encaminhado à Casa Civil e, em seguida, à assinatura do Presidente. Nesse mister, a própria Casa Civil fora acionada diretamente pela pressão externa do Movimento de Educação do Campo. E o engendramento dessa pressão se confundia com a mobilização dos sujeitos coletivos que compunham o *Movimento* – que estava, há tempos, bastante disperso – com vistas a se criar o *Fórum Nacional de Educação do Campo* (Fonec). Não por acaso, a sessão pública de instalação do Fonec – em seminário realizado na sala Nereu Ramos, do Congresso Nacional – e a assinatura do Decreto 5.352/2010, no Palácio do Planalto, ocorreram em atos concomitantes e combinados, no dia 4 de novembro de 2010. Recorde-se, ainda, que o Fonec já havia sido, de fato, criado meses antes, em agosto, num encontro de trabalho “autoconvocado” pelos militantes do *Movimento*, exatamente no ensejo das mobilizações em torno do Decreto que se engendrava.

Ainda em relação à Secadi, a partir da assunção do Prof. André de Figueiredo Lázaro ao cargo de Secretário, outro objetivo almejado foi posto em movimento, e em forma de desafio. E ele deveria ser construído na – e a partir da – Universidade Federal de Santa Catarina, onde eu estava de volta. Refiro-me a criar um dos *Centros de Referência em Educação do Campo*, cuja ideia brotara no já referido *I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo*, organizado pela Secad e pelo Pronera, em 2005. As estratégias e ações na busca desse objetivo marcaram profundamente esse último período de meu exercício profissional na UFSC. Tal processo envolveu a criação de infraestrutura e a proposição e realização de atividades de extensão, ensino e pesquisa na área temática da Educação do Campo. Coordenadas entre si e no conjunto elas deram sentido ao que foi denominado *Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável* (Instituto EduCampo/UFSC). Em outros termos, o auto desafio que me impus ao retornar à UFSC, combinado com o desafio a mim posto por parte do Gabinete do Secretário da Secad e seguido do necessário aporte institucional, tornaram possível encaminhar e fazer algo diferente neste último e mais longo período de minha vida profissional na Universidade. De maneira que, muito mais que um tempo suportável, esta foi uma etapa eivada da sensação de realização humana pessoal e de estar cumprindo missão no âmbito social.

Quanto ao Pronera, importa aqui destacar minha participação como membro da *Comissão Pedagógica Nacional* (CPN). Num primeiro momento – ainda enquanto Coordenador-Geral de Educação do Campo – ocupava a vaga reservada ao MEC junto a esse

Colegiado. Depois, desde início de 2007 e até o presente, passei a ocupar uma vaga reservada à categoria “professores universitários”. Neste último caso, a escolha, que era oficializada pelo Gabinete da Presidência do Incra, era definida pela Coordenação do Programa, de maneira a buscar representação em todo o território nacional. Para a definição dos nomes, formalmente, eram seguidos os critérios técnicos básicos. Eram eles o pertencimento ao quadro de ativos de uma instituição pública de ensino superior que desenvolvesse alguma atividade de educação na Reforma Agrária patrocinada pelo Pronera, e um comprovado compromisso pessoal e profissional com os objetivos do Programa. Sabe-se, todavia, que antes de tudo era feita uma avaliação política do possível futuro integrante da CPN. Dessa avaliação participavam, além da coordenação institucional do Programa, os membros já componentes da CPN, mormente, os representantes das organizações e movimentos sociais do campo. Dessa forma, ficava garantida a necessária eficiência técnica para, por exemplo, analisar, emitir pareceres e acompanhar *in loco* a execução de projetos e outras demandas ensejadas pelo Programa. Ainda mais, pela constituição multidisciplinar da *Comissão Pedagógica*. Ao mesmo tempo, o critério da Política, no seu sentido de mediação de relações sociais, era o que garantia a constituição de um “Grupo Dirigente”, de fato, na CPN. Considerando que ele é formado por acadêmicos e por diretores de organizações e movimentos sociais do campo é que eu não hesito em chamar tal grupo, seguindo a acepção gramsciana e entendendo a Educação do Campo como movimento social, de “Grupo Dirigente” da Educação do Campo no Brasil. Ou, mais propriamente, na mesma acepção gramsciana, definiria esse grupo como “Intelectual Coletivo” do *Movimento Nacional de Educação do Campo*. Em que pese a restrição territorial às áreas da Reforma Agrária, as reflexões e encaminhamentos políticos da CPN/Pronera sempre extrapolaram esse âmbito. Ressalte-se, foi nele que nasceu, brotou e persiste até hoje a ideia da criação e da ação do Fonec. Em certa medida, a CPN/Pronera foi e é, para a Educação do Campo em geral, aquilo que por um momento fora previsto que deveria ser o *Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo* (GPT) da Secad/MEC. GPT sonhado, inicialmente, pelas organizações e movimentos sociais do campo que o compuseram logo após sua instalação. GPT sonhado por mim, então como primeiro Coordenador-Geral de Educação do Campo, depois da instalação da Secad. Isso já constitui, contudo, outra relação e outra discussão que, oportunamente podem ser retomadas.

6.1 A reentrância à vida universitária

Oficialmente de volta em setembro de 2006, meu retorno efetivo à UFSC ocorreu no início do primeiro semestre de 2007. Assim como já havia ocorrido anteriormente quando do ingresso nos seus quadros como professor e, depois, do retorno do doutoramento, essa reentrada

é marcada por contexto e perspectivas muito próprios. Os objetivos profissionais – ligados à realização pessoal e à crença política – e as respectivas estratégias engendradas para esse novo período de vida universitária apontavam para algo que eu queria que fosse diferente. Ou melhor, igualmente aos momentos anteriores de minha relação com a UFSC, esse novo momento havia que se caracterizar por ações que fossem além do protocolar estabelecido como compromisso do profissional docente em relação à instituição pública empregadora. Assim, ainda que em grande medida limitado a essas ações institucionais, importaria direcioná-las no sentido de servir ao *Movimento Nacional de Educação do Campo*. Equivale dizer que eu iria buscar fazer da própria UFSC um conjunto de recursos mobilizados nesse sentido, especialmente recursos intelectuais e institucionais.

Todo o primeiro ano de 2007 foi um momento de real reentrância à Universidade, marcado pela reflexão sociológica e política sobre o contexto da Educação do Campo e pela instalação de bases institucionais para um novo ciclo de ações. Tal reflexão era sistematizada no bojo de duas linhas de trabalho que se complementavam. A primeira, resultava do ensejo da elaboração de um projeto de pesquisa e de seu imediato início. O começo deste processo implicava um estudo prévio acerca do contexto nacional da Educação do Campo, buscando entender as relações que se estabeleciam entre os principais sujeitos vinculados ao Estado e sujeitos sociais coletivos nas lutas por políticas públicas nessa área temática. Esta parte compunha um estudo mais solitário. Não apenas porque eu estava na condição de proponente e de quem viria a coordenar o projeto. Mas, também porque eu o fazia no afã de desanuviar o horizonte turvo que ficara nos últimos tempos de estada no MEC. Desta reflexão pessoal, resultou um artigo apresentado na 31^a Reunião Anual da Anped, em 2008, que será à frente referido. Já a segunda linha de trabalho, que mobilizaria uma equipe de colegas professores universitários, consistia em incursões exploratórias a campo sob o tema das *Políticas Públicas de Educação do Campo* no “Estado local”, ou seja, os municípios. Da soma das reflexões pessoais e dos trabalhos de campo resultou o projeto de pesquisa denominado *Educação do campo: práticas e políticas na Serra Catarinense*, que, conforme expresso no título, focava os municípios de uma microrregião do estado.

Convém assinalar que essas incursões exploratórias aconteciam no bojo da execução de um projeto de extensão universitária. Essa ação de extensão embasava a produção de material pedagógico de formação/informação sob o tema Educação do Campo, que me fora encomendado pela Secad, para ser destinado aos dirigentes municipais de educação do Brasil. Com o aporte financeiro por parte da Secad para a elaboração desse material, montei uma

equipe de trabalho formada por pesquisadores e estudantes de pós-graduação e graduação, da UFSC e da Uniplac. Na prática, pois, constituiu-se um grupo interinstitucional, que, para executar aquele projeto, fazia extensão e pesquisa ao mesmo tempo. Aliás, justamente por apresentar essas duas e inseparáveis faces, o projeto foi registrado nas instâncias da UFSC correspondentes à extensão e à pesquisa. Conforme veremos à frente, a partir de janeiro de 2009, o mesmo projeto, tendo em conta seus resultados parciais positivos, foi ampliado para o âmbito de todo o Estado de Santa Catarina e transformado em “puramente” de pesquisa, sob a denominação de *Educação do Campo: Políticas e Práticas em Santa Catarina*. Essa opção é duplamente justificada. Primeiro, porque os resultados parciais eram suficientes para a produção do material solicitado pela Secad. Segundo, porque passou a haver um apoio direto da Capes, através de sua ação denominada *Observatório da Educação*, mediante edital, para a realização da pesquisa.

Ressalto ainda que as incursões exploratórias a campo sob o tema das *Políticas Públicas de Educação do Campo* no Estado local, como chamei anteriormente e que subsidiaram a reflexão, ocorreram nos processos de preparação de palestras e assessorias. Realizadas em diferentes locais do país, sempre em eventos e processos pertinentes à Educação do Campo, essas palestras e assessorias resultavam do convite de diferentes sujeitos promotores, mormente, secretarias estaduais e/ou municipais de educação, movimentos sociais do campo e universidades. Com efeito, em cada estado desenrolava-se uma dinâmica própria em torno das questões de políticas de Educação do Campo, mas sempre em cotejamento com o que ocorria no cenário nacional, em especial, no âmbito do MEC. Naquele ambiente, eu reunia a condição de intelectual pesquisador da área com a de quem havia passado pela experiência concreta de gestão no Governo Federal. Ademais, apesar – ou por causa – da marca de ter sido governo, era pública e notória a postura que me orientava em relação ao tema das políticas públicas e que me punha em proximidade com os sujeitos que lutavam pela Educação do Campo. Assim, considerada a multiplicidade de chamados, a relevância social e política que eu atribuía a essas ações e a exigência de estudo contínuo que elas me impunham, acabei por priorizá-las durante todo esse último tempo de UFSC.

Já no que se refere à preparação das bases institucionais que, efetivamente, sustentaram, até o fim do período referido, todas as ações pertinentes à Educação do Campo que desenvolvi, importa destacar duas linhas de frente. A primeira, o processo de criação do Instituto EduCampo/UFSC. Tratou-se de um longo caminho de mediações políticas, interna e externamente à Universidade Federal de Santa Catarina, que precisou ser percorrido para superar obstáculos que se interpunham a sua institucionalização. Ela foi, finalmente,

oficializada em abril de 2008, com a assinatura pelo Reitor da UFSC e com o testemunho (assinatura simbólica) do Ministro da Educação, no bojo de ato solene para o lançamento da pedra fundamental do Campus de Joinville da instituição. Um texto publicado em forma de prefácio de livro e outras referências darão a dimensão desse espaço institucional criado no interior da Universidade.

A segunda linha de ação para a preparação das bases que sustentaram minhas ações tem relação com minha reintegração à CPN/Pronera, a partir do mês fevereiro de 2007. Conforme já assinalado, segundo meu entendimento esse era o mais importante, senão o único, lócus de direção intelectual e política articulada do *Movimento Nacional de Educação do Campo*. Hoje, embora já não seja mais o único, continua tendo o mesmo significado. Daí minha dedicação assídua a essa atividade. Para mim, particularmente, ela encerrava um sentido estratégico específico de provocar um certo (re)estabelecimento ou prosseguimento do debate acerca da relação das organizações e movimentos sociais do campo com o MEC, no que concerne à educação. Debate, conforme visto, que eu havia provocado no momento anterior no âmbito do GPT/Secad. Ou seja, quando estava “do outro lado da mesa”. Na nova situação, eu precisava intervir com o necessário cuidado tático para evitar ruídos de comunicação e rugas eventualmente remanescentes da anterior. O mote que eu defendi nesse novo momento do debate continuou sendo a necessidade de as organizações e movimentos sociais do campo recuperarem o protagonismo e a autonomia na relação com o MEC – assim como a todo e qualquer órgão do Estado, concernente às políticas públicas de Educação do Campo.

A maior parte de toda essa movimentação profissional ocorrida do “lado de fora do Campus”, no sentido físico-geográfico da UFSC, sempre foi categorizada como extensão universitária. Foram muitos os projetos deste elemento do “tripé” registrados e executados no período. Até mesmo as atividades definidas como de pesquisa ou de ensino ocorriam – e ocorrem – com características que podem ser consideradas “extensionistas”. Ou seja, do ponto de vista da atividade acadêmica, foi um período de ênfase e de muita ação na extensão universitária. Cabe aqui a observação de que, para dar conta das iniciativas que eu definia como prioritárias, algumas outras haviam de ser relegadas. Mesmo que fossem colocadas em segundo plano ações tidas no universo acadêmico como mais nobres e, por isso, almejadas pela maioria dos profissionais docentes. No meu caso específico, escolhi, por exemplo, não reingressar nas lides da pós-graduação. Aceitei apenas a condição de “colaborador”, com vistas a orientar estudantes específicos que eventualmente manifestassem interesse na temática das *Políticas Públicas de Educação do Campo*. A justificativa para tal opção é o tempo de dedicação exigido

nos Programas de Pós-Graduação para responder ao “padrão Capes”. Agregue-se o tipo de produção acadêmica – o tal Sistema Qualis-Periódicos – exigido dos “profissionais da pós”, que, em geral, não leva em conta os escritos direcionados a grandes públicos. Tudo isso fez com que essa importante prática universitária apresentasse uma lamentável incompatibilidade com o tipo de extensão universitária que eu me propunha a desenvolver. Uma vez dada a minha clara opção pela extensão, eu não pretendia correr o risco de viver certa esquizofrenia profissional. Tampouco, sofrer extenuação pelo excesso de trabalho. Assim, permaneci no PPGE como colaborador apenas pelo tempo necessário a orientar um estudante. Logo em seguida, diante da pressão tácita por mais dedicação, solicitei afastamento definitivo, para garantir a busca de maior eficiência no complexo de ações que desenvolvia.

6.2 Complexo de ações relevantes

Com relação à sequência do texto, cabe um alerta. Nos capítulos anteriores para descrever as atividades desenvolvidas nos períodos correspondentes, as dividi de acordo com a tríade ensino-pesquisa-extensão, mais gestão. Para o período em análise neste capítulo, optei por descrever os grupos de ações que considero mais relevantes, considerando-os conjuntos de práticas integradas e efetivamente indissociáveis.

6.2.1 Sobre a produção teórica

Os textos produzidos no ensejo de três ações de pesquisa que realizei neste período⁴⁰ – duas como coordenador e uma como pesquisador-participante – foram elaborados com o necessário rigor científico. Disso, não tenho dúvidas. Todos, entretanto, resultaram do interesse prévio de buscar relevância social e funcionalidade política às ações de mediação que empreendia nas atividades de extensão. Mormente, com vistas a instituir políticas públicas coladas aos interesses do *Movimento Nacional de Educação do Campo*. Sei que esse matiz de postura teórico-metodológica que sempre me orientou não é compartilhada pelos que defendem a neutralidade dos métodos científicos. Como se isso fosse possível. Desta forma, nunca me pesou qualquer sentimento de não estar fazendo ciência com seriedade e clareza de princípios. Ao contrário, a julgar pelos resultados sociais produzidos, o sentimento que me tem ficado é o de ter agido sempre pautado pela ética no serviço público e pela promoção da cidadania ativa – aquela que conduz o cidadão a agir pelo direito de produzir direitos.

⁴⁰ Não estou considerando a Pesquisa sobre Políticas Públicas de EJA no Brasil, coordenada por Marília Spósito e Sérgio Haddad, cuja ação local em Santa Catarina, por mim coordenada, foi interrompida depois da fase de coleta de dados, no ensejo em que assumi o cargo de Coordenador-Geral de Educação do Campo/Secad/MEC.

Alguns escritos não foram publicados. Outros o foram apenas como “literatura cinza”. Ou seja, mimeografados e com circulação restrita, produzidos em função de atividades com públicos específicos. Dentre os publicados até o momento – o que inclui os que tiveram edição depois do final do período em análise, destaco três. Dois, em produção solo e um, em parceria com Wilson (Feijão) Schmidt. São escritos elaborados em contextos nacionais diferentes, que, por isso, perseguiram objetivos próprios.

O primeiro, já referido, foi apresentado à 31ª Reunião Anual da Anped, em 2008, e recebeu o título de *Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção*. Ao ser publicado, com o mesmo teor, na Revista de Educação da UFSM, foi intitulado *Trajatória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil*. Uma vez que tal texto pode ser encontrado facilmente, inclusive em versões *on line*⁴¹, não há sentido em reproduzi-lo neste Memorial de Atividades Acadêmicas. Julgo suficiente chamar atenção ao fato de que o texto patenteia e caracteriza a existência de um *Movimento Nacional de Educação do Campo*. E que foi uma tentativa, antes de tudo, de chamar os sujeitos componentes ativos do nascente *Movimento* ao qual procurei dar um nome, para uma autorreflexão acerca do que se passava na história da qual faziam parte. Finalmente, sublinhar que o processo de produção do texto significou uma espécie de catarse e (re)posicionamento político. Ou, sendo mais preciso, de afirmação da minha posição no tabuleiro nacional das lutas por políticas públicas de Educação do Campo.

O segundo texto sobre o qual quero chamar a atenção contou com a parceria do colega de UFSC, Wilson (Feijão) Schmidt. Avalio que é um compêndio e, mais do que isso, quase um “manual de luta”. Resultou, conforme já aludido, de um trabalho de extensão/pesquisa patrocinado pela Secad, em 2009. O que aquela Secretaria demandou como produto principal foi um material com vistas a sensibilizar os Dirigentes Municipais de Educação (DME) acerca das normativas e determinações legais produzidas e em vigor na temática da Educação do Campo. Buscando atender ao compromisso contratual, foi submetida à fonte financiadora uma primeira versão do material para publicação impressa (livro) e para ser disponibilizada *online*. Tal texto foi diretamente direcionado aos DME do Brasil, com o fito de sensibilizá-los e, mais que isso, incisivamente instá-los ao compromisso de agentes públicos com vistas ao cumprimento do Direito. Ao mesmo tempo, contudo, ele tem outro objetivo subjacente. O de informar e instrumentar os militantes, mormente os dirigentes de organizações e movimentos

⁴¹ O texto pode ser encontrado <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>, para a versão comunicação à Anped, e em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>, para a versão do periódico.

sociais, no sentido de sustentar as lutas que compõem o *Movimento Nacional de Educação do Campo* na busca do cumprimento dos direitos conquistados. A versão proposta não venceu, contudo, a censura do setor de publicações do MEC. Talvez – e ao que se pôde informalmente apurar, em razão do texto conter indicativos muito explícitos acerca das responsabilidades que cabem ao próprio MEC cumprir dentro da relação de “regime de colaboração”, que se estabelece entre os entes federados. Ao mesmo tempo, pela forma. Chamar a atenção dos Dirigentes Municipais de Educação às suas responsabilidades foi considerado excessivamente incisivo. O que, segundo o setor de publicação MEC, poderia fazer com que os DME julgassem o Ministério como “antipático” (foi esse o termo usado). Assim, sem que os autores pudessem fazer concessões, de forma ou de conteúdo, passou-se um vasto prazo desde a elaboração do material e ele não foi publicado. Nesse mesmo tempo, sinalizou-se que, para efeitos burocráticos, o MEC julgava cumprido o acordo institucional. Neste quadro, por conta e responsabilidade exclusiva dos próprios autores, o material foi atualizado e publicado, em versão impressa e *online*, em 2014⁴². Buscou-se, desse modo, fazer com que aquele investimento – em dinheiro público e em trabalho intelectual – cumprisse plenamente seus objetivos.

O terceiro e último texto que destaco tem um direcionamento prioritário sobre a questão das escolas do campo – que é uma das facetas do *Movimento Nacional de Educação do Campo* – e sobre a questão da governança acerca deste tema. Ou seja, ele também busca cumprir uma função de práxis social no que tange especificamente à educação escolar dos povos do campo. Embora produzido antes, foi publicado em 2016, como resultado de edital da Anped/Secadi⁴³. Com o título de *Educação do Campo no Brasil e Educação Rural na Argentina e Catalunha: aproximações*, o escrito resultou dos estudos de pós-doutoramento realizados no bojo da pesquisa *Educação do Campo em Santa Catarina: políticas e práticas*, financiada pelo Observatório da Educação/Capes. O texto busca melhor compreender a educação no Brasil e reflete acerca de questões pertinentes ao *Movimento Nacional de Educação do Campo* ao estabelecer paralelos entre as políticas referentes às escolas do campo no país e as experiências de educação rural da Argentina e da Comunidade Autônoma da Catalunha. Em perspectiva de práxis, busca potencializar o processo de construção da nova concepção e prática de escola do

⁴² Sob o título *Educação do Campo e Políticas Públicas – Subsídios aos Dirigentes Municipais de Educação*, o livro foi publicado, em dezembro de 2014, pelo Instituto EduCampo/UFSC. Está disponível em <https://escoladaterrasc.files.wordpress.com/2014/12/manual-educ-campo.pdf>

⁴³ O resultado do Edital foi publicado em <http://www.anped.org.br/news/resultado-de-selecao-de-artigos-edital-anped-n-02-2015>. E a versão impressa está publicada em: SOUZA, E. Clementino e CHAVES, V. L. Jacobs (Orgs.). Documentação, Memória e História da Educação do Brasil: Diálogos sobre Políticas de Educação e Diversidade. Vol. 1. Tubarão – SC, Copiaet, 2016.

campo, que se forja ainda de maneira tímida. Incorpora o conceito de territorialidade à reflexão, para referir-se aos contextos rurais, rejeitando a delimitação de rural proposta e praticada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e seguida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recorde-se que para o IBGE são rurais aqueles espaços que não se incluem nos perímetros considerados urbanos – sedes municipais e sedes distritais – estabelecidos por leis municipais. Dizendo de outra forma, é rural o que “sobra” do urbano. Como consequência, para o Inep são rurais apenas aquelas escolas que se situam fora dos perímetros urbanos. Ou, na mesma perspectiva, as escolas que “sobram” do urbano. A abordagem que a Argentina e a Comunidade Autônoma da Catalunha fazem para o trato da educação rural como política pública é, ao contrário, uma abordagem territorial. Ou, mais precisamente, de territórios rurais. Daí decorre uma forte razão para se tomar essas experiências históricas e em andamento como referência de análise para o caso brasileiro. O texto conclui indicando que se dispõe, no Brasil, de potencial único para grandes avanços no que tange à escola do campo. E que os elementos para consumir tal conquista se encontram, justamente, na genuína constituição do *Movimento Nacional de Educação do Campo* como movimento autônomo e independente das instituições oficiais, assim como nos próprios conceitos de Educação do Campo e de Escola do Campo, que nele se forjam. Por fim, esses elementos aludem a um ideal de educação emancipatória, que vai para além da educação rural, conforme praticada na Argentina ou na Catalunha, bem como na própria experiência pregressa e ainda hoje hegemônica nos sistemas educacionais brasileiros.

Para fechar essa seção, tenho consciência de que a produção de textos segundo os parâmetros acadêmicos não é exatamente o viés de trabalho que mais tem me movido. Ainda menos, a busca de periódicos pela sua classificação no Qualis Capes. Para mim, o ato de escrever e, sobretudo, de publicar sobre os temas abordados nas intervenções sociais tem sido, antes de tudo, um ato complementar e subsidiário às ações empreendidas. Ou seja, elas visam à maximização das próprias ações. Isso, todavia, não me faz sentir diminuído no universo da produção e da militância intelectual. Neste universo, onde outros produzem textos com maior profusão e com mais reconhecida competência na arte de escrever apropriadamente, sinto-me um companheiro que atua melhor em outra função. Ademais, agradecido aos que são mais autores e melhor escrevem, procuro bem me servir da produção teórica deles. Especialmente dos pensadores coetâneos e politicamente alinhados a nossa mesma perspectiva política. Nesses casos, divulgo as ideias por eles elaboradas e delas faço uso nas ações de transformação. Essas, sim, meu espaço e minha opção prioritários.

De toda maneira, há uma produção escrita a ser mostrada, cuja listagem faço a seguir. Referente a esses textos, vale reafirmar que a maior parte responde à necessidade direta das ações de intervenção (extensão). Ou seja, além de constituídos em linguagem voltada a um público pouco afeito a leituras acadêmicas – militantes da base da sociedade e gestores públicos, especialmente os locais, – por vezes não seguem, rigidamente, sequer as regras da ABNT. Observam, todavia, é claro, o que é indicado nos parâmetros da ética profissional e, sobretudo, das responsabilidades cívica e social. Em anexo, essas publicações estão relacionadas em cronologia decrescente.

6.2.2 De Instituto EduCampo a Departamento de Educação do Campo

Retomando o que foi antes afirmado, a ideia de criação de um espaço institucional no interior da UFSC, para tratar das questões relativas à Educação do Campo e para ser uma referência nessa temática, brotara no *Seminário Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*, realizado em 2005. A partir desse evento e ainda na condição de Coordenador-Geral de Educação do Campo, lancei um desafio a um grupo de colegas professores da UFSC. A partir da demanda da Secad/MEC, em articulação com a Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA), eles deveriam elaborar e executar um projeto de curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização). A proposta buscava, pela articulação de pessoas, desencadear na nossa Universidade uma dinâmica de reflexão e de prática pedagógica capazes de produzir resultados para além daqueles esperados para o próprio curso.

Assim foi que, durante os últimos meses de 2005 e o ano 2006, um grupo de professores de três Unidades da UFSC (Centro de Ciências da Educação - CED, Centro de Ciências Agrárias - CCA e Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH), muito mais do que simplesmente elaborar um projeto de curso, construiu de forma articulada uma problemática em torno dos temas que lhes foram propostos: as questões da educação e do desenvolvimento sustentável de territórios rurais. As longas trocas de ideias, sustentadas a partir de perspectivas teóricas muitas vezes divergentes – que as faziam tensas e ricas, encaminhavam conclusões que se coadunavam e enriqueciam os parâmetros essenciais já definidos no debate nacional que embasavam, política e pedagogicamente, o Movimento Nacional de Educação do Campo. Ou seja, os debates na UFSC sobre a proposta de curso não se iniciavam do zero, nem tampouco apenas reproduziam o já existente.

Desse processo inicial interno à UFSC, depois de ter lançado o desafio aos colegas, eu participei, ainda à distância, de sua fase de concepção. Estabelecendo, especialmente, certas

mediações para garantir a presença no grupo de alguns professores e pesquisadores do quadro profissional da Universidade que, sob critérios políticos, de campo de pesquisa e de postura teórica, eu julgava importantes. Assim como para garantir que a proposta considerasse conceitos e/ou princípios metodológicos indispensáveis, já consolidados na Educação do Campo. Da mesma forma, eu precisava zelar pelos objetivos estratégicos que interessavam à Coordenação Geral de Educação do Campo (Secad).

Consta de meus arquivos pessoais um pequeno texto/relato, salvo em 5 de setembro de 2005, que dá conta de explicitar diversos elementos acerca do início desse processo. Elaborado logo após os primeiros contatos com pessoas e instâncias da UFSC, com vistas a desencadear concretamente a construção do curso de pós-graduação, esse pequeno escrito cumpria, de um lado, tão somente a finalidade de registro de memória, para facilitar os passos seguintes. Neste sentido, referia-se, por exemplo, logo de início, a articulações prévias nos âmbitos dos Ministérios proponentes (MEC e MDA), de tal maneira que, subliminarmente, buscava consolidar as articulações nesses âmbitos, onde ainda eram restritas ao informal e a alguns gestores. Encaminhado que foi aos titulares das duas secretarias envolvidas (Secad e SDT), desencadeou a anuência formal de ambos ao que vinha sendo proposto. De outro lado e principalmente, o texto/relato cumpria a finalidade estratégica de demarcar os objetivos gerais, ou políticos, para além da própria ação que se encomendava à UFSC. Ao mesmo tempo, tornava patentes os parâmetros teóricos essenciais a serem seguidos. Veja-se o texto na íntegra e na forma original, tal como foi encaminhado por e-mail a todos os envolvidos até aquele momento – inclusive, os que haviam sido apenas citados, bem como àqueles que haviam ainda de ser envolvidos nos momentos subsequentes:

Relato de conversações e encaminhamentos:

1) A proposta faz parte da cooperação entre MEC/SECAD/Coordenação-Geral de Educação do Campo e MDA/SDT. O suporte financeiro a esse curso, em particular, será bancado pelo MEC, visto que o primeiro (na UFCG) vem sendo sustentado pelo MDA. O curso faz parte da estratégia de articulação interministerial no sentido de construir e consolidar uma política de educação do campo no Território Brasileiro. O título talvez não venha a ser exatamente o indicado acima; de toda maneira, o sentido que se quer dar é o de articular a ideia de um “projeto nacional de educação” a um "modelo" de desenvolvimento rural e nacional sustentável (em que pese os matizes diversos do termo sustentável). O enfoque é o do

"Desenvolvimento Territorial"; também aqui os matizes são diversos e ainda indefinidos, mas como ponto de partida a referência é o acúmulo já dado no MDA/SDT (Secretaria de Desenvolvimento Territorial). Pesquisadores do Centro de Ciências Agrárias, da UFSC, junto com outros próceres nacionais têm participado como formuladores desse conceito e dessa política;

2) A porta de entrada para a realização desse curso é a Educação. Nesse sentido ele diferencia-se do primeiro (UFCG), cujo enfoque principal é o Desenvolvimento Sustentável. São duas as razões básicas para centrar o foco na educação:

a) Enquadramento às normas de financiamento do MEC. Os recursos previstos à Educação do Campo, na SECAD, sob o ponto de vista burocrático/orçamentário, têm destinação orientada, isto é, delimitada às ações da educação escolar;

b) Busca de pertinência máxima e direta à estratégia de construção de uma política de educação do campo, que vem sendo construída em processo de ampla concertação nacional com os sujeitos sociais coletivos e institucionais ligados à temática. Isso significa, de fato, no âmbito do MEC, priorizar a educação escolar, mormente a educação que ocorre nas redes públicas estaduais e municipais instaladas no campo (93% da educação escolar que acontece no campo no Brasil é oferecida pelas redes municipais de ensino).

Assim, se constitui como um primeiro objetivo desse curso a busca do enraizamento das propostas de educação do campo, que vêm sendo construídas em diálogo com os Movimentos e Organizações Sociais do Campo, no âmago dos sistemas escolares em todos os níveis; e, a dar suporte a esse enraizamento, são chamadas as construções teóricas produzidas em torno da questão do desenvolvimento territorial.

Quanto à Universidade, em particular, nessa estratégia de enraizamento de uma concepção de educação do campo, esse curso quer ser um caminho de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo que pretende enraizar no meio acadêmico, para que se reproduza, o que já se tem de construído, pretende encontrar aí contribuições ao processo de elaboração teórica e de formulação de uma política nacional de educação do campo.

Em outros termos, um projeto de “Curso de Especialização em Educação e Desenvolvimento Rural Sustentável”, com enfoque no Desenvolvimento Territorial, ou “Educação e Desenvolvimento Territorial”, deve significar, na universidade, a possibilidade de criação de “espaço” de elaboração conceptual da relação Educação do Campo e “Modelo” de Desenvolvimento. Nossa proposta é de se começar essa busca a partir de setores mais evidentemente sensíveis ao que já vem sendo produzido, bem como mais dispostos a participar

de processos de elaboração. Neste sentido, o curso inscreve-se na estratégia da Coordenação-Geral de Educação do Campo, que, ademais, prevê outras ações e tem contado com outras contribuições (Seminários estaduais, Grupo Permanente de Trabalho/MEC, CONDRAF/GT Educação do Campo, Encontro Nacional de Pesquisa etc.), de construção de uma necessária base epistemológica a sustentar proposições de políticas públicas. Este, digamos, possa ser entendido como um objetivo, de certa forma subjacente, isto é, mais vinculado à estratégia de ação da Coordenação de Educação do Campo; nem por isso, todavia, deve ser entendido como de somenos importância. Em sendo assim, para que se cumpra com mais eficiência, a nossa proposta é de que haja o maior envolvimento possível de pessoas e setores da universidade que trabalham com a questão em tela.

Para dar partida à ideia, foram realizadas reuniões em separado com o Centro de Ciências Agrárias (CCA/UFSC), dia 19/11, e com o Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC), dia 22/11, a pedido e com a presença deste Coordenador-Geral de Educação do Campo/MEC. Também no dia 22 conversei sobre o assunto com a Diretora do CFH/UFSC, Prof^a Juracy Toneli.

A ideia inicial era de que a reunião fosse unificada já no dia 19 (CCA e CED); todavia, por problemas de comunicação, a participação do CED ficou muito restrita. Considero, então, que essa de 19 significou uma reunião exclusivamente com o CCA, da qual participaram seu Diretor Prof. Enio Luiz Pedrotti, o Prof. Wilson Schmidt (Feijão), Prof. Ademir Cazella (Quito) e Prof. Paulo Lovato. Na voz do diretor, bem como na dos demais professores que participaram da reunião, o CCA fará todo o empenho para que o curso aconteça. Ficaram indicados como encarregados da elaboração do projeto e possíveis componentes da futura comissão de coordenação os Profs. Quito e Lovato.

Da reunião do CED participaram seu Diretor Prof. Carlos Alberto Marques, Prof. Célia Vendramini, Prof. Wilson Schmidt, Prof^a Terezinha Maria Cardoso, Prof^a Isabel Serrão, Prof^a Lúcia Helena Lenzi. Igualmente ao CCA, houve manifestação favorável à realização do curso com participação efetiva do CED, da parte do Diretor, Prof. Carlos Alberto, bem como de todos os professores presentes. Foram destacados para a elaboração do projeto e possível coordenação futura as Profas. Célia e Terezinha.

Os indicados por um e outro centro ficaram de se encontrar para acertos iniciais, por iniciativa de convite da parte da Profa. Célia Vendramini.

Já o contato com o CFH, por sugestão do pessoal do CED e bem aceita por este representante do MEC, ficou restrito a uma conversa com a Profª Juracy, que manifestou disposição de contribuir no que for demandado pelo CFH no momento oportuno.

Cabe ainda uma pequena nota acerca do público a que se destina o curso, cuja demanda deverá ser induzida e controlada:

Ao MDA interessa particularmente a formação de seus Agentes de Desenvolvimento Territorial, que são encarregados de um trabalho de coordenação de ações nos territórios. Isso não é incompatível com os interesses do MEC/Educação do Campo, todavia, como o foco é a educação escolar, importa que dentre esses agentes sejam priorizados aqueles que unem, de alguma forma, a condição de educador. Nesse sentido, embora não se deva estabelecer vinculação mecânica, nem de exclusividade, pode ser tomado como referência o “Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Formação Social e Profissional para Agricultores Familiares”, que vem sendo elaborado pelos Ministérios MEC/MDA/MTE, ou seja, o curso pode ser apontado como espaço de formação de formadores para esse programa, e estariam assim, esses formadores, ubicados em ONGs, Sistema Extensão, Agrotécnicas, sistemas municipais e estaduais de ensino. Todos com compromisso com a educação pública (mesmo que não estatal) e gratuita.

A abrangência do curso, em princípio, é a Região Sul do país. Isso, porém, deverá ser melhor analisado, e o será num próximo encontro, que contará com a participação de representante do MDA (possivelmente Paulo César Arns, o catarinense “PC”). Nesse encontro, a ser chamado pela UFSC com brevidade, diversos outros pontos deverão ser melhor definidos.

De momento, é isso que posso registrar.

Em abraço a todos

Munarim

Fonte: Autor (2017)

Observe-se que, conforme aponta o texto/relato, a estratégia é a busca pela aproximação de intelectuais que pensam o desenvolvimento territorial – e não apenas isso, mas que, no espectro político, o fazem sob uma ótica à esquerda – com intelectuais que pensam a questão da educação. Convenhamos que essa conexão não é – ou, pelo menos, não era – comum entre intelectuais e/ou grupos de intelectuais de esquerda ou progressistas nos meios universitários. Ao que se percebia – falo particularmente da grande área da Educação na qual eu me insiro,

parecia fazer parte da estratégia do pensamento revolucionário nas Ciências da Educação negar a importância da questão do desenvolvimento econômico. Por outro lado, era esse também o matiz de profissional pensador da educação que queríamos presentes no *Movimento Nacional de Educação do Campo*. Um pensador que, desde as hostes universitárias, contribuísse com sustentação empírica e teórica a proposições de políticas públicas nesse campo temático. E assim foi, de fato, que o projeto de curso de pós-graduação se fez com o título de *Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural*. Ele foi considerado concluído em uma reunião no Campus da UFSC, em 19 de junho de 2006, com a presença de professores da universidade, do representante da SDT/MDA, Paulo César Arns, e a minha como representante da Secad/MEC. Depois disso o projeto apenas sofreu pequenos ajustes, necessários à tramitação nas instâncias do MEC.

O curso começou a ser efetivamente realizado a partir do final de 2006. Àquela altura, portanto, eu já estava de volta à UFSC, reassumindo minhas funções de professor e pesquisador. De maneira natural, ingressei no grupo de professores constituído em torno do curso, que se iniciava sob a coordenação da Professora Doutora Célia Regina Vendramini. Para além de ministrar disciplinas e de orientar monografias, iniciei – melhor seria dizer, continuei – em ações de mediação. Nesse caso, o foco estava no indicativo já desenhado de criação de mecanismos para que o curso fosse assumido coletivamente e na sua integralidade pelo conjunto dos professores ligados à educação e ao desenvolvimento rural. Visava-se ao cumprimento do objetivo estratégico de “enraizamento da Educação do Campo na instituição”. Em outros termos, iniciou-se, naquela oportunidade, a constituição efetiva do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto EduCampo), no interior da UFSC.

Desta forma, a partir da existência desse “núcleo duro” originário de professores, o Instituto EduCampo, antes mesmo de sua formalização – que só ocorreu depois da superação de obstáculos burocráticos e políticos, em abril de 2008, fez-se uma realidade política antecipada no interior da UFSC. De fato, durante todo o tempo de duração da Especialização, constituiu-se, no seu entorno, um “conjunto universitário” visível sob a temática da Educação do Campo. Isso ocorreu em razão das próprias atividades de ensino do curso – diferentes daquelas de cursos tradicionais da mesma categoria, e também das de pesquisa e extensão a ele relacionadas. Posso afirmar, inclusive, que se criou nas instâncias do Centro de Ciências da Educação, no interior da UFSC e, especialmente, na sua Administração Central, uma certa mística em torno do Instituto EduCampo. Tal mística se avolumava na medida em que eram

apresentadas novas e contínuas demandas por parte da Secad/MEC. Ainda mais que a contrapartida daquela Secretaria do MEC era o aporte de recursos financeiros significativos. As demandas apresentadas incluíam a formação continuada de docentes para suprir projetos de escolarização no campo – como o *Saberes da Terra* e o *Escola Ativa*, bem como a já referida produção de materiais pedagógicos.

Aliás, no que diz respeito a esse contexto que se gerou, assim como ao poder de representação institucional efetivo do Instituto EduCampo, é possível dizer que a sua formalização junto à estrutura da UFSC significou um importante, porém não mais que simbólico, ato de afirmação do que já era uma realidade política. Ainda mais que, deliberadamente, tal processo de formalização foi firmado com pompa e circunstância. Recorde-se que, mediante solicitação feita pelo Cerimonial do MEC, o setor administrativo correspondente da UFSC incluiu a assinatura da portaria de criação do Instituto EduCampo como parte integrante do ato solene de lançamento da pedra fundamental do campus da UFSC em Joinville. Com isso a portaria foi firmada diante Ministro de Estado da Educação e, mais do que isso, fazendo parte do documento ao assiná-lo como testemunha.

De toda maneira, insisto, um ato apenas simbólico porque, a bem da verdade, a formalização da “figura” de Instituto, na estrutura jurídica e administrativa da UFSC, é possível apenas como um apêndice da Reitoria. Assim, ele é feito mediante simples ato do Reitor (Portaria), sem deliberação prévia ou reconhecimento posterior das instâncias de decisão. Dizendo de outra forma, a “figura” de Instituto não tem o poder de deliberar acerca de processos, quaisquer que sejam, nem o de receber e ordenar recursos financeiros. Todos os projetos, por exemplo, a começar pelo “projeto originário” do Curso de Especialização, haviam de passar pelas instâncias de decisão ordinárias – Conselhos dos departamentos, Conselhos das Unidades, Câmaras etc. Pondere-se que o conjunto de práticas que passa a caracterizar o Instituto EduCampo como uma realidade política interna à UFSC influenciava, de certa maneira, as instâncias a aprovarem seus projetos sem maiores resistências. O que inclui os atos para sua criação formal⁴⁴. E isso, é claro, era um objetivo imediato da busca de visibilidade para a Educação do Campo. Por esta via, por exemplo, conforme veremos à frente, foi aprovada iniciativa do Instituto EduCampo para a criação na UFSC de um curso regular de Licenciatura em Educação do Campo. Sublinhe-se que tal proposta foi feita no ensejo do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni), que, a exemplo

⁴⁴ A formalização do Instituto EduCampo se deu pela portaria de criação n. 349/GR/2008, associada à portaria de nomeação do seu diretor n. 350/GR/2008, e à Portaria Normativa n. 12/GR/2008, que aprova o regimento. Todas as três portarias com a mesma data de 25 de abril de 2008.

do que ocorreu em outras universidades, suscitou muita polêmica na UFSC. A estratégia escolhida e a força política já então acumulada pelo Instituto EduCampo fizeram da Licenciatura em Educação do Campo por ele proposta a primeira no Brasil a nascer com o status de curso regular, também dito Matriz Andifes. Força política que crescia à medida das ações realizadas e da conexão do grupo básico de professores que constituía o Instituto junto a organizações e movimentos sociais do campo de Santa Catarina e do Brasil.

Tais ações, visibilidade e força política também evidenciam – ou, mesmo, suscitam – contradições. A gestão do Instituto EduCampo, por exemplo, passa a sofrer uma certa “esquizofrenia institucional múltipla”. Ou seja, cada atividade – em forma de projeto de extensão, de pesquisa, de criação de curso, ou de publicação, uma vez aprovada na instância correspondente e formalmente constituída no desenho de gestão da Universidade, acabava por ver instituídas suas próprias mini instâncias de deliberação acerca do seu “que fazer” imediato, dentro do Instituto EduCampo. Naquele quadro, a unidade entre elas, para constituir a totalidade chamada Instituto EduCampo, dependia fundamentalmente da mediação do seu Diretor, que era nomeado pelo Reitor, através de portaria. Diretor que, ao mesmo tempo, para poder exercer tal ação mediadora – ou seja, coordenar o Instituto EduCampo, sempre precisou da aprovação de um projeto de extensão por parte do Colegiado do Departamento ao qual pertencia, que é a instância mais à base na estrutura da Universidade. As consequências dessa dinâmica caótica foi a geração de uma concentração de atividades formais, mormente de extensão, em nome do coordenador/mediador. Que, por sua vez, gerou uma aparente – na verdade, muitas vezes, real – dependência em relação a ele. O que, como consequência, produziu uma inescapável aparência de personalismo. Em certo momento, especialmente com a implantação definitiva do curso de Licenciatura, a quantidade e a diversidade de ações multiplicaram-se de maneira tal que equivalia à dimensão de um “Centro” específico de Educação do Campo. Ou o que poderia ser algo semelhante à nossa intenção inicial: uma Faculdade de Educação do Campo, a exemplo do que acabou por ocorrer na Universidade de Brasília.

Diante da situação e dos entraves burocráticos e políticos para maiores avanços na estrutura organizacional da UFSC, dois desdobramentos foram se engendrando na dinâmica do Instituto EduCampo. De um lado, o Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na medida de sua estruturação e fortalecimento com a chegada de novos contratados, vai assumindo – de fato e com maior reconhecimento de direito, ainda que limitado – o papel de coordenação e articulação entre os docentes. É nas suas reuniões – com representação de três departamentos de dois centros, EED/CED, MEN/CED e ZDR/CCA – que era debatida e

construída a unidade possível entre as atividades diversas da Educação do Campo na UFSC. Eram atividades de pesquisa, de extensão (com a formação continuada de professores das redes públicas de educação) e de ensino na própria Licenciatura. Era também nessas reuniões que eram socializadas as informações e discutidos certos encaminhamentos políticos concernentes ao Movimento de Educação do Campo no estado de Santa Catarina e no Brasil. Foi esse grupo, enfim, que, ainda que precariamente, constituiu de fato o coletivo do Instituto EduCampo. Isso porque, apesar de esforços, não se conseguia tirar o regimento dele da condição de letra morta, porque permanecia um ato administrativo do Reitor.⁴⁵

Diante dessas condições – ainda que pesaroso e com o sentimento de rendição – encaminhei a solicitação da criação do Departamento de Educação do Campo, na estrutura do CED. Uma solução, com certeza, limitada. Para constatar isso, basta considerar o fato de o Instituto EduCampo, pelas práticas que o caracterizam e pelo seu regimento, não se restringe a uma Unidade da UFSC, mas a três (CED, CCA e CFH). Já um Departamento de Educação do Campo haveria de se restringir a um deles, que, pelas regras vigentes, devia ser o CED. Aliás, ao criar-se o Instituto, o que se buscava era, justamente, tentar vencer esse tipo de limite “territorialista” da estrutura vigente e escapar das suas amarras técnico-burocráticas. Frente ao sonho desfeito, a criação de um departamento se tornou necessária. Especialmente para evitar revezes em conquistas importantes, que demandavam processos deliberativos nas instâncias de base da estrutura da Universidade. Exemplo disso é a contratação de docentes para atuar exclusivamente com a Educação do Campo, particularmente no que concerne às atividades de ensino. Explorando um pouco esse exemplo, veja-se que o Instituto EduCampo, respondendo em nome da UFSC a Edital ProCampo do MEC, conquistou quinze códigos de vagas de docentes – com a designação específica na origem para consolidar a Licenciatura em Educação do Campo – e mais três códigos de vagas para servidores técnico-administrativos (STA). A justificativa para essa diferenciação foi o desenho próprio de funcionamento do curso, que o torna diverso de todas as demais licenciaturas oferecidas pela UFSC. Essa diferenciação não foi, entretanto, aceita pacificamente nos âmbitos dos departamentos nos quais esses docentes tinham que ser alocados. A consequência foram desnecessários e cansativos dissensos e a abertura de rotas institucionais de fuga para um ou outro novo contratado que, passado um

⁴⁵ A explicação que sempre advinha da Reitoria para a permanência desse limite era que o reconhecimento da figura do instituto na estrutura da UFSC, tal como se propunha no Regimento do Instituto EduCampo e de outros três assemelhados na UFSC, implicava “uma reforma geral da própria UFSC” e, ação de tal envergadura não se punha no horizonte. Ou seja, parece que, para sempre, a vontade hegemônica na UFSC – ademais, parece ser evidência do que ocorre no Brasil – é pela permanência da estrutura universitária departamental (e “departamentalista”) desenhada pelo Regime militar, em 1968.

tempo, resolve não se engajar à perspectiva política e/ou pedagógica exigida pelo curso de graduação para o qual foi especificamente contratado.

A seguir, para ilustrar o dito acima e para concluir, trago à tela um conjunto de fragmentos de pequenos textos sequenciais, que foram elaborados para outras finalidades específicas, mas que se fazem aqui oportunos. O primeiro texto, excerto de prefácio de livro, datado de junho de 2010, retrata o Instituto EduCampo, de acordo com um momento de seu pleno funcionamento. Ainda que houvesse sido apenas recém-criado, é bastante para demonstrar as circunstâncias e intenções político-estratégicas que levaram à sua criação, bem como o conjunto de práticas que materializavam tais intenções. Os demais dizem respeito à criação do Departamento de Educação do Campo, que começa com o lançamento da ideia ao debate no CED e termina com o que foi dado como encaminhamento definitivo até a aprovação do Conselho Universitário. Foram acrescentados apenas alguns elementos de atualização, como a quantidade e os nomes dos professores que aderiram à proposta e a conversão definitiva em proposta de criação de Departamento.

Texto 1:

Do Livro “Educação do Campo: reflexões e perspectivas”. MUNARIM et all. Org. Editora Insular. Florianópolis. 2011. 2^a. Edição.

Educação do Campo: desafios teóricos e práticos

Com este livro, inaugura-se uma linha de publicações do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto EDUCAMPO), da Universidade Federal de Santa Catarina. Ampliam-se, assim, os espaços de reflexão e publicização de ideias acerca da questão da Educação do Campo. Importa, neste prefácio, seguir três movimentos que se completam no bojo desta publicação e do debate geral em torno das bases filosóficas e políticas da Educação do Campo no Brasil. Em primeiro lugar, a tentativa de responder, ainda que sucintamente, a pergunta “o que é Educação do Campo?”. No segundo movimento, uma visão, também panorâmica, sobre esse espaço institucional – o Instituto EDUCAMPO – que se cria no seio de uma universidade pública, para contribuir na formulação de ideias, de proposições de políticas públicas e mesmo de empoderamento de organizações e movimentos sociais do campo. Por fim, no terceiro movimento, e a partir de uma ideia geral sobre cada um dos trabalhos que compõem o livro, tecer rápida consideração acerca do caminho

metodológico que está sendo seguido pelo Instituto EDUCAMPO para promover o debate e publicizar as ideias daí decorrentes. Com efeito, esta publicação faz parte de um processo que conta como evento de iniciação o “I ° Seminário de Pesquisa em Educação do Campo”, de novembro de 2009, na UFSC, mas, sem parar aí, está em curso uma dinâmica que visa a afinação e publicação de outros tantos trabalhos e ideias apresentadas naquele evento, bem como em outros espaços e momentos de reflexão sobre a Educação do Campo.

(...)

O Instituto EDUCAMPO no cenário da Educação do Campo

O Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável, ainda que indiretamente, situa-se na estratégia adotada pelas organizações e movimentos sociais do campo de construir seus suportes e seus aportes no ventre da universidade brasileira. Com efeito, sob o entendimento de que a universidade pública significa um território a ser conquistado – território do saber – os trabalhadores rurais organizados empreendem ações nesse sentido. Assim, a luta por políticas de Educação do Campo, iniciada, conforme assinalado acima, em meados dos anos de 1990, não se restringe a exigir do Estado ações, seja em forma de programas governamentais, seja em forma de normativas, para atender específica ou exclusivamente a necessidade de educação escolar básica. Ainda que a luta por educação básica seja mais visível, essas organizações e movimentos sociais têm atuado na nítida estratégia de conquista de espaços de produção de conhecimento científico e de cultura. Norteados pelo princípio de que a Universidade Pública deve ser republicana e, portanto, direcionada não somente aos setores economicamente hegemônicos da sociedade, essas organizações populares têm buscado estabelecer contatos referenciais no interior das universidades, com vistas a desenvolver programas de seus interesses, sim, diretos e imediatos, mas, fazendo deles um instrumento estratégico na luta de hegemonia, que equivaleria dizer na busca da justiça social e da equidade. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é exemplo paradigmático dessa relação inicial. Ainda que por vezes permeadas de conflitos internos, em geral administrados, essas relações de interesse aparentemente apenas imediato, têm evoluído, em grande medida, em muitas universidades brasileiras, ao estágio de verdadeiros centros de referência orgânicos às organizações e movimentos sociais do campo incrustados no seio da universidade. Nesse sentido, apenas a título de exemplo, além da UFSC, podemos citar alguns outros mais evidentes, como a UnB, UFMG e UFPA, UFC, UFSE, UFPB, UFPE, UFRN, UNEMAT. Nesse mesmo sentido, é notório, ainda, os espaços que se vêm criando em alguns Institutos Federais de Educação.

É justo que se reconheça, também, que os resultados dessa estratégia das organizações e movimentos sociais, na luta de hegemonia, têm ganhado corpo na medida que o Ministério da Educação, finalmente, e tão somente no advento do atual Governo, se flexibiliza às demandas de Educação do Campo e cria um setor específico para cuidar dessa questão, inicialmente um grupo permanente de trabalho (GPT Educação do Campo) e, em seguida, uma Coordenação-Geral de Educação do Campo.

É na esteira e em decorrência desse processo amplo que o Instituto EDUCAMPO nasce como uma articulação política e institucional interna à UFSC, por iniciativa de educadores vinculados a diversos setores desta Universidade, sensíveis ou já organicamente engajados à pauta das organizações e movimentos sociais do campo. O mote para esses profissionais darem início ao Instituto foi o desafio posto a algumas universidades brasileiras durante o Iº Seminário Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em Brasília no ano de 2005. Organizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT/MDA) e pelo PRONERA/INCRA, esse Seminário reuniu em debates cerca de 70 pesquisadores de universidades públicas representativas de todas as regiões do país, bem como intelectuais orgânicos dos principais movimentos e organizações sociais do campo, notadamente do MST e CONTAG. Dentre os encaminhamentos desse evento científico, pontuou o desafio político de se empreender a construção de “centros de referência em educação do campo e desenvolvimento territorial sustentável” no seio de universidades públicas estrategicamente situadas no território nacional.

Particularmente à UFSC, foi posto naquele momento o desafio de constituir-se em referência no e a partir do Sul do Brasil, considerada sua experiência acumulada na execução do PRONERA. O estímulo material inicial necessário a esta Universidade para cumprir tal fim foi garantido por SECAD e SDT com a aprovação do projeto de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural, executado no decorrer de 2007 e 2008. No bojo da execução desse projeto, deliberadamente, foi se engendrando uma institucionalidade para além de si própria, de seu colegiado de curso, e que pretendia fazer-se permanente e de horizontes vastos. Assim é que desde sua origem (2007) e a partir da concretude que representa o território catarinense, esse Instituto assume tarefas concernentes ao fortalecimento do Movimento Nacional de Educação do Campo. E, cumprindo funções das quais a universidade pública/republicana não pode fugir, já faz parte de suas práticas e está no seu horizonte a ampliação de atividades de ensino, pesquisa e extensão vinculadas ao universo temático da

“Educação do Campo” e do “Desenvolvimento Territorial Sustentável”. Ademais, é parte da constituição desse Instituto o propósito de radicalizar na indissociabilidade que marca esse tripé da universidade brasileira.

Estudos e pesquisa no Instituto EDUCAMPO

Certamente que as atividades mais visíveis do Instituto, como o curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo e os diversos processos de Formação Continuada a docentes de redes públicas que atuam no campo, situam-se no âmbito do ensino e da extensão. Isso se impõe em razão da maior demanda por execução de programas advindos do Governo Federal, bem como da própria pressão das contrapartes locais, que demandam a presença da Universidade in loco.

Entretanto, importa aqui destacar que, de alguma maneira tem se constituído prática de ensino e extensão universitária as ações entrecruzadas com a pesquisa. Assim, professores da UFSC/Instituto EDUCAMPO e seus alunos regulares de graduação e pós-graduação têm atuado juntos em processos de formação continuada para projetos locais e programas nacionais como o “Projovem Campo – Saberes da Terra” e o “Escola Ativa”. Ao mesmo tempo, esse conjunto de professores e alunos da UFSC tem se feito espaço institucional às ações políticas dos sujeitos coletivos do campo que, desde aí, interagem entre si e com os órgãos estatais na produção das políticas públicas que preconizam. Este é o caso, por exemplo, do Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC) que, no momento, está atuando na elaboração do que quer que venha a ser as “Diretrizes Estaduais de Educação do Campo”. Por fim, as ações de estudos e pesquisas empreendidas por esses mesmos professores pesquisadores e seus alunos aprendizes de pesquisador, elegem como objeto e foco de análise as políticas e práticas de Educação do Campo, que se engendram nessa concreta e conflituosa relação Estado-sociedade civil organizada. Nesse sentido, o principal projeto de pesquisa em andamento, sob os auspícios de CAPES/INEP/SECAD, pelo programa “Observatórios da Educação”, tem como título “Educação do Campo em Santa Catarina: políticas e práticas”.

Especialmente no que tange à pesquisa, tem se constituído preocupação do Instituto EDUCAMPO a elucidação de temáticas que parecem mais prementes no debate nacional sobre Educação do Campo ou, pelo menos, mais colados a sua própria e não casual denominação. Assim, por exemplo, debate-se em torno da construção histórica da concepção de “Educação do Campo”, bem como em torno da questão do desenvolvimento territorial e da sustentabilidade. Foi, aliás, imbuídos desse espírito, que os componentes do Instituto organizaram o já referido Iº Seminário de Pesquisa em Educação do Campo, na UFSC.

Retomando a ideia patenteada no início deste texto, posso afirmar que, de alguma maneira, a lógica que orientou aquele Seminário é a mesma que orienta essa linha de publicação que se inicia e, portanto, a mesma também que orienta a organização deste livro. Ou seja, a partir das demandas por políticas públicas de educação do campo, concretas e ou pensadas, advindas dos povos do campo, importa definir eixos temáticos para o aprofundamento de estudos. Tanto quanto se conseguia perceber no momento da idealização do Seminário, e agora ainda, constituem-se eixos ordenadores oportunos relacionados à Educação do Campo os seguintes: (a) políticas públicas, (b) movimentos sociais do campo, (c) práticas educativas e (d) formação de educadores. (...).

Desse modo, no que concerne aos eixos temáticos, está instalado um processo de diálogo pós-seminário entre intelectuais representantes do Instituto e os autores dos trabalhos julgados a priori mais relevantes de cada um desses eixos. O diálogo (...) cumpre ainda um outro objetivo educativo e colado à estratégia da luta contra hegemônica. Importa, pois, aqui, desafiar e animar processos novos de produção de conhecimento no tema, seja em universidades, seja em outras organizações da sociedade civil.(...)

Fonte: Autor (2017)

Texto 2:

Abertura de debate acerca da criação de um Departamento de Educação do Campo na UFSC

Mensagem salva em meus arquivos virtuais, em 21 de novembro de 2011.

Da caixa de e-mail/enviados

Criação de um Departamento de Educação do Campo?

A temática da Educação do Campo já abrange o tripé do “Ensino, Pesquisa e Extensão” na UFSC, e especialmente o curso de Licenciatura se organiza de forma a demandar um suporte institucional diferenciado. Daí, a pertinência de se trazer ao debate a criação ou não de um departamento próprio na estrutura do CED, ainda que esse desenho institucional, de universidade departamentalizada, não nos pareça o melhor. Enfim, são as condições dadas.

Certamente que essa não é uma discussão de interesse exclusivo daqueles que atuam diretamente nessa temática, pois pode mexer com toda a estrutura do Centro de Educação. Mas, diz respeito principalmente a esses professores, pois a atuação no curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo exige dedicação diferenciada, para não dizer exclusiva, de tal modo que dificulta a participação desses profissionais nas dinâmicas dos atuais departamentos a que pertencem.

Vejamos: se não bastasse o Regime de Alternância, que caracteriza o curso, e que demanda a presença de professores em campo para acompanhar os alunos em seus “Tempos Comunidade”, agora, o curso de Licenciatura em Educação do Campo já começa a ser “volante” ou, como prefiro, “mambembe”; isto é, a exemplo da turma de Canoinhas, as turmas serão implantadas em diferentes localidades, onde se encontra o público preferencial, buscando-se sempre convênio com o IFSC ou IFC. Ora, isso exige um planejamento minucioso e próprio, de tal modo que, por exemplo, o professor já possa ser contratado com essa condição prévia. E tudo o mais - pesquisa, extensão pós-graduação - deve ser planejado levando-se em conta essa dinâmica.

Ademais, na medida da implantação completa do curso de Licenciatura, que já se aproxima, logo ter-se-á número mínimo suficiente, conforme normas da Universidade, para a criação de um novo departamento.

O Instituto EDUCAMPO cumpre, nesse momento, o papel de iniciar e animar esse debate.

Que todos participem de forma mais ativa possível.

Antonio Munarim

Diretor do Instituto EduCampo

Fonte: Autor (2017)

Esta mensagem foi encaminhada para todos os professores do Centro de Ciências da Educação, bem como a outros possíveis interessados ligados a outras Unidades, especialmente do Centro de Ciências Agrárias. A partir dela e nesse circuito, durante um ano e alguns meses, a ideia foi debatida sob estímulo e/ou mediação minha, então como Diretor do Instituto EduCampo. Por fim, concluiu-se pela formalização de requerimento de criação de um departamento específico, que foi encaminhado conforme o documento seguinte.

Texto 3:**Solicitação ao Colegiado do CED de instalação de processo com vistas à criação do Departamento de Educação do Campo.**

Florianópolis, 05 de abril de 2013

Do: Prof. Dr. Antonio Munarim

Para: Prof. Dr. Nestor Manoel Habcost

MD Diretor e Presidente do Conselho de Unidade do CED/UFSC

Assunto: Criação do Departamento de Educação do Campo

Prezado Prof. Nestor,

Em nome do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto EduCampo) desta UFSC, apresento algumas justificativas para que, neste momento, se inicie um debate sobre a criação, no escopo do nosso Centro, de órgão deliberativo e executivo voltado à Educação do Campo. Com este intento, solicito que a Presidência do Conselho de Unidade do CED submeta àquele egrégio Colegiado a proposta de instaurar um processo para deliberar sobre a instalação de um Departamento (ou Coordenadoria Especial) de Educação do Campo.

Sublinho, inicialmente, que um primeiro rol de justificativas já vinha se construindo e circulando entre as pessoas que trabalham com a temática da Educação do Campo, mais ou menos, nos seguintes termos: - Mesmo que nos limitássemos a considerar o âmbito do CED, podemos julgar que em nossa IFES a temática da Educação do Campo já abrange Ensino, Pesquisa e Extensão. Ressalto que no tocante ao ensino, hoje consignado no curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, há especificidades que demandam uma atenção diferenciada da Instituição CED/UFSC. A atuação do corpo docente no referido curso exige dedicação e gestão de pessoal apropriadas. Ou seja, a inserção desses professores-pesquisadores-extensionistas, nas dinâmicas dos atuais departamentos a que pertencem (EED e MEN), se torna, na prática, incompatível com os compromissos que eles têm de ministrar aulas e acompanhar os estudantes seguindo as exigências do Projeto Político Pedagógico da graduação em tela. Primeiro, há o próprio Regime de Alternância que a caracteriza. Ele demanda a presença constante de professores em campo para acompanhar os estudantes em seus “Tempos Comunidade”. Mais do que isso, agora, o curso de Licenciatura em Educação

do Campo firma-se como curso “volante”, “itinerante” ou, ainda, como prefiro, “mambembe”. Isto é, a exemplo do que ocorre em duas turmas já em andamento, parte importante das atividades será realizada nos territórios rurais onde vivem e trabalham os estudantes. Para constituir a turma 2011-2, buscando-se efetivamente alcançar o público preferencial do curso, houve articulação com atores sociais e instituições do Território Planalto Norte Catarinense. Hoje, parcela das ações de ensino com essa turma é realizada em dez municípios daquela região. O mesmo aconteceu com a turma 2012-2, desta vez no Território das Encostas da Serra Geral e envolvendo oito municípios. A próxima turma (2013-2) contemplará o Território do Alto Vale do Rio do Peixe. E já existem demandas postas para as turmas seguintes. Ora, tal dinâmica exige um planejamento minucioso e próprio, que se inclui (ou deve se iniciar com) a própria contratação dos professores. A pesquisa, a extensão e o ensino de pós-graduação devem ser projetados levando-se em conta esse movimento em torno do ensino na Licenciatura em Educação do Campo. Como ficou claro, esse desenho pioneiro de funcionamento de curso (Pedagogia da Alternância e “Mambembe”) já vem sendo implantado desde 2010, com a devida aprovação da Alta Administração da UFSC.

Um segundo rol de justificativa se constrói, em grande medida, exatamente a partir dos bons resultados já auferidos por essa experiência pioneira, bem como por outras ações também aqui postas em prática. Como é sabido, o Ministério da Educação – especialmente a SECADI – vem, já há tempos, acompanhando com atenção, estimulando e mesmo demandando práticas de Educação do Campo junto à UFSC. A SECADI busca consolidar a nossa Universidade como um “centro de referência” nessa temática. Recentemente, aquela Secretaria do MEC nos comunicou que foi aprovada a solicitação que fizéramos de designação de quinze vagas de docentes e mais três vagas de STAs para completar o quadro de profissionais da Educação do Campo desta UFSC. No ensejo do comunicado, a SECADI realçou que essas vagas que virão, por óbvio, encerram compromissos por parte da UFSC. De maneira simplificada, podemos reproduzi-los com os seguintes pontos: a) manutenção da perspectiva da Pedagogia da Alternância e do modo itinerante da Licenciatura; b) ampliação das práticas de Educação do Campo, abrangendo todo o tripé ensino-pesquisa-extensão, dando atenção, de ora em diante, à pós-graduação; c) garantia de longo prazo de que esses dezoito profissionais que serão contratados permanecerão, dentro da estrutura da UFSC, atuando, de fato, na área temática da Educação do Campo. A concretização dessas contratações, ao que se tem de informação, deverá ocorrer a partir do segundo semestre do corrente ano.

Por fim, esses novos profissionais que serão contratados somados aos profissionais já em ação, e mais aqueles que serão ainda designados conforme previsto no projeto original do curso, aprovado no bojo do REUNI, constituirão número mais que suficiente para a criação do novo departamento. Com relação a esse quesito, uma questão prática se impõe. Houve na UFSC a implantação de Coordenadorias Especiais (que são equivalentes a pré ou proto departamentos), com uma concepção clara de órgão deliberativo e executivo, tendo apenas o número de docentes transitoriamente menor que o exigido pelas normas que regem a UFSC. Dado o quadro exposto, não seria o caso de se incluir na reflexão do Conselho de Unidade do CED essa mesma possibilidade para a Educação do Campo?

Essa e outras tantas questões, pertinentes à proposição que trazemos, pedimos a gentileza de que sejam tratadas pelo Egrégio Colegiado do CED, com a maior brevidade possível.

Cordialmente,

Prof. Dr. Antonio Munarim

Coordenador do Instituto EduCampo

Fonte: Autor (2017)

Criado, enfim, o Departamento de Educação do Campo (EDC), apesar das reações. Superadas as contrariedades, a proposta de criação do Departamento de Educação do Campo acabou por ser acolhida pelo Conselho de Unidade do CED, em abril de 2013. Depois, ganhou sequência à instância superior, o Conselho Universitário (CUn). Com as idas e vindas, internas a este Conselho do CED e na relação deste com o CUn, até a instalação efetiva do Departamento, em dezembro de 2016, transcorreram quase quatro anos. Reações contrárias foram enfrentadas principalmente no âmbito interno ao Conselho de Unidade do CED. A maior parte delas – ou quase todas, longe de serem embasadas em princípios teóricos ou estratégico-políticos, estavam, de forma visível ou camuflada, sustentadas em interesses corporativistas. Ou pior, individuais. Sem pretender entrar nos meandros desses conflitos, julgo oportuno trazer à tela pelo menos um ponto referente às contrariedades enfrentadas junto àquele Conselho de Unidade do CED. Trata-se de um registro documental acerca do trabalho de mediação exercido pelo Instituto EduCampo. Mediação em sentido duplo. De um lado, no de buscar fortalecer a interação da UFSC com as organizações e movimentos sociais do campo e, também, com os interlocutores e parceiros dela na estrutura do Ministério da Educação, mais propriamente da área que cuida da Educação do Campo. De outro lado, mediação no sentido de construir um processo político capaz de conferir a necessária legitimidade àquela iniciativa de se criar um

departamento na estrutura da UFSC. Por óbvio, tal legitimidade interior deveria estar apoiada em forças sociais e políticas externas à UFSC, capazes de fazer suplantar eventuais interesses corporativistas ou individuais nela existentes. O registro a que me refiro consta dos autos do processo instruído para decidir sobre a criação do Departamento. Ele faz parte da resposta encaminhada por mim, como Diretor do Instituto EduCampo, a um dos tantos questionamentos feitos pela relatora do processo no Conselho de Unidade do CED. Posicionando-se contrária à criação do departamento, ainda que sem declarar explicitamente tal posicionamento, a relatora aludia a uma suposta falta de legitimidade do pedido, referindo-se à ausência de uma “*ata do colegiado do curso com aprovação da proposta de criação do departamento (...)*”. Ao que foi respondido:

Embora sem caráter deliberativo, o assunto da criação de um departamento foi originalmente discutido em reunião de planejamento do curso de Licenciatura, com os professores e representantes discentes, por tratar-se do principal espaço coletivo que trata da Educação do Campo nesta Universidade. A partir daí, a proposta tem sido debatida em outros espaços político-sociais e institucionais, principalmente fora da UFSC. O objetivo é de melhor construir sua legitimidade e testar sua relevância social. Esses “espaços” têm projetado para a UFSC um papel referente à Educação do Campo que, incluindo o curso de Licenciatura, vão para além dele. Assim, por exemplo, a ideia foi apresentada, discutida e aplaudida no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e no Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC). Da mesma forma, como se assinalou no documento inicial, a mesma propositura foi apresentada pelo Instituto EDUCAMPO e, mais do que isso, acolhida pelo Gabinete da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Ela foi, aliás, argumento e suporte decisivo para a liberação das vagas de docentes (15) e STA (3) antes mencionadas. Assim, ainda que nessas relações não se fale necessariamente da nomenclatura “departamento”, trata-se de uma iniciativa cujo interesse extrapola o Curso de Licenciatura e a própria UFSC.

Por isso, o Instituto EDUCAMPO procurou, internamente à UFSC, desempenhar um papel de mediador da proposta. Fez isso em consonância com o Movimento Nacional de Educação do Campo, com o qual se compõe organicamente. Assim, trouxe para si a tarefa de provocar o início do processo, propondo uma questão a ser assumida diretamente pelo Conselho de Unidade do CED. Ademais, ainda que não fosse em razão da amplitude social da proposta, segundo nosso entendimento, tratar-se-ia, de toda maneira, de questão a ser assumida

diretamente pelo Conselho de Unidade, em função das implicações estruturais acima aludidas. Desse modo, entendemos que uma eventual ata do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo poderá vir a compor, sim, o processo que se instala. Mas isso dever-se-á fazer em momento apropriado, que julgamos deva ser posterior aos testes de relevância social sobre a proposta, que se realizam nos contextos mais amplos. Assim, ela deve ser vista como um reforço que virá, e não como condição primeira a originar o processo de criação da institucionalidade requerida. (...).

Atenciosamente,

Prof. Dr. Antonio Munarim

Diretor do Instituto EduCampo

Florianópolis, 04 de julho de 2013

Fonte: Autor (2017)

6.2.3 Licenciatura em Educação do Campo na UFSC

Obviamente que seria fora de propósito discorrer neste Memorial de Atividades Acadêmicas acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Primeiro porque ele nasceu no bojo de um movimento nacional e de um programa do Governo Federal. Depois, porque nasceu como parte do conjunto de ações no campo da Educação do Campo dessa Universidade, coordenadas, a partir de certo momento, pelo Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável. Importa, tão somente, abordar alguns aspectos que distinguem esse curso de graduação, fazendo-o diferente dos demais cursos de licenciatura no contexto da UFSC e, de alguma maneira, fazendo-o genuíno também no contexto nacional. Essa abordagem sucinta deve limitar-se, pois, aos objetivos próprios deste memorial, ou seja, ao que me diz respeito diretamente. E me diz respeito, certamente, a especial valorização que atribuo, antes de tudo, à formação superior inicial ao profissional da educação. Entendo que a universidade brasileira deveria verdadeiramente dar valor aos estudos de graduação. Assim como, creio que os docentes das universidades, mesmo que supervalorizem em suas carreiras o nível da pós-graduação, podem fazê-lo sem descuidar da graduação, hoje em grande medida deixada ao abandono. Por isso me diz respeito o fato de me dedicar neste último período de vida universitária, no que se refere ao ensino, quase exclusivamente à graduação. Mais propriamente, ao curso de Licenciatura em Educação do Campo. Assim, não é questão de somenos importância o fato de buscarmos – eu e meus colegas profissionais – fazer alguma diferença, desde a UFSC, nesse arraigado e conturbado caminho das licenciaturas

nas instituições de ensino superior do país. Tal qualidade diferente em um curso está embasada em conceitos e princípios pedagógicos e políticos novos e inovadores e, ademais, na aquisição da excelência. Comungo, afinal, do entendimento que permeia o *Movimento Nacional de Educação do Campo*, segundo o qual é a partir das licenciaturas que se farão – ou não – mais prováveis as necessárias mudanças estruturais nos sistemas públicos de ensino no Brasil. Assim, as licenciaturas em Educação do Campo, que são vistas como fontes em primazia das mudanças estruturais nas escolas do campo, têm que ser, forçosamente, diferentes e inovadoras, na teoria e na prática.

Para me reportar à Licenciatura em Educação do Campo na UFSC, ainda que resumidamente, relembro a formação de uma comissão, na verdade, um ajuntamento de professores interessados, no âmbito dos Centros de Ciências da Educação (CED) e de Ciências Agrárias (CCA), por iniciativa do Instituto EduCampo, com vistas a elaborar uma proposta de curso de licenciatura. Tal iniciativa coadunava-se com os desafios enfrentados pelo *Movimento Nacional de Educação do Campo*, do qual o Instituto EduCampo fazia parte ativa. A proposta ganhava força e factibilidade, na medida em que se fazia resposta a duas ações do Governo Federal, situadas no Ministério da Educação naquele momento. Primeiro, respondia diretamente ao *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo* (ProCampo)⁴⁶. Segundo, aproveitava o ensejo do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni), que era ação governamental coetânea, para propor-se como parte integrante de projeto amplo que a UFSC apresentava ao MEC. A Licenciatura em Educação do Campo foi, portanto, proposta desde a origem como um curso regular. Logo em seguida, uma vez aprovada a proposta nas instâncias da UFSC e nos âmbitos das duas ações orçamentárias do MEC (ProCampo e Reuni), foi instituída uma comissão colegiada no âmbito do CED com vistas à implantação da referida proposta. Esse núcleo duro foi formado pelos docentes Beatriz Bitencourt Collere Hanff (EED); Wilson (Feijão) Schmidt (ZDR/CCA e, depois, EED/CED)⁴⁷ e Antônio Munarim (EED/Instituto EduCampo).

⁴⁶ O Edital MEC nº 2, de 23 de abril de 2008 consistiu em uma Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, com a sigla ProCampo.

⁴⁷ No momento inicial, o Prof. Wilson (Feijão) Schmidt ainda estava lotado no Departamento de ZDR/CCA. Depois, por solicitação da Educação do Campo, ele teve sua vaga permutada com uma daquelas atribuídas à Licenciatura pelo Programa Reuni e passou a estar lotado no CED, mais especificamente no EED. Importa esclarecer que, nesse mesmo EED, já havia um outro professor Wilson Schmidt, homônimo dele, portanto. Mais do que isso, da mesma forma, contribuía com entusiasmo na Educação do Campo. Daí, para diferenciar, sempre agregamos o apelido Feijão.

Creio oportuno observar algo que se faz aparentemente surpreendente. O fato de uma proposta de curso de licenciatura tão diferente - e, até, em grande medida, destoante das práticas das demais licenciaturas existentes na própria UFSC - ter sido aprovado em todas as instâncias da Universidade, sem qualquer questionamento ou reação particular. Ele sofreu, tão somente, a oposição geral daqueles que se objetavam ao Reuni. Como já não tinha à época, não tenho hoje dúvidas de que foi exatamente o fato de estar embutido no projeto maior do Reuni que fez a proposta da Licenciatura em Educação do Campo, como um de seus cursos regulares, ser palatável à instituição.

Para dar uma ideia sucinta do curso a que estou me referindo, segue um excerto de documento que compõe o processo de criação do Departamento de Educação do Campo, elaborado no âmbito do proponente do processo, o Instituto EduCampo, e assinado pela Profa. Beatriz Hanff que, naquele momento, era coordenadora do referido curso.

Da introdução:

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) foi implantado na UFSC em 2009. De um lado, ele foi consequência de uma experiência de quatro Instituições Públicas de Ensino Superior que iniciaram um projeto “piloto” de formação inicial (graduação) em 2007 (UFMG, UnB, UFS e UFBa). De outro, beneficiou-se da rede e da aprendizagem resultantes de um curso de pós-graduação (especialização) em Educação do Campo, oferecido conjuntamente, na UFSC, pelo CED, pelo CCA e pelo CFH. Fundamentalmente, contudo, o curso foi o resultado da vontade política de movimentos sociais e sindicais que representam os povos do campo. Afinal, ele só teve início em função de iniciativa promovida pelo Fórum Catarinense de Educação do Campo, que reúne movimentos sociais, lideranças sindicais, representantes da UFSC e de outras instituições públicas, assim como de grupos de articulação (...).

Da especificidade do curso:

(...) o curso de formação implantado foi pensado com uma abordagem “por área”: Ciências da Natureza e Matemática. Ele se esforça para extrapolar a simples agregação dos conteúdos da física, da química, da biologia e da matemática, assim como a integração pela interdisciplinaridade, que não conseguem romper com a fragmentação dos conteúdos. Nele, partiu-se da mudança dos pressupostos de como se produz o conhecimento. Assim, para instituir um processo educativo de politização – articulada às lutas pelo direito ao trabalho,

pela terra, por melhores condições de vida, buscou-se abandonar a tendência ao pensamento instrumentalista, que aponta para o alcance de uma democracia sem sujeitos e sem conflitos. Ao contrário, procurou-se construir um espaço de democratização e de produção de um conhecimento com significado e base nos saberes e fazeres das populações do campo. Trata-se de uma formação de professores intencional e politicamente articulada com princípios de organização coletiva.

Da Pedagogia da Alternância:

(...) No caso da UFSC, o respeito aos editais do MEC (que definem a aplicação da Pedagogia da Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo) foi combinada com a opção por realizar parte das atividades, tanto relativas aos Tempos Universidades quanto aos Tempos Comunidade, em territórios rurais catarinenses. Tal “interiorização” e democratização do curso representou outro tipo de organização e de ritmo para o trabalho docente. A integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão tem sido compartilhada de forma dialógica por todos os envolvidos, tanto nos tempos universidade como nos tempos comunidade. O que implica em frequentes deslocamentos aos territórios rurais, nos quais são realizados múltiplos trabalhos.

Da relação entre as especificidades e o quadro de docente:

(...) Outras universidades implantaram o curso com professores “voluntários” e turmas únicas. Na UFSC, ao contrário, partiu-se da construção de uma real “equipe docente” e de um trabalho integrado entre os professores para uma perspectiva de curso permanente, o que a tornou uma das principais referências no cenário das quarenta e três instituições que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo. A equipe gestora (coordenação) procurou assegurar um ambiente favorável ao caráter inovador da proposta. Isso inclui debates constantes e o desenvolvimento de um trabalho sistemático e coletivo, de acompanhamento, avaliação e realimentação, que tem possibilitado, inclusive, alterações curriculares ao longo do processo.

De forma sistemática, organizada e coletiva os professores participaram ativamente da implantação do curso, dos ajustes, do processo avaliativo e das adaptações curricular, necessários em cursos inovadores e diferenciados. Isso exigiu reuniões periódicas para (re)discutir ementas e programas, para elaborar planos de ensino integrados, para dinamizar as atividades e construir um curso com a qualidade hoje reconhecida dentro da UFSC e nacionalmente. O currículo produzido mesmo tendo nas Ciências da Natureza e Matemática seu foco principal, não prescinde da História, da Antropologia, da Psicologia, da Sociologia, da Geografia, da Filosofia, de Ciência Política e de outros campos do conhecimento que

correspondem às produções humanas para compreender a natureza, ações e transformações. Esse necessário diálogo entre os diferentes campos de conhecimento está assegurado na organização do trabalho docente, no planejamento dos processos pedagógicos, compartilhando e articulando linguagens e modelos, conceitos, conteúdos na inter-relação dinâmica entre ciência e cotidiano, e o acompanhamento da ação pedagógica nas atividades desenvolvidas no tempo universidade e no tempo comunidade.

Outra exigência aos docentes da Educação do Campo é a de tecer parcerias efetivas com as redes de ensino estadual e municipais. Alguns professores têm consolidado esse tipo de articulação com o desenvolvimento de projetos de extensão e de assessoria junto a escolas do campo. Os programas PIBID e o PIBID Diversidade têm contribuído fortemente para essa integração. (...)

Como são recentes as indicações para o trabalho por áreas do conhecimento, a chegada de nossos estudantes às instituições escolares para “vivência” tem suscitado tensões. Assim, tem sido buscada a realização de atividades de formação com professores originários de cursos “disciplinares” (Física, Química, Matemática, Biologia) e que já atuam nos sistemas públicos de ensino dos territórios onde parte do curso é oferecida. Essa estratégia tem possibilitado mudanças nas formas do fazer pedagógico nas redes públicas de ensino e impõem ao professor horas de estudo e reflexão sobre formas metodológicas de ação.

(...) Todos esses processos exigiram, exigem e exigirão dedicação plena dos professores e vêm permitindo a construção da identidade já bem consolidada do curso e da área de Educação do Campo.

(...) Embora seja uma licenciatura, a Educação do Campo é muito diferente das demais; um curso que, sabida e reconhecidamente, tem características especiais.

Fonte: Autor (2017)

O documento acima fala por si só. Dispensa qualquer nota explicativa suplementar. De toda maneira, a partir dele, não é demais destacar que o caminho escolhido por um grupo de profissionais docentes, tanto quanto posso falar por mim e podia perceber nos companheiros, causava a todos a boa sensação de que se estava vivenciando um grande desafio profissional. Gerava a sensação de se estar produzindo algo novo e inovador. Particularmente, posso dizer sentir-me gratificado em plenitude por ter escolhido me dedicar exclusivamente ao ensino da graduação. Minha atuação nesse processo, desde o início e até o presente, tem ocorrido em dois eixos. No primeiro, diretamente com os alunos, trato dos componentes curriculares

concernentes à relação Estado – Sociedade Civil. Neste caso, como precisa ser tratado na estrutura oficial vigente na UFSC como disciplina, esse conjunto de componentes recebeu, ultimamente, o nome de *Estado e Políticas de Educação do Campo*. Antes, *Introdução à Educação do Campo e Estado e Políticas do Campo*. Essa alteração na nomenclatura reflete mudanças - ou a busca de acertos - no tratamento curricular. Na forma *sui generis* de trabalho desenvolvido pela autodenominada equipe docente, cabia-me - e tem me cabido até hoje – no decorrer do primeiro ano de cada nova turma, entronizá-la ao universo da reflexão acumulada no Brasil em torno da questão da Educação do Campo. Isso implica em refletir acerca das contradições que permeiam as relações de poder que configuram o Estado, como categoria de análise, como sujeito histórico e, principalmente, como espaço de luta. Ou seja, trata-se de trazer os educandos a perceber e refletir acerca das contradições e conquistas populares (movimentos sociais populares do campo) que permeiam e decorrem das lutas da Educação do Campo, nos âmbitos nacional e local. Nessa tarefa particular de docente ou, mais que isso, de educador, que me era designada pela equipe, meu ponto de partida sempre foi o de considerar que esses educandos iniciantes, a continuarem nesse caminho de formação acadêmica, querendo ou não, ativa ou passivamente, pró ou contra, passariam a fazer parte das disputas em torno da questão da Educação do Campo, que era objeto de estudo. Assim, isto tem resultado em que a disciplina se desenvolva em forma de um chamamento aos jovens estudantes para tomadas de atitudes diante das realidades concretas analisadas. Dizendo de outra forma, tanto nas atividades dos “Tempos Universidade” quanto dos “Tempos Comunidade” que compõem o curso, no que concerne as relações políticas, os estudantes de cada turma - e a partir da formação dela, de fato, como turma (no sentido de grupo de indivíduos reunidos em torno de um interesse comum) - são instados a se constituir em sujeitos coletivos e se posicionarem ativamente, inclusive, diretamente, acerca do que envolve o próprio curso de Licenciatura que iniciam. No segundo eixo da minha atuação, cabia-me manter atenção permanente às relações políticas e institucionais do curso. Essa função era desempenhada como parte integrante do Instituto EduCampo. Assim, competia a mim, de um lado, tratar das estratégias de afirmação do curso no âmbito da própria UFSC. Isso significava buscar a legitimação política do curso junto ao público universitário em geral e, particularmente, junto às diversas instâncias de decisão da Universidade. Afinal, não é pacífica, em um mesmo espaço político de disputa, que grupos de interesse aceitem um trato diferenciado a uma parte. E, no caso da Licenciatura em Educação do Campo, a consideração de suas especificidades e necessidades específicas não raro, é visto e tratado como privilégio por alguns setores. Era minha atribuição, de outro lado, cuidar das relações institucionais com o Ministério da Educação, particularmente com a Secadi, em torno

das questões de gestão do curso que já se implantava e de sua expansão no âmbito do *Programa Nacional de Educação do Campo* (ProNaCampo). Finalmente, cabia a mim cuidar das estratégias de afirmação e de busca de ampliação do curso no âmbito do território de Santa Catarina, estabelecendo mediações, em especial junto à Secretaria de Estado da Educação e junto às organizações e movimentos sociais componentes do *Fórum Catarinense de Educação do Campo* (Focec).

Particularmente sobre essa nomeada terceira tarefa – a ação no âmbito estadual – cabe-me deter de maneira especial, no intuito de fazer com que este memorial possa cumprir um objetivo de interesse público que ainda está de pé. Entretanto, para não extrapolar demasiado o seu objetivo específico, remeto à forma de anexo. Nesse anexo, exponho um documento (Carta de Apoio aos projetos de Licenciatura em Educação do Campo de Santa Catarina) e respectivos comentários, que reporta ações de mediação do Instituto EduCampo junto à Secretaria de Estado da Educação, junto ao MEC e desde o Fórum Catarinense de Educação do Campo, bem como teço comentários acerca dos encaminhamentos administrativos equivocados – para dizer o mínimo – e a retomada de rumo concernente ao Curso de Licenciatura que ocorre no Campus da UFSC⁴⁸.

Por fim, entendo que cabe aqui, ainda, uma nota a mais concernente a dois aspectos de minha relação com esse curso de licenciatura. Embora me sejam diretamente pertinentes, dizem respeito também ao interesse público ou, pelo menos, daqueles que se envolvem com a Educação do Campo em Santa Catarina e no Brasil. São pontos específicos que, não obstante, se imbricam. Um, refere-se a minha participação direta - ou melhor, ao término dela - na gestão do curso de Licenciatura. Outro, ao meu envolvimento político na defesa e implantação de uma proposta de formação de docentes politicamente bem demarcada. Em relação ao primeiro ponto, cabe dizer que minha participação direta na composição da equipe gestora do Curso fora refreada ao final do ano de 2012. Àquela altura, uma questão pessoal de saúde determinou meu afastamento físico, de forma intermitente, por cerca de dois anos. O principal, contudo, é que me coube reconhecer que, naquele momento de retrocesso institucional que fez cessar a interiorização do curso, eu já acumulava indisposições de terceiros, que eram decorrentes de minha exposição política como coordenador do Instituto EduCampo. Tais desavenças atrapalhavam meu trabalho de mediação, não só em relação ao curso, mas na busca por políticas e práticas de Educação do Campo no âmbito da UFSC e, de forma mais ampla, do Estado de Santa Catarina. Estrategicamente, então, convinha que eu me retirasse da linha de conflito que,

⁴⁸ Ver anexo 5.

naquele contexto, se concentrava em torno da Licenciatura em Educação do Campo e, assim, potencializar a ação de novos colegas. Afinal, conforme supúnhamos, esses novos colegas haviam sido criteriosamente selecionados para compor o novo quadro de docentes e estariam imbuídos dos princípios que embasaram a criação do curso e a própria Educação do Campo como um todo. Ademais, esses novos colegas começariam suas jornadas docentes juntamente com os dois velhos companheiros de início de viagem. Isto é, que permaneciam desde a concepção e a implantação do curso na UFSC. Refiro-me aos professores Wilson (Feijão) Schmidt e Beatriz Hanff.

O segundo ponto concernente a minha relação com a Licenciatura em Educação do Campo, diz respeito à perspectiva político-ideológica que embasa o curso. Desde sua origem, sabidamente, os sujeitos dessa proposta de formação docente buscaram firmá-la com sua marca nitidamente politizada no espectro das relações sociais de classes que se estabelecem na vida real brasileira. O intento desses sujeitos tem suscitado contradições explícitas de natureza classista em várias dessas experiências desenvolvidas por instituições federais de ensino. Nosso caso, em Santa Catarina, não tem sido diferente. Assim, muito mais grave do que as contradições políticas “intestinas”, enfrentadas no campo das esquerdas, que poderiam ser classificadas como “fogo amigo”, a ameaça maior tem vindo daqueles que reagem animados por interesses de classe que julgam feridos. Reações assim têm surgido, inclusive, como manifestação de alguns dos próprios alunos. Ainda que, eventualmente, representando estratégias e interesses a eles externos. De minha parte, tenho consciência de que represento uma referência a esses ataques de cunho ideológico classista. Até por que, mais que a militância pela afirmação dessa proposta de licenciatura no âmbito nacional, como forma de empoderamento das classes subalternas vinculadas ao rural brasileiro, tenho tomado posições de contra-ataque veemente às ameaças no âmbito local. Para ilustrar essa relação, julgo oportuno trazer à tona meu envolvimento em um episódio icônico de conflito em torno do curso. Ou melhor dizendo, suscitado pelo curso enquanto materialização de um projeto político e pedagógico bem demarcado no horizonte de uma sociedade classista. Em outros termos, mais que registrar minha postura política, o fato é revelador do contexto de negação política que o curso enfrentava, em diversas frentes e de diversos matizes. Esse episódio, por mais inesperado que pareça à primeira vista, por se tratar de uma reação nitidamente ideológica, foi protagonizado por um grupo de estudantes da primeira turma interiorizada ou “mambembe” – Turma 3 ou Planalto Norte Catarinense, com sede em Canoinhas – no decorrer do ano letivo de 2012. Tratou-se de uma denúncia feita à Ouvidoria da UFSC, sob assinaturas de quase a metade da turma, liderada por uma estudante “vocação adulta” do curso (em torno de 50 anos de idade)

e sob a orientação explícita e pública de seu esposo, um pecuarista daquela região, militante do movimento ruralista e externo ao curso. A iniciativa visava a um redirecionamento institucional do curso. A estratégia para esse fim era atingir diretamente os gestores e professores, tentando enquadrá-los politicamente ou silenciá-los pelo amedrontamento. Literalmente, denuncia a orientação política que é dada ao curso e pede providências da alta administração da Universidade no sentido de afastar os profissionais encarregados daquela ação⁴⁹. Ademais, no intento de criar uma situação de plausibilidade, a denúncia lança mão de acusações fantasiosas em torno de questões de gestão, fazendo dessas as aparentes principais alegações. Como é de praxe, os profissionais citados foram chamados a se manifestar a propósito do processo que fora instaurado no âmbito específico e apropriado da Universidade. Constando entre os citados, ainda que tangencialmente, também eu fui chamado a me manifestar. Destaco que, como os outros citados, também eu previa que o processo, por inconsistente, teria como fim o arquivamento. Era entendimento, todavia, da equipe diretiva do curso e, mais que isso, do Instituto EduCampo, que o episódio ensejava uma ação política oportuna de “contra-ataque” e, pois, de afirmação do caráter do curso, tanto no âmbito da própria Universidade, quanto no âmbito externo. Assim, a resposta ao que me dizia respeito, que encaminhei por escrito para compor aquele processo, foi, ao mesmo tempo, dirigida a todos os alunos daquela turma e de todas as demais turmas do curso. Bem como foi publicizada na UFSC. É possível se pensar que tenha sido uma resposta de dimensão desproporcional à suposta baixa gravidade da “acusação” que me fora feita diretamente. Importa, entretanto, considerar que, naquele contexto, havia que se levar em conta o significado simbólico daquela ofensiva carregada de potencial destruidor. Por entender que o episódio, de cunho eminentemente classista e intimidativo, demonstra uma latente e constante força de ação que ocasionalmente se explicita contra o curso de Licenciatura em Educação do Campo e contra o próprio Movimento de Educação do Campo, é que julgo relevante trazer à tona mais uma vez, neste Memorial, aquela resposta (conforme consta da minha documentação pessoal e do processo arquivado na Ouvidoria da UFSC).

Do: Prof. Dr. Antonio Munarim – CED/UFSC, Siape n.1179720

Para: PREG/UFSC

⁴⁹ Qualquer semelhança com o atual *Movimento Escola Sem Partido*, não parece ser mera coincidência.

Assunto: Posicionamento pessoal referente ao processo nº 23080021408/2012-10, entrada em 21/05/2012, no qual é requerente a Sra Ângela Maria Funck Isoppo, em nome de 22 estudantes da turma Canoinhas 2011.1.

Antes de tudo, quero afirmar que concordo integral e incondicionalmente com a resposta da Coordenação do Curso de Licenciatura à PREG ao processo supracitado. Assim, aqui quero, tão somente, acrescentar um posicionamento pessoal em referência ao que sou diretamente citado.

No documento firmado pela aluna do curso, Sra. Ângela Maria Fuck Isoppo, consta que:

“Os problemas começaram com nossa aula magna, na qual estavam presentes todos os presidentes de sindicatos da região, e depois na aula do professor Antônio Munarim, quando comecei a perceber o real objetivo do curso: uma lavagem cerebral, isto é, impor ideologias dos movimentos sociais em especial o MST”.

1. A aluna fala a verdade ao dizer que estavam presentes na abertura solene do curso os presidentes de sindicatos. Acrescento a esta observação a particularidade de que se tratavam de sindicatos de trabalhadores rurais, isto é, não eram sindicatos patronais. Faltou a aluna dizer, certamente porque não sabia, que outras organizações de “povos do campo”, que junto com os trabalhadores sindicalizados constituem aquela parcela da sociedade que compõem a razão fundamental do curso, também foram convidadas. Lamentaram não poderem estar presentes e justificaram ausência, por que não possuem representação na região de Canoinhas, entre estas, nominadamente a Via Campesina (MST, MAB, MMC, MPA etc.). Mas, também estavam presentes as autoridades públicas locais instituídas, que, simbolicamente representavam no ato o Estado brasileiro, responsável por garantir a educação escolar obrigatória e de qualidade social a todos os brasileiros, o que inclui os povos do campo;

2. É verdade também que, tanto na palestra de abertura, que fiz, chamada de “aula magna” pela aluna requerente, com a presença dos convidados, quanto nas primeiras horas de aula, que se seguiram com os alunos, como parte já da Disciplina “Estado e Políticas Públicas do Campo”, a essência de minha fala foi a reafirmação dos princípios que norteiam a proposta do curso, desde sua origem, como uma proposta politicamente posicionada, não neutra, nascida das lutas dos povos do campo, em especial, em torno da questão da posse da terra e da sobrevivência na terra com dignidade e sustentabilidade;

3. Afora o disparate da “lavagem cerebral”, ademais, já devidamente tratada na resposta da coordenação do curso, devo dizer, ainda, que reconheço como fato histórico – e é verdade que

foi por mim reafirmado na ocasião da referida “aula magna” e nas aulas que se seguiram – que, os Movimentos Sociais do Campo, como organizações legítimas da sociedade democrática, constituem nossa referência para a criação e condução ordinária do curso em foco;

4. Assim, reafirmo aqui que é verdade que o MST compõe um rol de forças sociais congêneres, que são tomadas pelo curso – desde sua origem – como parceiras fundamentais e público destinatário prioritário do curso. Desta lista, constam, por exemplo, além do MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Quilombolas, além dos já citados sindicalizados e outras organizações identitárias dos povos do campo. Isso é tão verdade, que fazem parte do Colegiado do Curso (já naquele momento faziam) três representações dessas organizações: o Movimento Sem Terra, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Santa Catarina (FETAESC) e o Movimento Negro Unificado (MNU). A indicação dessas representações foi feita pelos seus pares – outras forças sociais representativas dessa população excluída – junto ao Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC);

5. Quando me refiro aos princípios contidos na proposta do curso, desde sua origem, como expressão da vontade e do direito dos povos do campo, o faço com a segurança de quem participou diretamente da história de sua criação, na qualidade de, então, Coordenador-Geral de Educação do Campo, do Ministério da Educação. Nessa condição, e para responder demanda específica, direta e bem qualificada da “II^a Conferência Nacional por uma Educação do Campo” (II^a CNEC/2004), que, referente à formação de professores, reafirmava o que já era consignado nas Diretrizes Operacionais por uma Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n^o 1, de abril de 2002), foi que criei uma Comissão Especial para elaborar uma proposta de licenciatura voltada às escolas do campo. A proposta a ser elaborada por tal comissão, ademais de seguir todos os marcos legais pertinentes, devia garantir os princípios políticos e pedagógicos afirmados nessas duas referências (II^a CNEC e Diretrizes Operacionais). Não custa lembrar que a comissão, além de meu próprio e singelo nome, que, em representação ao MEC a presidia, foi formada pelos seguintes notáveis da educação brasileira: Prof. Miguel Arroyo (UFMG), Prof.a Leda Scheibe (UFSC/Anfope), Prof.a Socorro

Silva (UNB/UFCG)*, Prof.a Roseli Salette Caldart (ITERRA)** e Prof.a Mônica Molina (UNB). O primeiro passo dessa comissão foi reconhecer e trazer por base de seu trabalho a experiência de formação de professores já acumulada nos movimentos sociais em parceria com universidades, notadamente a experiência da chamada “Pedagogia da Terra”, que formava professores para escolas de assentamentos da Reforma Agrária, e era protagonizada pelo MST. A minuta de projeto, elaborada por essa comissão, bem como, mais tarde, o “Projeto Base” do curso, foi amplamente discutida com representações de universidades públicas brasileiras e, principalmente, junto ao Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT Educação do Campo), este criado no âmbito do MEC, através de Portaria do Ministro da Educação no ano de 2003. Em tempo, diga-se que esse GPT (hoje denominado CONEC – Comissão Nacional de Educação do Campo), além das representações governamentais, era constituído por representantes de todas as principais organizações e movimentos sociais do campo de âmbito nacional. Enfim, foi a proposta construída nesse contexto e com essa marca político-pedagógica. E com essa legitimidade é que foi aprovada, em primeiro lugar, pelo GPT Educação do Campo e, em seguida, por todas as demais instâncias do MEC, para que servisse de projeto base às universidades públicas que a quisessem implantar, fazendo jus a recursos financeiros suplementares para tal finalidade ofertados pelo MEC. Para sua implantação o MEC criou o PROCAMPO;

6. Certamente que, para implantar e sustentar uma proposta de curso com tal perfil político e pedagógico, exige-se mais do que profissionalismo da parte da equipe de professores. É necessário compromisso político com os oprimidos do sistema e crença na possibilidade de se construir, também no âmbito do Estado (da universidade pública), o sonho de uma sociedade mais justa, na qual, pelo menos alguns representantes dos povos do campo, historicamente excluídos de todas as políticas públicas, possam acessar a um curso superior de qualidade e, desde aí, fazerem-se, também eles, novos protagonistas do mesmo sonho emancipatório. Assim, pois, no caso da UFSC, um pequeno grupo inicial de professores do quadro já existente então (2008), aceitou o desafio e respondeu ao edital do MEC para a abertura de sua primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo. Logo em seguida, outros professores foram contratados para ampliar aquele grupo, trazendo para o Curso o mesmo compromisso, a

* A Professora Socorro Silva, além de ser notável intelectual pesquisadora da área da educação, especialmente da formação de professores, foi convidada em razão de sua inserção como assessora, na temática da Educação do Campo, junto à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag)

** A Professora Roseli Caldart, notável pesquisadora da Educação do Campo, é assessora especial, nesta área, do MST, razões pelas quais foi convidada a compor a comissão.

mesma crença e a mesma dedicação extraprofissional dos pioneiros. Imbuídos desse espírito, esse grupo de profissionais lançam-se a constantes desafios, tal como, por exemplo, o de levar o Curso para mais próximo de onde se encontra o público supostamente mais apropriado.

Assim é que a 3^a turma foi instalada em Canoinhas, a próxima será em Santa Rosa de Lima e assim por diante. Tudo isso, sim, com o suporte institucional da UFSC; entretanto, sem reclamação de qualquer compensação por tempo extra de trabalho ou até por pagamento de diárias para as constantes viagens desses professores, apenas o restrito ressarcimento de despesas de viagens;

7. A propósito, ainda, do compromisso político, que suscita uma constante práxis, convém aqui reafirmar que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, longe de ser uma atividade isolada, faz parte de amplo quadro de ações no campo da Educação do Campo que, no âmbito dessa Universidade, são articuladas pelo seu Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto EDUCAMPO), e, no âmbito da sociedade civil, compõem o chamado “Movimento Nacional de Educação do Campo”, que se caracteriza pela luta por políticas públicas. Foi nesta perspectiva que, por exemplo, a primeira turma teve a oportunidade de participar, discutindo e enviando ideias à comissão especial do MEC, que elaborava aquilo que vem a ser hoje o Decreto da Educação do Campo (Decreto n. 7.352, de novembro de 2010), assinado pelo Presidente Lula. Do mesmo modo, esse Curso se faz coetâneo e se insere em processos que têm resultado em outras conquistas dos povos do campo no Brasil no que concerne à educação escolar do campo com qualidade social. Ainda a título de exemplo de conquista recente, destacamos aqui um item especial, que se incluiu na Resolução CNE/CEB n.4, de 13 de julho de 2010, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”. Refiro-me ao parágrafo único, do artigo n. 36, que diz:

Art. 36. Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra (grifo meu), pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

8. Por fim, diante da certeza da legitimidade dessa luta geral da Educação do Campo, quero reafirmar minha postura política, em particular, frente ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, que tanto contraria a aluna reclamante e aos colegas que a seguem. Quero

também reafirmar a predisposição de continuar a dedicar-me ao curso para além do compromisso estritamente profissional e institucional, com vistas a perseguir a utopia que nos move.

9. Entretanto, é oportuno deixar claro também que essa dedicação extra exige uma contraparte, em termos de igual compromisso político e disciplina, por parte daqueles que querem dela se servir. Em termos mais contundentes, deixo claro que eventuais ímpetos antissociais, particularistas, egoístas, divisionistas, tergiversionistas, enfim, práticas visivelmente sustentadas por postura antagônica ao que se preconiza como emancipação dos povos campo, será energicamente combatida, seja na sala de aula, seja no âmbito da luta social, seja em qualquer lugar.

Florianópolis, 05 de junho de 2012

Fonte: Autor (2017)

6.2.4 A extensão... Ou, mais que extensão

Na introdução a este capítulo, mencionei que, nesse período, as ações por mim desenvolvidas – seja diretamente, seja coordenando equipes de trabalho – sempre estavam conectadas entre si e faziam interagir um âmbito e outro. Aquelas do tripé ensino-pesquisa-extensão, concernentes ao âmbito institucional específico e espacialmente interno à UFSC, interagiam com as do âmbito do Movimento da Educação do Campo local e nacional. Bem como interagiam com duas referências institucionais prioritárias, a Secad-Secadi/MEC e o Pronera/Incrá/MDA. Para este caso, do significado mais amplo que o conceito de interação possa ter, quero destacar, a inseparabilidade de cada uma das ações. Isto é, elas se conectavam - ou eram conectadas - por processos contínuos de mediações, tendo formado um círculo virtuoso, tanto no exercício profissional, quanto no exercício da prática política. Isso, creio, resultou em benefícios sociais. E, tenho certeza, trouxe realização pessoal.

Assim, chamar de “atividade de extensão universitária” esta ou aquela ação desenvolvida tem efeito apenas de registro ou de classificação burocrática. O que pode gerar um retrato distorcido sobre o que de fato ocorreu. De toda maneira, para efeitos de reconhecimento e validação oficiais – o que inclui autorização prévia para o uso de tempo de trabalho remunerado, era assim que tinham que ser registradas em formulário próprio da burocracia da Universidade. Cada “projeto de extensão”, uma vez registrado no sítio da UFSC, em formulário *online* do chamado “Sistema Notes Extensão”, tramitava para aprovação nas instâncias correspondentes. Ao fim da realização, um relatório final era aprovado, via o mesmo

sistema, para que a atividade fosse considerada encerrada. Entretanto, muitas das atividades que seriam consideradas de extensão, por mim desenvolvidas no período, não foram registradas no citado sistema. Em especial aquelas de curta duração ou que eu considerava eventuais. Servem de exemplo todas as palestras proferidas em eventos – científicos, de formação etc. – em diversos lugares da Federação. Nesses casos, o registro, para efeito de autorização, era feito apenas na forma de uma comunicação à Chefia do departamento, para justificar a ausência do município onde se situa o Campus em que estou lotado. Da mesma forma, poucas atividades de aconselhamento, ainda que contínuas, eram registradas no *Notes*. Por exemplo, a consultoria praticamente permanente que, em nome da UFSC, eu e outros docentes fazíamos à equipe de coordenação das atividades do Pronera em Santa Catarina. Naquela circunstância, eu dividia com a colega Professora Dra. Sônia Beltrame a carinhosa alcunha de “avós do Pronera”.

De toda maneira, tenho a compreensão e a tranquila sensação de que os pouco mais de 50 projetos “encerrados” (relatório aprovado), ao longo dos anos que compõem este período, disponíveis para consulta junto ao setor específico da UFSC⁵⁰, são suficientes para a conotação de um processo amplo de práticas que se interpenetram nos campos da formação intelectual – ou da educação e cultura – e da organização social e política, focando sempre uma práxis social transformadora. Em alternativa à leitura de cada um desses projetos e seus relatórios, tal como aprovados com seus dados técnicos nas instâncias próprias da Universidade, proponho, a seguir, uma síntese de seus objetivos e metodologias, permeada de algumas notas e de comentários. Trata-se de uma recuperação fiel do que está escrito nos documentos registrados no *Notes Extensão*, ainda que aglutinando alguns projetos que se repetem em anos sucessivos e que apenas acrescentavam ou suprimiam um ou outro objetivo específico. Para essa síntese, proponho como chave de leitura exatamente a perspectiva acima indicada de “interpenetração de práticas educativas com vistas a uma práxis social transformadora”. Aliás, é nesse sentido que adoto o significado de Extensão. Pelo menos, a partir de uma universidade pública e no que concerne às áreas das Ciências Humanas e Sociais que embasam a Educação. Dizendo de outra forma, Extensão tem mais a ver com o sentido de mediação de processos educativos complexos do que com o de irradiação dos conhecimentos produzidos no interior dos núcleos e laboratórios da universidade, ainda que isso não seja desprezível.

A documentação daqueles projetos executados em parceria com a Secad/MEC (depois, Secadi/MEC), que está nos arquivos do Instituto EduCampo, inclui anexos que contêm a descrição minuciosa das atividades, orçamentos detalhados, cronogramas de execução,

⁵⁰Endereço eletrônico: <http://notes.ufsc.br/aplic/formext.nsf>

planilhas de cumprimento de metas etc. Naturalmente, essas informações e dados não serão recuperados neste Memorial. Cabe sublinhar, apenas, que todos os projetos foram executados sob o sentido de benefício público universal, sem qualquer parceria com agentes empresariais ou privados que pudessem visar benefícios particulares, muito menos lucro financeiro.

6.2.4.1 Coordenação do Instituto EduCampo

Vejamos, inicialmente, como a ação foi apresentada no “Sistema Notes Extensão”.

Título: Coordenação do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável - Instituto EDUCAMPO

Objetivo geral:

Coordenar o Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (EDUCAMPO), conforme Portaria de criação nº 349/GR/2008, de 25 de abril de 2008; conforme Portaria de nomeação de Diretor Nº 350/GR/2008, de 25 de abril de 2008, e nos termos do Regimento do Referido Instituto aprovado pela Portaria Normativa nº 012/GR/2008, de 25 de abril de 2008.

Objetivos específicos:

Realizar estudos, estabelecendo aproximações, sobre as políticas educacionais para o campo, no âmbito de três países que participam da REDE LER (Rede Latino-mericana de Educação Rural): Espanha (região da Catalunha), Argentina e Brasil, com a perspectiva de melhor compreender os sistemas de organização, estrutura e funcionamento da educação básica fundamental em escolas rurais, especialmente no caso de escolas multisseriadas (ou multigras);

Contribuir na formação e consolidação da Rede Iberoamericana de Universidades na temática da Educação Rural, no bojo da REDE LER;

Apoiar ações de formação continuada e assessoria em Educação do Campo no âmbito do Estado de Santa Catarina e do Brasil;

Apoiar ações do Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC) e do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), na perspectiva de construção de políticas públicas;

Apoiar o desenvolvimento dos projetos de Educação do Campo da UFSC, inclusive a produção de material didático e de difusão do conhecimento;

Apoiar a participação de professores e alunos da Ufsc e eventuais colaboradores em eventos científicos no Brasil e no exterior, concernentes à Educação do Campo

Fonte: Autor (2017)

Neste Memorial de Atividades Acadêmicas, o Instituto EduCampo já foi anteriormente tratado como uma prática política real. Do mesmo modo, já foi assinalado que a forma legal/regimental de seu reconhecimento no corpo da Universidade foi a de projeto de extensão. Nos termos vistos acima, a ação era inscrita como projeto de característica processual e permanente, com renovações anuais sucessivas. Esse tipo de formalização teve início em novembro de 2008, logo após o ato de criação do Instituto EduCampo, baixado pelo Reitor. Nessa condição, de projeto de extensão, persistiu até o momento da criação e instalação do Departamento de Educação do Campo (2016).

Dentre os objetivos que tiveram consecução no decorrer do projeto, quero aqui destacar a realização de estudos acerca das políticas de Educação Rural em outros países. Os demais objetivos, ou já foram trabalhados de alguma forma, ou o serão à frente neste Memorial. Neste caso, pois, destaco o conhecimento e análise dos sistemas de Educação Rural da Argentina, da Comunidade Autônoma espanhola da Catalunha, da região dos Pirineus Orientais da França (ou Catalunha Norte) e de parte da Itália (ilhas e montanhas). Tal iniciativa constava, também, do meu programa de formação pós-doutoral e do escopo da pesquisa que eu coordenava pelo Observatório da Educação/Capes. O alongamento deliberado do prazo da pesquisa viabilizou mais contatos diretos na representação da UFSC/Instituto EduCampo junto à Red Latinoamericana de Educación Rural. A interlocução com essa rede foi objetivo permanente do Instituto, por agregar, para troca de experiências na área temática, universidades de países ibero americanos (alguns da América do Sul e Central, a Espanha e Portugal)⁵¹.

Vale ainda destacar que o Instituto EduCampo não tinha orçamento próprio. Além da destinação de parte do tempo de trabalho contratual do Coordenador e da colaboração pontual, remunerada ou não, de participantes (professores e estudantes da UFSC e membros de movimentos sociais do campo), beneficiava-se de estrutura física (uma sala e equipamentos de mobília) da Universidade. Ele funcionava a partir de recursos de projetos específicos

⁵¹ Pode-se, atualmente, consultar o sítio na internet <http://red-ler.org/>.

relacionados à Educação do Campo junto ao MEC, constituindo um processo de mútua nutrição.

6.2.4.2 Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Campo em Santa Catarina

Esse projeto de extensão importante teve cinco edições anuais sucessivas, desde janeiro de 2010 até dezembro de 2014. Fazia-se, pois, um processo sem intermitência, para dar continuidade à consecução de objetivos não limitados a um ano, ou para repetir ações. Como se poderá constatar a seguir, com a transcrição dos objetivos, ele era diretamente articulado ao de Coordenação do Instituto EduCampo, apresentado acima.

Título: Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Campo em Santa Catarina

Objetivo Geral:

Realizar ações de suporte e apoio ao desenvolvimento da Educação do Campo em Santa Catarina, por meio de formação de educadores e gestores públicos, difusão de conhecimentos, bem como de mobilização e articulação de forças vivas da sociedade no sentido de constituição e fortalecimento de uma esfera pública favorável a políticas públicas democráticas de Educação do Campo no estado e no Brasil.

Objetivos específicos/metás:

Realizar “Seminário de Pesquisa em Educação do Campo”, com pesquisadores convidados especiais para palestras e trabalhos encomendados por eixos temáticos, bem como com convite aberto à inscrição de trabalhos a pesquisadores das diversas instituições de pesquisa de Santa Catarina e do Brasil e ao público interessado em geral;

Realizar um “Seminário Estadual de Educação do Campo”, com a participação de representantes de organizações e movimentos sociais do campo, universidades e órgãos governamentais a fins de SC, com vistas à avaliação das políticas de educação do campo em andamento no estado e no Brasil, bem como com vistas ao fortalecimento do Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC) e à elaboração de propostas de novas políticas e ações sociais nessa área temática;

Realizar um curso piloto de formação, com duração de 40 horas, para gestores

municipais de educação – representantes de até 20 secretarias municipais – que trabalham com educação do campo (educação rural), com vistas, além do valor em si do curso, a testar e corrigir eventuais lacunas da proposta de “Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação”, produzida por este Instituto de Educação do Campo/UFSC por encomenda da SECAD/MEC;

Realizar um curso de formação com duração de 40 hs/a para 130 educadores de EJA (Educação de Jovens e Adultos) que atuam em unidades dos sistemas públicos de educação localizadas no campo em SC, com vistas à discussão e apreensão dos princípios do currículo integrado em EJA (formação geral e profissional) e dos princípios da sustentabilidade ambiental;

Elaborar e efetuar três publicações de livros, tipo coletânea, a partir do seminário de pesquisa, e a partir das elaborações já acumuladas no âmbito do Instituto EDUCAMPO/UFSC;

Criar suporte técnico-estrutural de apoio às atividades em desenvolvimento sob a coordenação deste Instituto EDUCAMPO, conforme os seguintes Programas do Governo Federal: a) ProJovem Campo - Saberes da Terra; b) PROCAMPO; c) Escola Ativa; d) PRONERA; e) Observatório da Educação;

· Criar suporte de apoio técnico-estrutural e de articulação e mobilização do Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC), também sob a coordenação deste Instituto EDUCAMPO;

Consolidar, com animação e subsídios, através de encontros, seminários e publicações constantes, uma rede de articulação e cooperação entre os cursos de licenciatura em Educação do Campo das IFES dos três estados do Sul do Brasil, na perspectiva de garantir nessas ações acadêmicas de formação docente os princípios básicos da Educação do Campo;

Animar a criação que já se engendra e apoiar a sustentação de um eventual “movimento” ou “rede” de “renovação pedagógica”, ou algo parecido, por meio de reuniões e encontros de formação, troca de experiências, planejamento e organização social, gerencial e política, bem como de estudos e publicações, de forma a agregar os educadores das escolas multisseriadas dos diversos municípios do Estado de Santa Catarina que as mantém, agregando também seus respectivos gestores específicos da Educação do Campo, na perspectiva de construção de identidade, valorização e renovação ou inovação pedagógica no âmbito das classes heterogêneas das escolas do campo;

Realizar seis (6) encontros microrregionais de Educação do Campo no estado de Santa Catarina, antecedendo ao “Seminário Estadual”, com a perspectiva de engendrar

proposições e políticas públicas, a partir de debates das temáticas locais e gerais pertinentes ao tema, entre educadores, gestores, organizações e movimentos sociais do campo e demais sujeitos sociais e da administração direta vinculados às “políticas de organização territorial” animadas pelo MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário);

· Elaborar um “manual do gestor municipal de Educação do Campo”, a ser utilizado como instrumento de consulta rápida e pontual, e como texto base para curso completo de formação de gestores locais de educação na área temática específica da Educação do campo;

Realizar estudo “Memória Docente das Escolas Isoladas/Multisseriadas”: este estudo se propõe a recuperar, registrar e analisar a memória de docentes que atuaram em escolas isoladas e/ou multisseriadas ou foram “professores de fazenda”, com ênfase aos impactos do movimento de escolarização do campo em Santa Catarina sobre a constituição da carreira do magistério. Para tanto, serão analisadas as representações de professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina que se encontram na condição de aposentados. Buscar-se-á também compreender como esses professores se apropriaram ou resistiram, em seus tempos, às novas políticas educacionais, às tendências pedagógicas, às mudanças tecnológicas.

Fonte: Autor (2017)

Como fica claro, tratava-se de uma espécie de projeto “guarda-chuva” que oficializava, no tempo de sua duração, todas as atividades de minha responsabilidade na área da Educação do Campo no Estado de Santa Catarina. E, mesmo, algumas de âmbito nacional, que dependiam de aporte financeiro suplementar do MEC. Por conta dessa necessária oficialização para caracterizar um bloco, algumas vão se repetir em outros projetos particulares igualmente registrados. Este é o caso, por exemplo, de seminários ou eventos de formação, que, para efeitos de expedição de certificados aos participantes, exigiam registro no Sistema Notes Extensão. Isto também aconteceu nos processos de formação continuada contratados entre UFSC e MEC. Ações ligadas ao *Programa Escola Ativa* – depois denominado *Escola da Terra* – e ao *ProJovem Campo - Saberes da Terra* exigiam projetos específicos para a instrução do processo de oficialização da parceria.

Importa é que todas as atividades aqui indicadas foram realizadas de fato. Algumas delas, ainda que com algumas variações de conteúdos e estratégias de um ano para outro, se repetiram em edições anuais sucessivas. Servem de exemplo o *Seminário de Pesquisa*, que teve três edições, e o *Seminário Estadual de Educação do Campo*, que teve duas. Ademais, convém renovar e reforçar que o fato do projeto estar registrado sob minha coordenação não significa,

por óbvio, tê-lo executado sozinho. Ao contrário, sempre significou muita colaboração de muitas outras pessoas – colegas profissionais, estudantes e outros que compunham, de um modo ou outro, a equipe do Instituto EduCampo. Aliás, algumas das atividades foram de inteira responsabilidade de outras pessoas. Isto é, coube a mim tão somente a responsabilidade de viabilizar as condições materiais para a execução delas, estabelecer mediações com vistas à unidade/sintonia com as demais ações e, finalmente, responder por elas diante das instituições. Um bom exemplo disso foi o estudo *Memória Docente das Escolas Isoladas/Multisseriadas*, que foi executado no bojo de pesquisa realizada pela Professora Dra. Ione Ribeiro Valle. Ainda no sentido de registrar meu reconhecimento pelas colaborações que aconteceram, vale um destaque acerca do *Manual do gestor municipal de Educação do Campo*. O material final, conforme já referido, foi produzido em parceria com Wilson (Feijão) Schmidt e publicado em 2014, como livro impresso e como E-book disponível na internet, sob o título *Educação do Campo e Políticas Públicas: Subsídios aos Dirigentes Municipais de Educação*.

Por fim, registre-se que esse projeto oficializava uma relação de parceria entre a UFSC e a Secad-Secadi/MEC; ou, mais propriamente, era uma forma encontrada de viabilizar o apoio financeiro da parte daquela Secretaria do MEC, com vistas à concretização da já referida ideia política de se construir na UFSC um centro de referência em Educação do Campo no Estado de Santa Catarina.

6.2.4.3 Formação continuada de professores de escolas do campo em Santa Catarina

Este título, aqui e agora proposto, tem a finalidade de sintetizar as ações de formação continuada. Ou seja, não se trata de um único projeto de extensão, mas da agregação de todos aqueles realizados em forma de cursos e que foram registrados separada e gradativamente. Cada um deles conta com textos detalhados, que resultaram das concertações entre as partes convenientes e foram juntados aos processos que tramitaram nas instâncias institucionais.

6.2.4.3.1 Escola Ativa em Santa Catarina

O objetivo e metodologia registrados para esse projeto foi:

Realizar (...) formação permanente com (para) pessoal técnico-pedagógico de 87 secretarias municipais de educação do Estado de Santa Catarina, sendo 23 que aderiram em

2008, para as quais falta apenas um módulo (módulo VI – temática “Tecnologias na Educação do Campo”); e 67 que aderiram em 2009, para as quais será oferecida formação total (módulos I a VI), sempre com o intuito de qualificar a implantação do Programa Escola Ativa em classes multisseriadas.

Metodologia: Formação Continuada do Programa para Educadores/as e Coordenadores/as Estaduais e Municipais de Santa Catarina vinculados à escolas ou salas multisseriadas. A formação ocorre na estrutura de 6 módulos, que tratam das temáticas: Concepções e conceitos em Educação do Campo; Políticas públicas de Educação do Campo; Estratégias pedagógicas do Programa Escola Ativa; Alfabetização e Letramento; Organização do trabalho pedagógico e práticas pedagógicas em Educação do Campo; Gestão Educacional no Campo; e Tecnologias na Educação do Campo. Esses profissionais formados serão agentes multiplicadores em suas respectivas redes de ensino.

Fonte: Autor (2017)

Dadas as contradições marcantes que encerram este programa de governo, pelas suas origens e por sua constituição filosófica e pedagógica, convém aqui justificar nossa decisão de executá-lo no Estado de Santa Catarina, a partir de solicitação direta da Secad/MEC. O Programa, nascido e alocado no FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação), durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a concepção e financiamento do Banco Mundial, somente a partir de 2007 passou a ser gerido pela Secad. Mesmo transferido a essa Secretaria quando já transcorria o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mantinha rigidamente o mesmo formato que lhe marcava desde a origem. Dentre outros pontos críticos que observávamos no Programa, permanecia, por exemplo, seu formato de pirâmide. Ou seja, era direcionado a técnicos de secretarias estaduais e municipais – ou a educadores indicados por essas repartições, exclusivamente com a perspectiva de “formar multiplicadores”, que, por sua vez e supostamente, “repassariam” os conteúdos e técnicas “recebidos” aos professores de classes multisseriadas. A formação não era, assim, diretamente direcionada aos educadores de escolas multisseriadas. Pior, nela se impunha um rol de conteúdos e metodologias concebidos em outro contexto e para outros interesses. Destaque-se, nada condizentes com o Movimento de Educação do Campo. Esses e outros pontos de críticas, eu já as expressava quando ainda era o titular da Coordenação Geral de Educação do Campo da Secad, conforme pode ser constatado em Nota Técnica do Fonec acerca desse Programa, publicada e endereçada ao MEC em 2011:

À frente da Coordenação-Geral de Educação do Campo, o professor Dr. Antonio Munarim realizava a crítica sobre essa alocação (no FNDE) e, ao mesmo tempo, defendia que para recebê-lo na estrutura da Coordenação-Geral de Educação do Campo o programa teria de sofrer profunda modificação. O referido programa somente passou para a SECAD no decorrer de 2007, após a saída de Munarim da Coordenação-Geral.⁵²

Com o Programa Escola Ativa, então localizado na Secad, o entendimento foi de que estavam instaladas as possibilidades de realizar nele uma profunda modificação. Ainda mais que ele deixava de ser destinado exclusivamente às regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, para ser expandido a todo o Brasil. E, mais importante, livrava-se do aporte financeiro e, portanto, da obrigatoriedade de se seguir as diretrizes do Banco Mundial que acompanhavam o dinheiro. A alta monta de recursos financeiros destinados a esse programa, que passaram a ser bancados pelo Tesouro da União, faziam dele a principal ação concreta em relação às escolas do campo do Brasil.

Recém retornado à UFSC, fui convidado a coordenar a execução do Escola Ativa no âmbito do estado de Santa Catarina. Para aceitar o chamado, estabeleci algumas condições com o sentido de salvaguardar princípios concernentes à matéria da Educação que me norteavam e preservar a crítica que eu fazia desde antes ao Programa. Ou seja, afirmei que só assumiria o Programa e montaria uma equipe de profissionais para executá-lo, se pudesse fazê-lo de forma crítica e de maneira a contribuir com a Secad na busca de elementos para a “profunda modificação” dele. Condições aceitas, ainda que sob expressão apenas oral da parte do Diretor do Departamento de Diversidade da Secad/MEC, a UFSC inscreveu-se para a edição de 2008 do Escola Ativa. Da execução, logo de início, surgiu um resultado adjacente imediato e positivo. Foi, exatamente, a montagem de uma equipe de profissionais ligados à UFSC e outras instituições no âmbito do nascente Instituto EduCampo, o que deu a este uma forte visibilidade como atuante e efetivo. O exercício da função simultânea prevista – de colaborador com a modificação do Programa Escola Ativa – contudo, não se mostrava tarefa fácil. Eram muitos os vícios e as amarras herdadas pela Secad. Especialmente pelo fato do Programa ter sido acompanhado da antiga equipe básica de profissionais que o executava no âmbito do FNDE. No caso de Santa Catarina e das duas primeiras edições assumidas pela UFSC, ainda que, tanto quanto possível, a equipe fizesse o que entendia que deveria ser feito, considerava que restava um limite estrutural. Refiro-me ao fato de que tanto o projeto escrito quanto o relatório final

⁵² Essa Nota Técnica assinada pela Coordenação Colegiada do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) foi elaborada, a pedido, pelas Professoras Dra. Adriana D'Agostini, coordenadora pedagógica do Programa Escola Ativa na UFSC, e Dra. Celi Zulke Taffarel, coordenadora-geral do mesmo programa na UFBA. Disponível em: www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/subsidio_debate.doc. Acesso em: 13 de mar. de 2017.

tinham que preservar certos parâmetros ainda oficiais, porque vigentes na burocracia do MEC e, especialmente, nas cabeças dos profissionais da Secad que coordenavam o Programa. A alegação daqueles burocratas, com a qual não concordávamos, era de que se tratava de zelo pelos direitos autorais dos que conceberam o programa e os materiais didáticos de apoio ainda nele utilizados. O argumento era ridículo, pois bastaria mudar o nome do Programa e não mais reproduzir o material preconcebido com a “marca” Escola Ativa, que, aliás, era também criticado. O problema era, pois, a postura de quem o mobilizava nas hostes oficiais. De fato, o que os profissionais da Secad buscavam era impossibilitar qualquer “profunda modificação” naquela ação de governo. Especialmente, ao impedir a disseminação e a discussão das proposições advindas das experiências de quem ousava inovar desde onde a ação era executada. Então, a possibilidade real de efetivarmos o Programa de maneira diferente desde a UFSC apresentava-se relativa. Da mesma forma, compreendemos, então, como tinha sido relativa a concordância inicial com as nossas condições. Nossa leitura era que estávamos sendo envolvidos por uma estratégia de trato particular e específico, por parte da Diretoria de Diversidade da Secad, tão somente para que essa instância do MEC pudesse contabilizar para sua ação mais um estado e mais uma equipe de profissionais. No nosso caso, de uma universidade inicialmente renitente. Recorde-se que o Escola Ativa era visto como uma ação que deveria ser executada em todas as Unidades da Federação. E Santa Catarina era visto como um estado importante. No fundo, então, o que nos fora prometido como liberdade de criação começava a soar como um engodo. Àquela altura, todavia, já não era mais possível recuar e, simplesmente dizer que não mais executaríamos o Programa. Era preciso considerar as condições e as relações que se instalaram no contexto da UFSC e das redes de ensino no estado, a partir da execução da primeira edição do Escola Ativa. Ademais, dois motivos positivos se impunham para nos manter no Programa. Primeiro, em Santa Catarina – como, de resto, em todo o Brasil– o Programa Escola Ativa representava, para a quase totalidade das redes municipais de ensino, a única oportunidade de formação continuada na área da Educação do Campo destinada a seus técnicos. Mais do que isso, uma oportunidade excepcional de fazer acontecer algum apoio pedagógico – ainda que pela via indireta dos “multiplicadores” – aos professores de escolas multisseriadas. Em suma, se isso era pouco, sem isso seria o nada. O segundo motivo positivo era que estar dentro do programa significava a possibilidade de qualificar a crítica e de propor mudanças com maior legitimidade.

O âmbito de expressão dessas críticas, entretanto, não podia se limitar internamente aos encontros de coordenadores estaduais, quando chamados pela Coordenação Nacional do

Programa. Naqueles encontros, a crítica ocorria. O espaço para ela era, contudo, limitado, porque o diálogo era apontado como inútil, uma vez que supostamente feito entre, de um lado, a coordenação e “os que querem fazer”, e, de outro, “o pessoal das universidades, que só quer teorizar, ser do contra e não fazer”. Assim foi, pois, que o Fonec se constituiu em nosso espaço prioritário para a elaboração e a difusão da crítica. Tenha-se presente, aliás, que o Fonec foi criado exatamente com essa perspectiva de realizar críticas independentes, rigorosas e propositivas a toda e qualquer política pública de Educação do Campo. O Escola Ativa foi, assim, o primeiro Programa do Governo Federal a merecer atenção cuidadosa dessa organização social de militantes. Justamente pelo já evidente impacto negativo que causava e/ou era capaz de causar, conforme se podia ver, sobre as escolas do campo. A Coordenação do Fonec, da qual eu fazia parte, definiu-se, pois, por produzir e assinar uma manifestação pública a respeito do Programa, com o fito de instrumentalizar a si própria para os diálogos com o MEC e de orientar suas bases nas pressões que haviam de ser feitas sobre aquele Ministério concernente à matéria. Como já foi mencionado, para redigir uma Nota Técnica, a Coordenação do Fonec escolheu, nas bases do Fórum, as manifestamente mais críticas ao Escola Ativa. Além disso, Adriana D'Agostini e Celi Taffarel eram, à época, responsáveis pelas experiências com maior poder acumulado para contribuir com uma crítica competente e com proposições de “modificações profundas”. Para finalizar, considerando os efeitos que esse documento produziu, importa dizer que, ainda que tardiamente, o Programa Escola Ativa foi transformado na Ação Governamental *Escola da Terra*. Isso ocorreu em 2013, quando da gestão da Professora Macaé Evaristo, na Secadi/MEC. A *Escola da Terra* apresentou desenho que levou em conta os princípios apresentados na Nota Técnica do Fonec e que, antes disso, como ficou ilustrado anteriormente neste Memorial, eu pessoalmente e o Instituto EduCampo/UFSC preconizávamos quando da decisão de que a UFSC executaria o Escola Ativa em Santa Catarina.

6.2.4.3.2 ProJovem Campo – Saberes da Terra: Formação Continuada

Santa Catarina já havia executado uma vez o projeto, na sua primeira edição, em 2005, quando era denominado, apenas, “Projeto Saberes da Terra”. Naquela época, na condição de Coordenador-Geral de Educação do Campo, na Secad/MEC, eu era o proponente e responsável pelo “projeto piloto” que se aplicou em dez estados da Federação. Para a Edição 2008 do projeto, já então, ProJovem Campo - Saberes da Terra, houve uma parceria da UFSC com a Secretaria de Estado da Educação (SEED). As atividades de formação de formadores duraram

três anos, de 2009 a 2011. Os professores e as atividades daqueles cursos eram de responsabilidade da UFSC. Elas ocorreram ao longo e ao ritmo da formação finalística dos jovens agricultores familiares. A composição, o funcionamento e a gestão das turmas do programa foram atribuição da SEED. Ao cabo da ação, somadas algumas substituições que ocorreram, foram formados 128 professores para 25 turmas de formação continuada (cursos de aperfeiçoamento de 360 horas) com jovens agricultores familiares, em oito municípios do estado.

A ação de extensão foi registrada com os seguintes objetivos:

Objetivo geral e metodologia:

Garantir a formação continuada, com vistas a aprimorar a atuação dos profissionais educadores vinculados ao Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra em SC. Este programa do Governo Federal, sob a coordenação do MEC/SECAD-CGEC, se apresenta em atendimento à Resolução nº CD/FNDE nº 25, de 04 de julho de 2008, e se destina à educação de Jovens do Campo, escolarização em nível Fundamental, com qualificação social e profissional.

No âmbito desse estado de SC, a formação continuada será desenvolvida pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e com o Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC).

Em vista à execução desse processo de formação continuada, aqui proposto, embora podendo ser a qualidade pedagógica garantida exclusivamente pelo corpo docente da própria UFSC, o espírito é o da maximização dos resultados político-pedagógicos. Assim, especialmente o Instituto EDUCAMPO/UFSC, no exercício de mediação, atuará no sentido, também indicado por MEC/SECAD, de constituição de uma “Rede Estadual de Educação do Campo”, compondo-se com a “Rede Nacional” em processo de formação. Desse modo, profissionais de outras instituições de SC, mormente dentre aquelas que compõem o Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC), estarão atuando na execução deste projeto.

O processo de formação docente dar-se-á na modalidade presencial, integralizando, pois, 360 horas em forma de seminários, oficinas e aulas propriamente ditas, acrescido de práticas da Pedagogia da Alternância. Por esta perspectiva pedagógica os educadores/cursistas cumprirão atividades do chamado Tempo Comunidade (TC). Essas atividades, podendo e mesmo devendo dispor, inclusive, de instrumental da Educação a

Distância, bem como de outros instrumentais de pesquisa e intervenção/ação junto ao órgão a que pertence. A escola e a comunidade educativa contarão com o acompanhamento pedagógico da equipe docente formada no âmbito da UFSC. A Pedagogia da Alternância é definida aqui como uma metodologia, ou uma espécie de modalidade de educação, ademais recomendada pelo Conselho Nacional de Educação, que compreende dois “momentos” pedagógicos que interagem chamados Tempo Escola e Tempo Comunidade. No Tempo Escola, que implica a presença do aluno mais propriamente em sala de aula, são trabalhadas teoricamente as questões suscitadas pela prática profissional efetiva dos cursistas; de outro lado, no Tempo Comunidade os cursistas exercitam as proposições teóricas conforme planejado previamente no Tempo Escola. Elabora sistematizações que servirão de novos desafios aos próximos “Tempos” que se sucederão. Assim, constitui-se em processo educativo dialético, ou de práxis, que confronta ação-teorização-ação.

Fonte: Autor (2017)

Minha participação efetiva se deu como coordenador-geral do projeto e como formador de formadores. Conteí com a colaboração direta da colega do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), Professora Dra. Terezinha Cardoso, que atuou como coordenadora pedagógica. Dessa prática, importa destacar que a formação continuada – ou, “em serviço” – que nela aconteceu, tanto quanto se tinha e se tem notícia, representou uma perspectiva metodológica inédita na rede pública de ensino regular do Estado de Santa Catarina. Trata-se do arcabouço da Pedagogia da Alternância⁵³. Dizíamos, então, que, com o *Saberes da Terra* intencionávamos contribuir para injetar na corrente sanguínea dos sistemas oficiais de ensino uma prática pedagógica experimentada com sucesso evidente, protagonizada por organizações e movimentos sociais do campo. Assim, os processos de formação eram divididos em Tempos Escola (TE) e Tempos Comunidade (TC), garantindo-se acompanhamento *in loco* dos cursistas nos seus tempos de prática pedagógica efetiva. Um detalhe importante: dos TE não participavam somente os professores de turmas contratados para o projeto. Na busca para maximizar os frutos dessa novidade, instávamos a presença, por indicação da parte da SEED, de alguns profissionais da área técnico-pedagógica pertencentes à rede pública estadual de ensino. Eram vinte profissionais técnicos que recebiam a mesma formação geral dos professores

⁵³ A Pedagogia da Alternância, até então praticada somente pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), que são ONG, e, por influência direta desses Centros, praticada nos projetos do Pronera/Incra, era uma prática desconhecida nas redes oficiais de ensino do Brasil, seja para a escolarização de ensino fundamental e médio, seja para a formação continuada ou em serviço de professores.

de turmas. Nas dinâmicas de planejamento das ações que se seguiriam no tempo de prática pedagógica efetiva (TC) subsequente, os técnicos tratavam das questões a eles pertinentes, como o acompanhamento, a gestão etc. Dava-se, dessa forma, um passo a mais na busca de um objetivo importante, ainda que subjacente, que sustentara na Secad o nascimento do *Projeto Saberes da Terra*, em 2005. Aquele, de permear os sistemas públicos de ensino tanto com a perspectiva de formação continuada, quanto com os princípios da Educação do Campo, incluindo a Pedagogia da Alternância. Tal passo era dado na rede pública estadual de educação de Santa Catarina. E dado, também, dentro da UFSC, espaço igualmente oficial e que, por isso, da mesma forma, nos interessava influenciar acerca da perspectiva teórico-metodológica de formação docente pela Pedagogia da Alternância. Ou melhor, nos interessava consolidar o que já praticávamos desde 2001 com os projetos do Pronera. Olhando de hoje, é possível avaliar que aquele experimento na formação continuada de docentes da educação básica significou importante justificativa e aporte para a propositura do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (formação inicial) com aquela mesma perspectiva.

6.2.4.3.3 Educação do Campo na Serra Catarinense

A Região Serrana de Santa Catarina – aqui entendida como o conjunto de dezoito municípios localizados no Planalto Sul e parte do Planalto Central do estado – nunca deixou de ser minha referência local de trabalho profissional e de militância. De certo modo, um espaço concreto de experimentação e prática. E a ONG Centro Vianei de Educação Popular, desde minha entrada na UFSC até o presente, sempre foi a instituição local parceira prioritária, secundada, agora novamente, pela Uniplac. Nessa Região, desde o início deste período (abril de 2007), desenvolvi atividades de pesquisa e, principalmente, de extensão de diferentes matizes e com objetivos específicos diversos. Pesquisa e extensão sempre interagindo, assim como as diversas atividades de extensão interagiam entre si. A depender das circunstâncias para cada uma das práticas concretas, as parcerias com o Centro Vianei ora se estabeleciam por iniciativa e aporte institucional da UFSC, ora, por iniciativa e aporte institucional da ONG. Tal cooperação se (re)iniciou a partir de minha inserção institucional na execução de projeto de formação de gestores e professores, localmente capitaneado pela Uniplac, em parceria com o mesmo Centro Vianei. Tratava-se de projeto financiado pela Secad/MEC referente ao cumprimento de Resolução de 2006, para cuja execução pedagógica e certificação, fomos chamados na UFSC por aqueles parceiros locais. O projeto desdobrava-se em e dois títulos: “*Educação do Campo da Serra Catarinense: formação de gestores*” e “*Educação do Campo*

da Serra Catarinense: formação de professores” da seguinte forma, conforme consta registrado:

6.2.4.3.3.1 Formação de Gestores:

Objetivos e Metodologia

Capacitação de 54 agentes locais de educação (gestores de redes públicas municipais e líderes de organizações e movimentos sociais do campo) dos dezoito municípios que compõem a Região Serrana de Santa Catarina, com a perspectiva de elaboração de um "Plano Regional de Educação do Campo". A atividade será organizada em 12 encontros presenciais de 10 horas/aula cada, com estudos teóricos e oficinas de trabalho, intercalados com atividades de campo, com o fito de elaboração de diagnóstico da realidade sócio-educacioanl de cada município e da região como um todo. (...) Período: 02/Abril/2007 a 31/Dezembro/2007

Fonte: Autor (2017)

6.2.4.3.3.2 Formação de Professores:

Objetivos e Metodologia

Capacitação de 360 professores de escolas do campo das redes públicas dos dezoito municípios que compõem a região serrana de Santa Catarina, em quatro etapas de 10 horas/aula cada. O curso terá como conteúdo básico:

- o contexto atual brasileiro e local da Educação do Campo;*
- as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo;*
- a identidade da Escola do Campo.*

Período de realização: 01/Agosto/2007 a 31/Dezembro/2007

Fonte: Autor (2017)

O projeto Formação de Professores é icônico para lembrar as imbricações das atividades classificadas no tripé “ensino-pesquisa-extensão”. Observe-se que ainda que fosse

ensino, sua atividade era classificada como de extensão. E se combinava com a execução da pesquisa sobre o tema *Educação do campo: Práticas e Políticas na Serra Catarinense*” (Cf. *Notes, UFSC, Pesquisa. Perfil: Munarim*). Esse início coetâneo e basicamente com a mesma equipe permitia que a atividade de extensão subsidiasse a de pesquisa, tanto do ponto de vista financeiro, quanto do ponto de vista das estratégias de trabalho. E vice-versa. Essa interação, no contexto da Serra Catarinense, continuou na medida em que:

- Aquele projeto de pesquisa, conforme já referido, foi ampliado para *Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina, e tomava como foco para análise aprofundada os municípios do território Serra Catarinense* (Cf. *Notes, UFSC, Pesquisa. Perfil: Munarim*);
- Coordenei dois outros projetos de extensão, que se seguiram como processos de longo prazo nos anos subsequentes, com o título de *Educação do Campo: novas práticas*, na mesma Serra Catarinense, conforme constam registrados (*Notes, UFSC, extensão. Perfil: Munarim*). Neste caso, basicamente, repetiram-se as estratégias e conteúdo do primeiro projeto, mudando o público: pessoas no exercício de funções nas secretarias municipais de educação e nas escolas⁵⁴;
- O mote desses trabalhos de pesquisa e extensão serviu imediatamente ao propósito da elaboração do antes referido *Manual do Gestor Municipal de Educação do Campo*, título provisório do material publicado como *Educação do Campo e Políticas Públicas: subsídios ao Dirigente Municipal de Educação*. Neste caso, o processo de formação que ocorria com os gestores municipais incluía problematizações de questões concernentes às práticas cotidianas deles. Isto é, nos encontros de formação com os gestores, pequenos produtos iam resultando a partir das proposições e discussões feitas por eles próprios. Daí, cotejados com dados da própria realidade daquele território – colhidos e sistematizados no bojo da pesquisa que se realizava-, assim como com arcabouços teóricos e jurídicos e com princípios da Educação do Campo, aqueles produtos foram transformados em textos. Isso foi feito, sob o eixo das Políticas Públicas, por mim e por Wilson (Feijão) Schmidt. Nos demais eixos da pesquisa, contamos com o aporte de toda a equipe de colegas pesquisadores advindos da UFSC, da Uniplac e do Centro Vianeí. Em encontros subsequentes, esses textos foram devolvidos para discussão aos mesmos

⁵⁴ Somavam-se aos que ainda não haviam passado por aquele processo de formação nos dezoito municípios da região, os novos ingressantes das respectivas redes de ensino. Tal renovação se dava em razão da forte rotatividade de pessoal. No caso de gestores, tinha destaque aquela decorrente das mudanças nos cargos comissionados em função de alternância política nos Executivos municipais, em função dos processos eleitorais locais.

gestores locais que estavam na origem deles. Alguns textos eram repassados também aos professores. Essa ida e volta foi formando o arcabouço do *Manual do Gestor Municipal de Educação do Campo*. Observe-se que aqueles cursistas foram participantes conscientes dessa perspectiva metodológica, bem como eram informados de nossa intenção de escrever um *Manual* que seria encaminhado a todos os municípios brasileiros. Da mesma forma como eram esclarecidos sobre a responsabilidade pelo que viesse a ser escrito. Ficava cristalino que ela recairia exclusivamente sobre os autores nominais do texto. Até porque muito do que viria a ser escrito, certamente, contrariaria entendimentos e interesses hegemônicos entre aqueles gestores e entre tantos outros de municípios do Brasil.

Para finalizar, julgo conveniente trazer à tela um excerto (objetivos e resultado esperado) do projeto de pesquisa que se realizava acerca das políticas de Educação do Campo em Santa Catarina. Para efeito de demonstração, julgo bastante o que consta registrado referente ao primeiro momento da pesquisa (até janeiro de 2009), quando ainda estava focada exclusivamente a Serra Catarinense. Mais uma vez, o projeto com o respectivo relatório foi aprovado e registrado no sistema *online* da UFSC (Notes, UFSC, Pesquisa, Perfil Munarim). À época – e assim prosseguiu com a ampliação de seu âmbito para todo o estado até o término, em 2013 – já constavam do projeto as bases para sustentar as práticas de formação continuada de gestores e professores, para informar os processos de planejamento da Educação do Campo nos municípios envolvidos, bem como – incorporado no processo – para a embasar a elaboração do *Manual do Gestor* que a Secad/MEC demandava. Vejamos o excerto do projeto:

(...) O ponto de partida (da pesquisa) será uma análise das políticas públicas adotadas nos últimos 10 anos nos 18 municípios que compõem a região para, a partir daí, possibilitar a projeção de alternativas.

Com este projeto de pesquisa, pretende-se analisar as práticas e políticas públicas de educação do campo adotadas na Serra Catarinense, nos últimos 10 anos, através de:

- Mapeamento das políticas públicas de educação do campo nos 18 municípios da Serra Catarinense;*
- Diagnósticos das políticas e práticas adotadas;*
- Identificação e análise do perfil e da formação dos docentes que atuam na rede pública municipal e estadual;*

- *Mapeamento das escolas rurais e sua relação com as comunidades locais, identificando os pontos de referências culturais e patrimoniais eventualmente ainda existentes;*
 - *Registro de memórias e práticas da educação do campo destacando-se cultura e cotidiano escolar;*
 - *Análise das políticas públicas em educação do campo e seu impacto nas propostas de desenvolvimento territorial da região.*
- (...) Como resultado, se prevê a elaboração de subsídios para o desenvolvimento de um plano regional de educação do campo.*
- Dentro da perspectiva metodológica contar-se-á com a participação efetiva de gestores municipais de educação, o que significaria dizer tratar-se de pesquisa-ação.*

Fonte: Autor (2017)

6.2.4.4 Mediações Nacionais no Campo da Educação do Campo

Com este título, a intenção é nomear as três principais práticas que têm ocorrido no âmbito nacional ao longo de todo o tempo referido neste capítulo. Deixo de fora as palestras e assessorias eventuais visto que estas, ainda que guardem características particulares, podem ser consideradas como partes integrantes daquelas que eram efetivas e sistemáticas. Eis que, de fato, os convites que recebia para participações em eventos, para proferir palestras e ou prestar assessorias, vinham endereçados ao Professor da UFSC, mas, ao mesmo tempo, ao sujeito mediador de práticas nacionais de Educação do Campo a partir das ações descritas a seguir.

6.2.4.4.1 Fórum Nacional de Educação do Campo – Fonec

Creio que, ao longo do texto deste Memorial de Atividades Acadêmicas, já são suficientes as diversas referências feitas acerca do Fonec. Elas ajudam a compreendê-lo como um intelectual coletivo na problemática da Educação do Campo. Ou seja, como o espaço estratégico, do ponto de vista das elaborações teóricas e articulações políticas de sustentação do *Movimento Nacional de Educação do Campo*. A ação – seria melhor escrever processo – de extensão a ele relacionada foi formalizada na forma de projetos anuais sucessivos aprovados pela UFSC. Apresento, a seguir, o item objetivos e metodologia, tal como consta nos registros oficiais:

Coordenar, juntamente com outros representantes de outras entidades (MST; CONTAG; RESAB; Fórum Paraense de Educação do Campo; Articulação Paranaense de Educação do Campo; UnB; UNEFAB), o Fórum Nacional de Educação do Campo, por meio de reuniões presenciais, rede de informação, ações diversas de vitalização do Fórum, com vistas a influir nas políticas públicas referentes ao tema da Educação do Campo no Brasil. (Cf. último projeto encerrado em março de 2016: Notes, Extensão, UFSC. Perfil: Munarim).

Tal processo de extensão passou a ocorrer a partir do seminário de criação do Fonec, em agosto de 2010. E permanece até o presente. Naquele evento, fui designado a compor o colegiado de coordenação do *Fórum Nacional*, como representante do *Fórum Catarinense de Educação do Campo* (Focec), no qual eu era representante do Instituto EduCampo/UFSC e também membro da coordenação. Importa repor à tela, e apenas como lembrete, os vínculos orgânicos que estabelecíamos entre, de um lado, as ações internas à UFSC – repito, de extensão e de ensino e de pesquisa, aglutinadas no Instituto EduCampo e, de outro, esse “sujeito/espço” coletivo nacional. Tem sido sempre dessa relação que têm brotado os novos aportes norteadores para nossas ações locais. E vice-versa. Ademais, com certo orgulho de tê-lo feito, relembro ter contribuído diretamente para a criação do Fonec e constituído desde sempre sua equipe de coordenação colegiada.

6.2.4.4.2 Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

Para efeito deste Memorial de Atividades Acadêmicas, creio que também a CPN/Pronera esteja suficientemente referida ao longo do texto. Nas ocasiões em que a citei anteriormente, procurei demonstrar que a Comissão se constituiu, sempre e em primeiro plano, numa espécie de trincheira no corpo do Estado brasileiro, ocupada pelas organizações e movimentos sociais do campo, incluindo parcelas de instituições públicas de ensino superior, para a defesa da educação escolar na Reforma Agrária. O sentido político de suas funções, ainda que priorizando a luta pela terra – ou, justamente, para potencializar essa luta – sempre extrapolou a questão fundiária e os limites dos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária. Nesse sentido, inclusive, o próprio Fonec teve como seu nascedouro esse espaço de articulação. Mais que isso, o Fonec sempre contou com a CPN/Pronera como sustentáculo estrutural para seu funcionamento.

Nos projetos de extensão junto à CPN/Pronera registrados e aprovados na UFSC, assim eram consignados os objetivos e metodologia dessa minha ação:

Compor a Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como membro efetivo, em representação à UFSC e às demais universidades públicas do Sul do Brasil, que desenvolvem atividades do PRONERA. A atividade consistirá de encontros periódicos em Brasília (...) para "orientação e definição das ações político-pedagógicas" do programa; bem como consistirá de ações de acompanhamento dos projetos em execução no Sul do Brasil e encontros nacionais de formação em outros estados da Federação.

Importa tão somente recordar que, em projetos sucessivos registrados na UFSC, tenho participado processualmente dessa trincheira já há mais de uma década. Se o fiz anteriormente em nome do MEC (2004-2006), passei a fazê-lo em nome da minha Universidade desde fevereiro de 2007. Situação que prossegue até o presente.

6.2.4.4.3 Grupo de Trabalho MEC/Secad

Essa ação ocorreu apenas entre abril e junho de 2010, para a consecução do seguinte objetivo:

Sistematizar as ações de Educação do Campo em curso com vistas à elaboração de documento de referência que subsidiará a Secad na formulação e publicação das diretrizes das políticas de Educação do Campo.

Como já aludido neste Memorial de Atividades Acadêmicas, importa aqui destacar que o produto final dos trabalhos dessa equipe foi a minuta do texto legal que veio a ser assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 4 de novembro daquele mesmo ano, como o Decreto n. 7.352/10, mais conhecido como o Decreto da Educação do Campo. No período transcorrido entre o fim do trabalho da *Comissão Externa* e a assinatura e publicação do Decreto, a partir do Fonec, eu participei de um processo de militância, realizando pressão sobre instâncias do Governo concernente ao trabalho daquela *Comissão*. Esse processo evitou recuos nas instâncias institucionais e resultou, finalmente, na assinatura presidencial e na publicação deste relevante instrumento legal.

6.2.4.4.4 O Consed e as políticas de Educação do Campo

Essa ação de extensão durou de junho a dezembro de 2008. Seus objetivos ficaram assim registrados no projeto:

Prestar assessoria ao Conselho de Secretários de Estado da Educação (Consed), com o fito de subsidiar o órgão na formulação de propostas de políticas públicas de Educação do Campo no âmbito do regime de colaboração entre os entes federativos da República.

O trabalho de extensão implicou, como consequência, em reuniões com a então presidente do Conselho de Secretários de Estado da Educação (Consed), Profa. Maria Auxiliadora Seabra Rezende e, principalmente, com a assessoria de seu gabinete. As idas e vindas a Brasília eram combinadas com um intenso e solitário trabalho de redação de um texto. Destaco que o resultado precisava ser palatável a todos os secretários de estado, para que não houvesse recusa de assinatura, mas, ao mesmo tempo, capaz de apontar perspectivas de avanços reais nas políticas de Educação do Campo. Acabado, o escrito foi submetido ao plenário do Consed e aprovado por aquele coletivo de secretários de estado, na forma de um *Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo*.

Em nove páginas, que se encontram disponíveis na internet⁵⁵, são traçados considerações e princípios acerca da Educação do Campo e firmados compromissos que cada ente estatal que compõe o pacto federativo deve cumprir. O *Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo* foi encaminhado oficialmente pela Presidência do Consed ao Gabinete do Ministro da Educação, para que também ele o firmasse. Mais do que isso, para que persuadissem a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) a segui-lo. Como interessado militante, acompanhei a tramitação desse processo no interior do MEC. E, desde aí, observei as conversações do MEC com a Undime. Escrevi, inclusive, um documento complementar para subsidiar a Secad/MEC nesta tratativa. A Undime, todavia, não foi convencida – não se convenceu ou não quis se convencer – a assinar o documento. Com isso, o MEC, alegando – de certa maneira, compreensivelmente – que devia ser o último a firmar – também não o fez. O que parecia um revés acabou resultando em um cenário propício à elaboração do Decreto da Educação do Campo acima referido. É dispensável dizer que o Decreto n. 7.352/10 sintetiza o mesmo princípio e realça as mesmas proposições e obrigações contidas na proposta de *Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo* antes assinada pelos secretários de estado da educação.

⁵⁵ Dentre outros endereços virtuais, pode ser encontrado em: www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=869, conforme acessado em 28 de abr. de 2017.

7. APROXIMANDO-ME DO PORTO DE CHEGADA

Nesta difícil tarefa de elaboração de um Memorial de Atividades Acadêmicas, que inescapavelmente implica eu falar de mim mesmo, tentei suplantar o objetivo imediato correspondente à avaliação de minha carreira docente para um fim específico. Essa perspectiva, de ir além do imediato vinculava-se, de um lado, ao desígnio de driblar a tendência à excessiva personificação que a tarefa suscita. Espero ter conseguido tal intento, ainda que apenas parcialmente. De outro lado, de perseguir o propósito de contribuir no debate acerca do papel social da instituição universitária e, particularmente, dos profissionais que a integram, procurando deixar claro o meu entendimento de qual papel deve ser cumprido. Ou, pelo menos, qual papel busquei cumprir.

Dessa maneira, para além das referências diretas aos fatos ou atos marcantes selecionados que me dizem respeito, procurei aludir aos contextos em que se inserem e, ao mesmo tempo, dar um sentido de processo histórico a toda minha trajetória de formação moral, intelectual e profissional. Em outros termos, priorizo no caminho que procurei trilhar, mais do que um simples relato do exercício da produção acadêmica. A reflexão se dá, por isso, acerca da evolução no processo de minha formação como pessoa humana, que ocorreu na família, nos diversos níveis de escola, nos diversos espaços de militância política e, é claro, principalmente no trabalho - ou melhor, nos trabalhos - que exerci até o presente momento, ao longo de minha vida produtiva. Procurei demonstrar que qualquer uma dessas dimensões do processo de minha formação como pessoa humana, econômica, social, política e cultural não se descola da outra dimensão. Quero ressaltar, contudo, a dimensão do trabalho. Trabalho no sentido econômico da produção de minha existência e de minha família. Assim como, ao mesmo tempo e fundamentalmente, trabalho no sentido da construção da integralidade de pessoa humana, individual e social.

Enfim, ao me aproximar do porto de chegada final de minhas tarefas laborais como trabalhador do sistema social e econômico em geral do qual faço parte, posso bradar que alcanço esse momento com a satisfação de quem sempre fez o que gosta de fazer. Destaco que, por sentir prazer é que, na essência, sempre executei o mesmo trabalho. Isto é, sempre fui um educador. Mesmo que em diferentes lugares institucionais. As distinções entre um e outro momento de toda minha vida de trabalhador da educação têm sentido apenas circunstancial. Ou seja, todos os momentos descritos, desde antes e depois da “travessia” que me levou à UFSC, formam um grande e único *continuum*. Tomando, pois, o trabalho no sentido da construção humana, todas as funções que exerci ao longo de minha carreira, em síntese, significaram

exatamente isso, um processo de construção humana, no qual a alienação nunca foi sobrepujante. Nele, a carreira universitária merece o devido destaque. Não somente porque esse é um Memorial de Atividades Acadêmicas e a despeito das vicissitudes que compunham todo o processo de vida universitária. Ou seja, tentei demonstrar que a tendência das relações vivenciadas no interior da instituição pode, sim, conduzir - e é comum que conduza - ao desgaste e ao cansaço alienantes, mas que isso não é sentença dada e acabada. Assim, ao invés da alienação, incluo-me dentre os que abraçam o trabalho de educador com a alegria de trabalhar. Uma fonte essencial dessa alegria está em poder reconhecer que o trabalho de docente da Universidade Federal de Santa Catarina me possibilitou o contínuo crescimento intelectual e cultural, bem como integração social e política. Não é por outra razão que, preenchendo os requisitos formais para a aposentaria, ainda continuo no quadro dos docentes ativos, a despeito de eventuais desvantagens econômicas que decorrem dessa permanência suplementar.

No sentido econômico, da reprodução biológica ou da relação salarial, certamente que a vida sempre teve de ser levada sem ostentação e com sobriedade, como insiste José Pepe Mujica. Entretanto, sem qualquer resignação ou conformismo, que me conduziriam ao imobilismo frente às relações capitalistas de trabalho que me envolvem, pois, afinal, ser educador não é ser missionário. Alegro-me de poder afirmar que, na soma com minha esposa, também trabalhadora da educação, sempre tivemos o essencial para a família viver com dignidade. É certo que, além da não resignação e conformismo, ao contrário disso, para manter esse nível satisfatório de existência econômica, tivemos (minha esposa e eu), nos respectivos espaços, que participar ativamente de muitas e longas lutas trabalhistas ao longo da carreira, que, ademais, contribuíram para nos fazer parte orgânica da classe trabalhadora. De toda maneira, conforme entendo, a sobriedade e a vida econômica modesta por nós vivenciada - por todas as razões, que, no limite, têm como razão maior a inexorável finitude dos recursos do planeta - deve ser um imperativo a todos, sem uma única exceção.

Finalmente, tomando o trabalho no seu sentido de relação social, e focando a UFSC como o espaço institucional de minhas atividades profissionais, tentei demonstrar que a Universidade, antes de tudo, é uma instituição que deve explicitamente cumprir um papel social voltado à construção da equidade e da justiça na sociedade em que está inserida. O sentido desse papel é, entretanto, disputado por interesses diversos e adversos. Tanto por agentes externos a ela, quanto por seus próprios componentes internos. Nesse quadro de possibilidades, procurei explicitar claramente meus posicionamentos e os sentidos das práticas que desenvolvi. No caso, estrategicamente focado na temática da Educação do Campo. Quanto a isso, e para somar com a alegria de trabalhar, posso afirmar que sinto a sensação de ter mantido o rumo certo e de ter

cumprido o meu dever em relação a tudo o que fiz. Ademais, tudo o que eu fiz, fui, e sou em relação a essa universidade, particularmente em relação ao Centro de Ciências da Educação, é um todo interativo resultante, de um lado, sem dúvidas, de minha história de vida pessoal, ou de minha individualidade, que “ofereci” à instituição. Mas quero destacar o outro lado. Refiro-me à formação intelectual, profissional docente e política que “recebi” do próprio Centro de Educação ou a partir dele. Processo que se iniciou mesmo antes de nele ingressar como docente. Nesse sentido, a título de exemplo, o curso de Mestrado em Educação, do qual fui discente, pelo seu conteúdo e forma, pode ser destacado como grande marco referencial em tudo o que fiz e sou. Enfim, no que interessa mais de perto a esse Memorial de Atividades Acadêmicas o exercício do “quadripé” da docência na UFSC, na forma como tentei relatar, evidencia muito da formação que aqui mesmo recebi, inclusive o intento de inspirar jovens a tomar os caminhos do Campo e a assumir as lutas da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. In: MOLINA, Mônica e DE JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**, vol. 5. Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

BENEVIDES, M.V. de M. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Ática, 1996. 2. ed.

BORON, Atilio A. 1994. Estado, capitalismo e democracia na América Latina. Tradutor: Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Carta Capital. Bresser-Pereira e a tentativa de erguer uma nação dos escombros. São Paulo: Editora. Confiança, 08 de jun. de 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/948/bresser-pereira-e-a-tentativa-de-erguer-uma-nacao-dos-escombros> Acesso em: 29 de jun. de 2017.

CUT. Escola Sindical Sul. **Projeto Terra Solidária**. Florianópolis, 2000.

CUT. Escola Sindical Sul. Em chão que se planta educação colhe-se uma Terra Solidária. **Terra Solidária**. Florianópolis, 2000 (Caderno,1).

FERNANDES, R.C. **Privado, porém público – o Terceiro Setor na América Latina**. Rio de Janeiro, Ed. RelumeDumará, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, 152p.

MUNARIM, Antonio. **Educação e Esfera Pública na Serra Catarinense: a experiência política do Plano Regional de Educação**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2000. v. 1. 375p

MUNARIM, Antonio. et all. **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Org. Editora Insular. Florianópolis. 2011. 2ª. Edição.

PIXURUM. **Vianeis 10 anos**. Lages, p. 01-09. dez. 1993. Disponível em: <http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PPIXUSC121993039.pdf>. Acesso em: 29 maio 2017.

Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 29 de jun de 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ANEXO 1

Introdução da Tese de Doutorado intitulada “Educação e Esfera Pública na Serra Catarinense: A experiência política do Plano Regional de Educação”

Introdução geral

O objetivo central desta pesquisa é estudar formas de intervenção — planejamento e execução — nos processos educacionais de ensino fundamental nos municípios de Lages e São José do Cerrito (Cerrito), da chamada *Região Serrana de Santa Catarina*, para compreender como os atores da Sociedade Civil local e das instâncias locais do Estado, na prática de promover uma educação para a cidadania, constroem uma esfera pública de exercício da democracia no âmbito dessa Região Serrana. Em outros termos, importa estudar, nos limites de um contexto específico e de uma experiência específica microrregional e municipal, o movimento que preside as relações que se estabelecem entre o Estado e organizações da Sociedade Civil em torno da questão da educação escolar fundamental enquanto política pública na perspectiva da democratização do Estado e da sociedade.

As experiências de educação desses municípios se realizam no contexto e na base de uma experiência mais abrangente, protagonizada por um conjunto de municípios e chamada *Plano Regional de Educação (PRE)*. É esta experiência de dimensão dupla — municipal e regional num só tempo — que se constitui em “*locus*” de construção de uma esfera pública local. Importa, pois, estudar as formas “municipais” de intervenção na perspectiva de compreendê-las como parte dessa experiência regional.

O período básico de abrangência do estudo corresponde à sobreposição de dois períodos. Assim, de um lado, corresponde aos quatro anos de gestão dos governos municipais, que vai de primeiro de janeiro de 1993 a 31 de dezembro de 1996. O estudo da experiência na sua dimensão especificamente municipal ou “experiências municipais” limita-se a esse tempo; mas será considerado à análise destas experiências municipais o devido nexos histórico, reportando a momentos anteriores experienciados no mesmo espaço. Eis que está evidente que o que aparece em foco se realiza no rastro e informada por outras experiências já realizadas particularmente no município de Lages e mormente, na área de currículo.

De outro lado, o período do PRE, na sua dimensão regional, tem início anterior. Esta experiência tem raízes em tempo que começa, pelo menos, dois anos antes, quando Vilson Kleinübing assumira o Governo Estadual e empreendera as políticas de descentralização da educação pública fundamental. A descentralização forçara os municípios a intervir nesse campo

da educação fundamental e, já em 1991, a exemplo de outras regiões do estado de SC, criou-se o Grupo Gestor Regional (GGR) para ocupar-se da educação pública fundamental no âmbito geográfico e administrativo da Região Serrana.

Assim, tem-se, de um lado, experiências de educação inscritas a um período completo de Governos Municipais que, já no início do mandato, são forçados a se enquadrar à lógica e às políticas de municipalização do ensino fundamental impostas pelo Governo Estadual, bem como à lógica e aos programas impostos pelo Governo Federal por meio do *Plano Decenal de Educação para Todos* do MEC.¹ De outro lado, tem-se uma experiência regional que se intensifica no mesmo período, particularmente na sua segunda metade, mas que teve início em momento anterior.

Esta experiência regional de planejamento e execução de práticas educacionais que, a partir de determinado momento do processo (1994) recebeu a denominação de PRE, de uma parte, decorre daquelas mesmas políticas verticais e impositivas dos Governos Estadual e Federal; mas, de outra parte e principalmente, decorre de ação genuína de forças políticas e sociais do conjunto dos municípios da Região Serrana de Santa Catarina empreendida durante o referido período de governos municipais.

Com efeito, nesse período, esse PRE implicou uma articulação entre os governos municipais, o órgão do governo do estado encarregado das questões da educação na região (7ª Coordenadoria Regional de Educação—7ª CRE) e organizações da Sociedade Civil local que se empenharam na questão da educação escolar pública. Criou-se, particularmente aí, um ponto de intersecção, uma esfera de encontros (e desencontros) entre governos e organizações da Sociedade Civil, um “*locus*” de negociação em torno da elaboração e execução de programas e práticas educacionais que chamo de *experiência de esfera pública*.

O período considerado para estudo da experiência do PRE, tanto na sua dimensão municipal quanto regional, perpassa dois governos estaduais. Tem início com o Governo de Wilson Kleinübing e chega à metade do Governo seguinte, de Paulo Afonso Vieira. De orientações partidárias opostas, esses dois governos estaduais exercem influências diferenciadas sobre os municípios e sobre a Região Serrana na área educacional, durante o período em questão. Há, entretanto, uma *Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC)* produzida durante o governo de Pedro Ivo Campos/Cacildo Maldaner (1986-90) que servirá de instrumento comum de orientação curricular para todo o estado e durante todo o período do

¹ No ano de 1993, cada município elaborou o seu “plano decenal municipal”, como condição para ter acesso a determinados fundos de financiamento.

PRE. Essa PC/SC centralizada no Estado (Executivo Estadual) foi a base prioritária às políticas locais de educação, no que diz respeito ao currículo, implementadas na Região Serrana.

No plano federal, na área da educação fundamental e básica, no mesmo período, dava-se consequência prática às determinações da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, aprovada na *Conferência de Educação para Todos*, realizada em Jomtièn em março de 1990 e da qual o Brasil é um dos signatários. Em que pese terem sido diversos os organismos internacionais² que convocaram a conferência, as determinações aprovadas na *carta-compromisso* que dela resultou são hegemônicas pelas orientações do Banco Mundial³ que adota como proposição política estratégica a descentralização para a área da educação—como, de resto, para as demais áreas das políticas sociais—no afã da melhoria da qualidade da educação, segundo o entendimento do próprio banco.

É, pois, neste contexto de múltiplas determinações políticas no campo educacional que situo a experiência⁴ do Plano Regional de Educação da Região Serrana de Santa Catarina, tomando como ponto de referência empírica para análise as políticas educacionais planejadas e executadas nos municípios de Lages e Cerrito. Também será considerado nas análises o material empírico colhido junto aos representantes que formam o coletivo que dinamiza o PRE não só referente a Lages e Cerrito mas a toda a região.

² A conferência de Jomtièn foi convocada pela Unesco (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Bird (Banco Mundial).

³ Um banco internacional passou a ser nos últimos anos o organismo com maior visibilidade no panorama educativo mundial, invadindo espaço tradicionalmente ocupado pela Unesco, que é o órgão da ONU especializado em educação (Torres, 1995). Ainda segundo Torres, o financiamento não é o único nem o mais importante papel desempenhado pelo Bird no campo da educação, já que apenas 0,5% do total gasto pelos países em desenvolvimento em educação é financiado por esta agência. O Bird se transformou na principal agência de assistência técnica para os países em desenvolvimento e, para sustentar tal papel, se converteu, na escala global, em importante fonte e referência de investigação em educação. Nos próprios termos do Bird, “no plano internacional, o Banco é a maior fonte de assessoramento em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor” (Bird, 1992, *apud* Torres, 1995:4). O poder de influência do Banco Mundial no campo da educação se firma no fato de suas ideias comporem um todo articulado, em forma de *pacote* de medidas, que se ocupa de um amplo conjunto de questões vinculadas à educação - desde as questões de macro política até o *que fazer* da sala de aula. São propostas apresentadas conforme a visão que o próprio banco tem *de melhoria do acesso, da equidade e da qualidade* dos sistemas escolares e, particularmente, do ensino primário (fundamental) nos países em desenvolvimento.

⁴ Experiência, aqui, terá o sentido de experiência histórica, enquanto processos de interações e reconhecimentos recíprocos nos quais os sujeitos sociais forjam suas identidades (SADER, 1988). Na experiência histórica, os sujeitos se forjam como “uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas” (Sader, 1988:55). Segue o mesmo sentido atribuído por E. P. Thompson (1987) para a experiência de constituição de classe social. Para Thompson, a classe social se constitui quando pessoas reais se reconhecem em *experiência* comum, sentem e articulam uma identidade entre si, conforme seus interesses e contra outras pessoas cujos interesses se opõem aos seus. Ainda conforme Thompson em outra obra (*apud* Sader, 1988:44), “as classes sociais acontecem à medida que os homens e as mulheres vivem suas relações de produção e experimentam (grifos do autor) suas situações determinantes, dentro do ‘conjunto de relações sociais’ com uma cultura e expectativas herdadas, e ao modelar essas experiências em formas sociais”.

Defenderei que, das políticas “descentralizadas” no campo da educação propostas pelo Estado, em nome da “qualidade na educação”, “equidade” e “melhoria do acesso à educação” conforme propõe o Bird, em que pese a desfaçatez da estratégia e das motivações nelas embutidas, considerado o contexto da experiência de Lages e Cerrito e da Região Serrana de Santa Catarina, efetivamente, resulta uma educação de qualidade nova e positiva, de qualidade *sociocultural*. Eis que esse contexto da experiência do PRE engendra aí um processo de construção de uma esfera pública local voltada à perspectiva da democracia.

O município e a região serão tomados como referência básica espacial e de organização social e política para se entender o sentido de poder local. A região, que corresponde nesse caso específico ao conjunto de 19 municípios, será entendida como a dimensão amplificada do poder local à medida que nessa dimensão se elaboram políticas de educação para cada um dos municípios em particular e para o conjunto dos mesmos. O poder local a que me refiro se realiza, portanto, num “espaço” local de dimensões flexíveis e contraditório, ora mais na dimensão municipal, ora mais na regional. O município tem contornos mais definidos, razões historicamente construídas, como estrutura administrativa, legislação, conformações socioeconômicas e outras. Fazem dele uma realidade de contornos mais visíveis, mais determinados política e juridicamente. O município contém também o sentido explícito de compor o aparato do Estado, pode ser entendido como uma função (de legitimação) do Estado. É o Estado “no lugar”. É o “Estado local”. Enquanto que região tem contornos fluidos em todos os sentidos e, em que pese compor-se em poder local, não se transforma — necessariamente — em Estado no sentido restrito. Na experiência concreta a que me refiro, de esfera pública ou de esfera política por excelência, a região é uma dimensão do poder local que se situa aquém do Estado e além da Sociedade Civil no sentido de economia política. Desse modo, no movimento de ser uma só e ao mesmo tempo duas as dimensões do poder local — município e região —, essas se cruzam, entrecruzam e se tencionam constantemente.

Assim, no campo da educação, por vezes os diversos municípios da região ou, pelo menos boa parte deles, formam uma unidade em torno de políticas educacionais. Essa unidade é o que eu chamaria de faceta afirmativa do PRE e que se constitui em uma das dimensões do poder local nesse campo específico da educação no sentido de ser uma dimensão alternativa às reformas propostas desde o centro do poder político (e econômico) hegemônico.

Essas reformas, aliás, que vêm como imperativo desde o centro do poder hegemônico no afã da auto-preservação e do auto fortalecimento, vêm em forma de políticas de descentralização do poder político e sob pretexto, portanto, de fortalecimento real do poder político local. Entendo tratar-se de engodo e que, para de fato se transformar em poder no local,

têm de ser decodificadas pelos sujeitos políticos e sociais locais. Avalio que os momentos de unidade regional significam formas de contraponto à tendência autoritária das proposições que vêm do centro e o *Plano Regional de Educação* representa um espaço privilegiado dessa unidade.

O PRE é um processo de planejamento contínuo que se dá no bojo da articulação de diversas organizações da Sociedade Civil local⁵ e órgãos governamentais em torno da questão da educação escolar fundamental na Região Serrana. Cada um dos 19 municípios que compõem a Associação dos Municípios da Região Serrana de Santa Catarina (Amures), de um modo ou de outro, participa desse processo de construção de unidade no campo educacional e, em contrapartida, o PRE na condição de representar uma totalidade regional, se faz contraponto à tendência, não menos autoritária, aos localismos e à fragmentação das políticas educacionais produzidas sob a autoridade exclusiva e circunscrição do município à medida que interfere na qualidade da educação internamente ao município.⁶ Convém destacar que, conforme é possível de observar, a educação escolar fundamental das redes municipais de Lages e Cerrito, no período referido, é objeto de disputa entre atores políticos e sociais internos aos próprios municípios, cujo embate tem produzido um processo educacional contraditório, ao mesmo tempo positivo e negativo, e interferido diretamente na qualidade do ensino escolar oferecido à sociedade de cada município respectivo.⁷ Outras vezes esses municípios se tencionam entre si,

⁵ As organizações da Sociedade Civil local, no contexto e para efeitos desta pesquisa, serão classificadas em dois grupos. Um que engloba aquelas organizações sociais que, de um modo ou de outro, exercem alguma função direta no processo de definição das políticas educacionais no âmbito político dos municípios de Lages e Cerrito e ou no âmbito político da Região Serrana como um todo. Neste grupo estão, por exemplo, as instituições jurídicas (de direito privado) que compõem o chamado *Grupo Gestor Regional de Educação* — sindicatos (regional e municipais) de trabalhadores na educação e outras associações de educadores por categoria profissional, universidade regional (fundação pública de direito privado), organizações não governamentais de educação popular, associação de pais de alunos entre outras. Outro grupo engloba aquelas organizações sociais cuja participação na definição das políticas educacionais do município ou região é inexistente ou apenas indireta. Elas compõem um quadro geral de organizações cuja importância para as políticas educacionais se situa no fato de serem agentes formadores de opinião pública. Um e outro grupo — no conjunto e associadas a outras organizações — compõem a *Sociedade Civil local* que será entendida na perspectiva gramsciana como “o conjunto dos organismos vulgarmente ditos privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (Gramsci, *apud*Portelli, 1983:22). Ainda numa perspectiva que deriva de Gramsci, e que evidencia a influência do pensamento hegeliano, Sociedade Civil será entendida em oposição à sociedade política ou Estado no sentido restrito do termo. Já no sentido ampliado de Estado, a Sociedade Civil é um momento da superestrutura, que constitui a base, o conteúdo ético do Estado ou da sociedade política.

⁶ Os municípios de Lages e São José do Cerrito têm participação distinta no PRE. Lages, tanto na condição de poder público municipal (Prefeitura) quanto na de organizações da Sociedade Civil, mais influencia o PRE do que recebe dele influência. Ao passo que Cerrito tem um processo educacional interno nitidamente influenciado pelo PRE.

⁷ Essa disputa, no município de Lages se limita basicamente a grupos de interesse político-partidários e já vem de tempos anteriores. Remonta ao período da gestão do Prefeito Dirceu Carneiro (1977/83), quando a educação, considerada política prioritária por aquele Governo Municipal, imprimiu-lhe marca e tornou-se alvo igualmente prioritário dos ataques dos adversários políticos. Estes, ao ocuparem o poder nos dez anos subsequentes, em sentido contrário ao governo vencido, também investem esforços e recursos num intento de imprimir outra marca profunda

numa espécie de jogo de preservação de mercado da política eleitoral, ou com a representação da região como um todo, e acabam por buscar cada qual caminho próprio. Nestas ocasiões, a dimensão de unidade regional que tem na base a indispensável participação dos municípios é comprometida, e o resultado é a confirmação e efetivação da tendência fragmentária, localista e de vinculação das políticas de educação pública a interesses particulares. Desse modo, pelas complexas relações que se estabelecem, o PRE constitui um processo de planejamento educacional eivado de contradições. As contradições fluem na relação de cada município com a totalidade representada pelo PRE em torno das proposições aí geradas, fluem internamente ao PRE entre as diversas organizações governamentais e não governamentais, fluem internamente à gestão administrativa de cada município, onde posturas políticas e pedagógicas contrárias se embatem, e fluem entre um e outro município.

Enfim, para compreender um processo tão contraditório, estou seguro de que só será possível levando-se em conta justamente a perspectiva teórica da contradição inerente aos processos históricos. Ao mesmo tempo, entendo que não seria uma perspectiva teórica restritiva de Estado e, por consequência, da sua relação com a sociedade, que daria conta da complexidade do tema. O Estado é tomado, pois, como categoria numa perspectiva multidimensional.

Nesse vai-e-vem, os processos político-educacionais materializam-se não só no âmbito político de cada um dos municípios que compõem a região, mas no âmbito político da própria região como um todo. E são esses processos políticos no campo educacional que se firmam numa e noutra dimensão do “espaço” local — município e região — e que resulta de pontos de intersecção entre forças e interesses governamentais e não governamentais que, pela sua forma e natureza enquanto políticas aí produzidas, irei chamar de *esfera pública*. É um espaço público novo, no contexto serrano de Santa Catarina, de negociação e busca de consenso na produção de políticas educacionais para os municípios. Espaço dinâmico de planejamento com elaboração e execução de programas educacionais voltados à promoção da cidadania.

As políticas educacionais materializadas, principalmente, em programas pedagógicos no contexto referido, são, pois, entendidas como políticas públicas que resultam da proposição e da ação do Estado (governo) que se defronta com interesses e ações de organizações da Sociedade Civil local. O Estado, seja configurado na esfera municipal, na unidade federada ou

na educação, diferente daquela imediatamente anterior. O mesmo ocorre com os ocupantes seguintes, cuja prática é analisada no estudo. Ou seja, como objeto de disputa de poder, a educação municipal de Lages tem sofrido, de certa forma, uma espécie de discriminação positiva, mas, ao mesmo tempo, tem sofrido interrupções de processos educacionais antes de sua afirmação e consolidação como processo educativo e como sistema.

União, mormente por meio do Poder Executivo, define normas e programas educacionais que são reconsiderados nas realidades específicas tendo-se por base a (re)ação de sujeitos sociais concretos. E esses sujeitos, no exercício da cidadania ativa, também definem proposições e ações no campo educacional local às quais o Estado também (re)age. Tal relação de cooperação/confronto é, por excelência, espaço da política, de alargamento da política, *esfera pública* de onde resultam políticas públicas.

Nessa perspectiva, uma política pública se faz mais democrática ou menos democrática, a depender, especialmente, da capacidade de organização e mobilização e dos princípios que regem as organizações protagonistas no seio da Sociedade Civil em referência, que lutam por hegemonia, bem como a depender do grau de autoritarismo/democracia que caracteriza os órgãos do Estado envolvidos no mesmo processo.⁸ De todo modo, tomando o PRE como concretude de políticas públicas na área educacional, entendo que, seja na dimensão de município, seja na dimensão de Região Serrana, estas se traduzem em poder político real e novo na medida que se traduzem em programas concretos (e efetivados) de educação no sentido da formação de cidadãos. E, se ainda não é totalmente possível de se averiguar pelos resultados, certamente pelo método pelo qual é produzido este “poder novo” no contexto dessa região faz dessas políticas uma dimensão essencialmente nova na prática desse poder local que tem sido historicamente exercido de forma autoritária.

Assim, parto do suposto que as dinâmicas e tensões, sincronias e diacronias internas aos municípios e à Região Serrana no campo da educação, se inscrevem no mesmo movimento da tensão centralização/descentralização do poder político materializado no Estado e que vem sendo patrocinado pelos organismos internacionais, mormente pelo Banco Mundial (Bird), na execução da estratégia de defesa do mercado.⁹ Assim posto, no campo da educação, tomarei a tensão centralização/descentralização do poder de decisão e das próprias práticas administrativas e pedagógicas como pano de fundo na consideração da qualidade da educação que se faz nos municípios referidos. Estudar teórica e politicamente esse movimento do poder político é mister para compreender a dinâmica educacional no contexto local referido na pesquisa na sua dimensão municipal e regional.

⁸ É comum que funcionários do Estado, em representações desconcentradas nos municípios ou regiões, adotem e se orientem por postura funcional-administrativa altamente centralizadora do poder, muitas vezes em contradição não só com a democracia, mas com a própria estratégia político-administrativa desconcentrada que partiu do cume da burocracia.

⁹ Descentralização, sempre que referida ao movimento protagonizado pelos agentes do capital, como o Banco Mundial e o Estado no sentido restrito, quer significar o processo de desconcentração do aparato administrativo do Estado. Esta perspectiva, via de regra, não tem o significado de democratização do poder político materializado no mesmo Estado que foi “descentralizado”.

A perspectiva teórica e prática de educação que me orienta nessa busca é a da educação para a democracia que também quer dizer educação para a cidadania. Entendo, conforme propõe Mesquita Benevides (1996b), que há uma indispensável associação entre democracia e educação política do cidadão. E nesta relação educação-democracia-cidadania, além da óbvia universalização do acesso ao ensino, a educação, uma só educação, é direcionada tanto no sentido da formação de governados quanto de governantes (Mesquita Benevides, 1996a). Educação direcionada à democracia e à cidadania é aquela que se ocupa de desenvolver em todos os membros de uma sociedade a capacidade de compreender a realidade em que vive e de participar dos processos de elaboração, execução e avaliação das políticas públicas. Em sentido amplo, a educação será aqui entendida como o processo de formação e aprendizagem do ser humano, onde a aprendizagem é socialmente elaborada, processo que oferece ao sujeito condições de compreender o meio onde está e, compreendendo-o, ouse transformá-lo.

Do mesmo modo que propõe Mesquita Benevides (1996b), entendo que a educação para a democracia comporta duas dimensões fundamentais, a formação para a tomada de decisões em qualquer instância da vida e a formação para valores democráticos. Mesquita Benevides ainda acrescenta aos valores democráticos a formação para valores republicanos entendidos como o respeito às leis acima da vontade das pessoas, o respeito ao bem público e o sentido de responsabilidade no exercício do poder.

Por valores democráticos estreitamente ligados aos republicanos, e também interdependentes entre si, entendem-se o reconhecimento da igualdade, o respeito aos direitos humanos e à vontade da maioria legitimamente formada (porém com constante respeito pelos direitos das minorias, pressupondo-se a aceitação da diversidade e a prática da tolerância). (Mesquita Benevides, 1996b, p. 231).

Conforme a autora, educação como formação e consolidação desses valores torna o ser humano mais consciente de sua própria dignidade e da dignidade dos seus semelhantes, o que significa a construção do valor da solidariedade. Do mesmo modo, torna o sujeito mais apto ao exercício de sua soberania enquanto cidadão.

Assim, a educação, no caso da educação escolar pública, mesmo sendo financiada com recursos públicos, e até por isso, não visa o fortalecimento do Estado “*strictu senso*”, mas ao contrário, visa o fortalecimento da Sociedade Civil aqui pensada na sua dimensão de necessária independência diante do Estado autoritário. E educação para a democracia pensada na perspectiva da formação para a tomada de decisões consiste em educação para a “cidadania ativa. Ou seja, a formação para a participação na vida pública. Isso significa participar como cidadão comum ou como governante” (Mesquita Benevides, 1996b, p. 228). Lembrando Patrice Canivez que, por sua vez, resgata um pensamento gramsciano, a autora acrescenta que

a educação não consiste apenas no processo social que permite ao indivíduo (...) enquanto governado, ter conhecimento de direitos e deveres e deles dar conta com escrúpulo e inteligência, mas sim capacitar a todos para a posição de governantes em potencial.

Entendo que a posição de governante em potencial não significa uma posição estática e de espera, cuja dinâmica só se desencadearia ao se alcançar a função de governante propriamente dito, mas significa postura e ação criativa e propositiva de direitos e, ao mesmo tempo, de limites aos particularismos.

Do ponto de vista político-pedagógico, educar para a democracia no sentido de cidadania ativa significa, enfim, de acordo com a proposição de Mesquita Benevides (1996b) e que acato, considerar três elementos indispensáveis e interdependentes: (1) oferecer aos sujeitos da educação condições de formação intelectual e informações, (2) de formação moral vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos que se aprende sobretudo pela consciência ética, e (3) condições de educação do comportamento no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente e do aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral ou bem comum. E nessa perspectiva, que pode ser chamada de educação de *qualidade sociocultural*, por educação escolar ou espaço educacional escolar é entendido como o tempo que o sujeito permanece na escola e durante o qual a escola, enquanto agência formadora, cumpre um papel que lhe é específico, qual seja, o de oferecer condições de construção de conhecimentos novos e comprometer-se com a socialização do saber historicamente elaborado (Santa Catarina, 1998, p. 106).

Mas a escola é também um espaço contraditório, cujo processo de formação pode contribuir “tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas” (Mesquita Benevides, 1996a, p. 225). Ao mesmo tempo que é caudatária das necessidades do processo de produção e a elas é constantemente adaptada por meio de reformas, também é ou pode ser promotora de transformação social e das próprias relações de produção, “ao mesmo tempo que é modificada pelo mundo da produção, ela também é capaz de modificá-lo” (Santa Catarina, 1998:106). No sistema educacional há sempre espaço para confrontos de posições teóricas e ideológicas.¹⁰ Em outros termos, tanto pode servir para sustentar e

¹⁰ A compreensão da escola sob a categoria contradição, no Capitalismo, é trabalhada por diversos autores. Dentre estes, Willis (1991) defende a tese de que o Capitalismo, não por magnanimidade, abre espaços potencialmente reais de liberdade. O faz como estratégia de sua legitimação e apostando na incapacidade de os trabalhadores tornarem efetivo tal potencial de liberdade. É o que o autor chama de aposta na “auto-danação” das classes trabalhadoras. Segundo essa visão, a escola é um espaço potencial de liberdade de fundamental importância e que depende da capacidade dos trabalhadores em geral tornar a liberdade um valor efetivo.

reproduzir o autoritarismo quanto pode servir para a construção da democracia. E a contribuição da escola na efetivação do potencial de liberdade e de produção de democracia/cidadania embutido num determinado sistema escolar será mais efetivado ou menos efetivado muito a depender, conforme afirmado anteriormente, da orientação hegemônica na esfera onde são determinadas as políticas educacionais para tal sistema.

Por democracia, como ponto de partida para essa pesquisa, entendo-a como sinônimo de soberania popular e respeito aos direitos humanos. Assim entendida, conforme propõe Coutinho (1994, p. 13), democracia significa a “presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, como tal, do controle da vida social”. E, conforme Mesquita Benevides (1996a, p. 225), democracia implica a agregação da “democracia política e democracia social, liberdade e justiça”. Inclui conquistas do liberalismo, como os direitos fundamentais do indivíduo e do Estado de Direito, mas não estaciona nelas. Implica um método democrático de construção de regras através do conflito, regras que não são eternas mas também nem tão fluidas; implica uma forma de relação social baseada no reconhecimento da alteridade (Oliveira, 1991).

Petit (1973, p. 47), por sua vez, ao criticar a *reprodução*, teoria tal como concebida por Bourdieu e Passeron, destaca que a escola - junto à contradição interna do sistema capitalista que dela necessita - embora não possa fazê-lo sozinha, "longe de assegurar a reprodução deste (do Capitalismo) contribui para sua modificação". Defende a tese de que, pela maneira através da qual a escola contribui para aumentar o capital, aprimorando a força de trabalho, irá também se opor à perpetuação do modo de produção capitalista. "A escola reflete, pois, em seu seio, as contradições imanentes ao sistema capitalista: dele originária para contribuir para sua manutenção, ela contribui, ao mesmo tempo, para sua destruição".

Bowles e Gintis (1981) propõem a existência de contradição interna à escola, bem como de forças externas ao sistema escolar que continuamente interfere no seu funcionamento para perseguir objetivos muitas vezes diametralmente opostos aos do capital. "As escolas e universidades, de fato, contribuem para justificar a desigualdade, porém também tem se convertido em espaço onde alguns pais, professores e estudantes têm desenvolvido uma consciência igualitária sumamente politizada. A aula autoritária, sim, produz trabalhadores dóceis, mas também produz desadaptados e rebeldes (Bowles e Gintis 1981, p. 24).

Por último, a análise de Enguita (1989) sobre "as contradições da relação entre escola e trabalho". Para o autor, de um lado, a escolarização universal tem contribuído para desativar as grandes contradições e fontes de conflitos sociais, "por outro lado, a instituição escolar chegou a converter-se em um pesado aparato que, por si mesmo, constitui um subsistema social de grande importância. (...) Não se deve, pois, pensar a escola como mero instrumento passivo em mãos e a serviço do Estado, do Capital ou de qualquer poder externo." Para reforçar sua análise, destaca a inteligência e a vontade das pessoas que passam pela escola e sofrem a ação da moldagem. Conforme afirma: "não é possível ignorar que estas (pessoas) não são simples matérias primas ou produtos semitransformados dos quais se pode fazer qualquer coisa, como sugere a metáfora da tábula rasa. Trata-se, pelo contrário, de seres humanos, dotados de inteligência e vontade, cujos desejos, preferências, aversões, expectativas, experiências, etc. se traduzem em respostas individuais e grupais ao imperativo da instituição, com o resultado final de que os resultados obtidos por esta não podem chegar jamais a coincidir inteiramente com seus desígnios iniciais". (Enguita, 1989, p. 218)

Cidadania, por sua vez, é entendida como a capacidade conquistada de acesso aos mecanismos de controle da vida social e de acesso aos benefícios da produção social em determinado contexto histórico. Implica a capacidade dos sujeitos sociais de publicizar o privado no sentido da devolução à sociedade (socialização) de toda e qualquer riqueza (bem, serviço, cultura) por ela produzida. Em certo sentido, democracia e cidadania, assim como a soberania popular, são conceitos e práticas históricas indissociáveis e, como processo histórico, não é algo dado, nem se conquista de uma vez para sempre, trata-se, ao invés, de um processo contínuo de luta e vigilância. A cidadania é conquista de alguns indivíduos—será de todos na democracia plena—em processos de luta de longa duração que partem de baixo para cima nas relações sociais (Coutinho, 1994). Está vinculada à ideia de direitos e só se realiza no quadro da vida social e do Estado. O Estado é, pois, o “*locus*” da contradição onde se produzem e se efetivam os direitos (e os deveres enquanto limites aos interesses individuais tendentes ao antissocial) que, não obstante, são concebidos e já experimentados como direitos instituintes ou emergentes antes de se tornarem direito positivo.

Ao definir Estado como “*locus*” não estou entendendo o Estado moderno apenas como um espaço, e muito menos asséptico e neutro, de disputa entre classes e segmentos de classes antagônicas. No Capitalismo o Estado materializado em instituições, burocracia, governos, leis e outros instrumentos tem de ser pensado na perspectiva de complexas determinações. Se não é sujeito neutro, também não é apenas um sujeito autônomo, demiurgo da história, propositor e fomentador de processos de desenvolvimento em favor do capital. Não é apenas um instrumento que é utilizado pelos capitalistas em favor de seus empreendimentos privados. Mas se não é apenas guardião dos interesses privados, também não é tão somente guardião da moral e da razão, promotor do bem comum que interessaria a toda a sociedade. De algum modo o Estado é tudo isso simultaneamente (Boron, 1994), ora mais isso, ora mais aquilo outro, a depender das circunstâncias históricas. Mas, fundamentalmente, entendo-o como o espaço ampliado das lutas sociais no qual se materializam conquistas de direitos de cidadania e de privilégios de classe ou de segmentos de classe. O Estado é a própria materialização desses direitos e privilégios enquanto processos em disputa. Nesse sentido Poulantzas (1985) tem razão quando diz que o Estado é a condensação de relações de lutas sociais.

As lutas por direitos de cidadania e conseqüente ampliação da democracia e soberania popular que se fazem lutas contra a constante e ativa negação desses direitos e conseqüente processo de privatização do poder político enquanto poder público, travam-se no interior do Estado, no “momento” do Estado que estou chamando de *esfera pública* e que, em Gramsci, é chamada de Sociedade Civil que se eleva à categoria de sociedade política e está situada fora

do Estado restrito. Essas lutas se traduzem, concretamente, na conquista de poder tanto nas próprias hostes do Estado enquanto sociedade política que faculta o poder de dominação, quanto no seio da Sociedade Civil onde se constrói poder de direção. Assim, o Estado é pensado como um processo evolutivo, em cuja esfera pública se processa a inversão de hegemonia, e desde onde, no limite, é possível vislumbrar uma inversão na qual a “classe hegemônica seja não mais a burguesia, mas sim o conjunto dos trabalhadores” (Coutinho, 1994, p. 23) ou das classes subalternas.

É com esse entendimento de Estado e de esfera pública que tentarei estabelecer relações entre a questão da educação escolar fundamental dos municípios de Lages e Cerrito, na Região Serrana de Santa Catarina, com a democracia e com a cidadania. Eis que, se, de um lado, a esfera pública é o espaço privilegiado de participação dos cidadãos nos processos de elaboração das políticas públicas e, neste caso específico da Região Serrana a que estou me reportando, de políticas educacionais, de outro lado, a escola é o espaço privilegiado de formação de cidadãos e de preservação e multiplicação dos valores democráticos. Assim, uma questão a ser investigada diz respeito à qualidade da educação escolar oferecida nos sistemas de ensino dos municípios em referência no sentido da afirmação ou negação dos valores constitutivos da democracia e da cidadania. Aqui caberá responder à questão de até que ponto os sistemas escolares municipais de Lages e Cerrito estão direcionados no sentido de uma educação de qualidade sociocultural.

Ainda no contexto da relação educação escolar-cidadania, entendo que a esfera pública, na qual são definidas as políticas educacionais, para ser um espaço de construção da democracia, não tem necessariamente ser materializada em pessoas que já experimentam a cidadania plena e que primam desde logo pela aplicação de valores democráticos. Nem que os governantes em questão devam necessariamente exibir, de antemão, postura de democracia exemplar. Tampouco se deva supor que existira previamente um sistema escolar democrático pelo qual teriam passado esses cidadãos (governantes e governados) que atuam em dita esfera pública e no qual teriam sido formados democratas por excelência como condição prévia a compor aquela esfera. A relação de interdependência—causa e efeito—existente entre um sistema escolar irradiador de valores democráticos e a esfera pública democrática que o sustenta não é uma relação cadenciada e exclusiva a ponto de criar um paradoxo de que uma só viria antecedida da outra. Entendo que a esfera pública que vai sendo construída processualmente como democrática, e a construção de um sistema de educação para a democracia e a cidadania, são práticas concomitantes e inter complementares. E só capaz de se realizar com efetividade à

medida que pensadas como políticas de longo prazo, isto é, como política de Estado e não simplesmente de governo.

É posta, assim, a nortear essa pesquisa, a questão das possibilidades e limites das políticas educacionais empreendidas nos municípios de referência levando-se em conta que essas políticas resultam, de um lado, da ação de um governo situado no local e de mandato determinado no tempo e, de outro lado, resultam informadas, mais que isso, influenciadas por macro políticas que extrapolam o local e o tempo de um determinado governo.

Do mesmo modo, e principalmente, é posta a questão sobre as possibilidades e os limites do PRE enquanto uma esfera pública de elaboração de políticas e planejamento de ações educacionais. Uma esfera que extrapola os limites geográficos e políticos de um e outro município e extrapola também o tempo de mandato de um determinado governante municipal ou estadual. E que, ao mesmo tempo, para efetivar-se como espaço de significado real e consistente, depende de variáveis diversas que, via de regra, extrapolam o controle do município e da Região. Depende da prática da cidadania ativa, assim como da vontade política dos governantes de plantão nos municípios que compõem a Região, bem como das políticas de governo e de Estado. Com efeito, a cidadania ativa é um valor e uma prática escassa em toda a realidade brasileira e, em particular, na Região Serrana de Santa Catarina de histórica cultura de submissão das classes populares diante das elites políticas e sociais dominantes e de histórica cultura de autoritarismo dos “*donos do poder*” político local. Nesse mesmo sentido de autoritarismo e conservação do “*status quo*”, situam-se as políticas que vêm do governo federal, no campo da educação, e que extrapolando o controle municipal e regional tentam enquadrá-los às reformas que interessam sobretudo à reprodução das relações sociais capitalistas. O que resta, então, no processo de constituição de uma esfera pública local/regional que se oriente na perspectiva da democracia? Percebê-la e desvendá-la como real é o desafio científico a ser enfrentado nessa pesquisa, desafio que não abandona—mas ao contrário dele se alimenta—um compromisso de apontá-la como potencial político viável.

Face ao exposto, desenvolvo este trabalho estabelecendo, em primeiro lugar (Cap.2), um quadro teórico de referência. Neste, a questão da *esfera pública* é tomada como categoria básica e é entendida, em essência, como o alargamento da política que se realiza no interior do Estado que é tomado como um ente de múltiplas dimensões. No capítulo três, tento estabelecer o contexto histórico local no qual são realizadas as experiências político-educacionais. A Região Serrana de Santa Catarina e, aí, os municípios de Lages e São José do Cerrito, tomada como espaço local da experiência do Plano Regional de Educação, resulta de um processo histórico produtor de relações de dominação social e política reveladora de acentuado

autoritarismo. Estabeleço esse contexto no intuito de tentar mostrar que, de um lado, é *apesar* das relações de dominação/submissão aí produzidas ao longo da história que se gera uma experiência positiva no campo da educação escolar fundamental voltada à construção da cidadania. E, de outro lado, é em grande parte em razão desse contexto histórico de autoritarismo arraigado que a mesma experiência revela certas fragilidades internas que dificultam sua consolidação no caminho de uma educação democrática. Nos capítulos seguintes (Cap. 4, 5 e 6) apresento uma descrição permeada de discussão teórica sobre a experiência propriamente dita. O capítulo quatro é reservado ao Plano Regional de Educação em seu sentido mais amplo, e os dois últimos às experiências municipais que se inscrevem no contexto daquele, de Lages e São José do Cerrito.

Quanto ao caminho metodológico percorrido na realização da pesquisa, este não foi linear. O trabalho de campo, que implicou em entrevistas com representações e busca de documentos, foi realizado em três sucessivas fases onde cada fase subsequente era definida no bojo mesmo da anterior e, principalmente, na medida da “leitura flutuante” (Bardin, 1977) do material nela colhido. Inicialmente, pretendia que a primeira fase fosse única. Na prática da pesquisa, definidos os municípios como campo empírico, esta mais serviu como fase exploratória sobre a questão da relação que se estabelecia entre os diversos sujeitos do poder local. Foi aí que emergiram pontos de intersecção entre o poder público local, mormente o Poder Executivo Municipal, e as organizações da Sociedade Civil também locais. São pontos a evidenciar algo de novo numa conhecida história de relação unívoca e autoritária do Estado no âmbito dos municípios da Região Serrana de Santa Catarina. Dentre esses pontos, sobressalta-se a questão da educação, e o problema a ser investigado é, então, redefinido neste rumo. Na redefinição do problema, também o referencial teórico é revisto; entretanto, sem abandono do tema central que girava em torno da relação Estado-Sociedade no âmbito do lugar. Nesta fase, com questões básicas norteadoras, foram realizadas 53 entrevistas entre as individuais e coletivas, sendo que oito são coletivas e envolvem 40 pessoas. Os entrevistados são representantes das mais diversas organizações da Sociedade Civil de cada um dos municípios selecionados e representantes dos seus respectivos poderes Executivo e Legislativo.

Na segunda fase da pesquisa a preocupação era explicitar as experiências de educação nos dois municípios, tão referenciadas pelas representações na fase anterior. Nesta, além da busca de documentos, como programas, projetos e relatórios referentes ao trabalho coordenado pelas secretarias municipais de educação, foram entrevistados os principais gestores municipais

da área e professores que atuam diretamente em sala de aula.¹¹ Nesta série foram realizadas sete entrevistas individuais e mais quatro coletivas, totalizando vinte representantes das duas redes municipais de ensino. E tanto nas entrevistas quanto nos documentos escritos, emerge com força particular a questão do Plano Regional de Educação. De formas diferentes numa e noutra rede — Lages mais na qualidade de protagonista proponente e Cerrito na de receptor —, mas em ambos os municípios, a questão do PRE está presente como eixo condutor de um processo de educação escolar fundamental diferenciado. Evidencia-se que se trata de um processo de abrangência da Região Serrana com o qual todos os municípios que a compõem se relacionam. É definida, assim, uma terceira e última fase da pesquisa de campo.

Nessa terceira fase, o foco das buscas de campo centrou-se especificamente em direção ao Plano Regional de Educação. Além dos dados já colhidos e disponíveis, implicou a busca e o efetivo encontro de ampla documentação escrita reveladora de todo o processo até então vivido. Implicou também a realização de algumas (quatro) entrevistas complementares, agora com os gestores do PRE posicionados em diversas instâncias de sua organização, entre os atores que ainda exerciam ou que já haviam exercido alguma função.

A disponibilidade de tão vasto material a ser analisado impunha uma definição mais clara e objetiva do instrumental teórico. Impunha certos recortes epistemológicos na ampla relação entre Estado e Sociedade Civil. Assim, de algum modo, o Plano Regional de Educação foi se impondo como o real que exigia uma definição teórica para seu desvendamento, muito mais do que o seu contrário. Ou seja, ao invés de ser este referencial teórico um rígido norteador da coleta de dados e informações, seu desenho final é que se deu embasado nas informações já colhidas. É verdade que informações complementares, inclusive junto a alguns dos representantes já entrevistados ou novos, foram buscadas durante o processo de análise, estabelecendo-se, então, um processo dialético na relação realidade-teoria.

¹¹ No caso de Lages, foram entrevistados também - mas, já na primeira fase - uma representação de pais de alunos organizados nos *Conselhos de Pais e Professores*. Em Cerrito, onde não há organização de pais, as questões específicas sobre a educação municipal foram dirigidas também a representantes de outras organizações que têm filhos nas escolas municipais.

ANEXO 2

Educação de jovens e adultos agricultores, um problema de política pública e cidadania¹

Estudo do Projeto Terra Solidária da CUT Sul Brasileira

Antonio Munarim

Resumo:

Este artigo situa-se no campo das políticas públicas educacionais produzidas na relação Estado-sociedade civil organizada. O Projeto Terra Solidária, um programa de educação de agricultores familiares do Sul do Brasil (PR, SC, RS), desenvolvido pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), é a referência empírica da discussão. Sob os auspícios do Estado brasileiro, a CUT se propõe mediar um processo pedagógico contraditório de formação política de consciência de classe que cria e move sujeitos sociais à luta de classe ampliada; propondo, ao mesmo tempo, uma formação técnica dos trabalhadores na perspectiva do aumento da produtividade do trabalho. A hipótese que vem se confirmando é a de que, em que pese o ardil dos agentes do capitalismo transnacional, tal experiência significa um importante espaço de ampliação da política na perspectiva da democratização do Estado e da sociedade.

Palavras chaves:

Políticas públicas, cidadania, terra solidária, educação de jovens e adultos.

Antonio Munarim

Professor do Departamento de
Estudo Especializados em Edu-
cação e do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina-UFSC.
Doutor em Educação.

Introdução

O presente artigo discute políticas públicas no campo da educação, tomando como referência empírica o *Projeto Terra Solidária*. Em particular, discute alguns pressupostos teóricos e estratégicos que embasam uma experiência concreta de educação de jovens e adultos que resulta de “parcerias” entre órgãos governamentais e entidades representativas de

¹Artigo disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8493/7792>

trabalhadores. A reflexão aqui contida resulta de pesquisa ainda em andamento, portando, tem menos a pretensão de ser conclusiva e mais a intenção de substanciar o processo da pesquisa levantando questões no âmbito da temática.

O *Terra Solidária* é um programa amplo de educação de agricultores familiares dos três estados do Sul do Brasil (RS, SC e PR) desenvolvido pela Escola Sul da Central Única dos Trabalhadores (CUT)¹. Ocupa-se da formação política de militantes, da capacitação profissional e da escolarização no sentido formal clássico em nível de Ensino Fundamental. Assim, buscando uma metodologia pautada pela práxis, seus gestores conciliam ou procuram conciliar o que seria, para determinados olhares, elementos teórica e politicamente contraditórios. Ou seja, o programa propõe uma formação política de consciência de classe que cria e move sujeitos sociais na direção do que pode ser chamada, a priori, de luta de classe ampliada, segundo Oliveira, (1994); ao mesmo tempo, em articulação com a formação política, propõe uma formação técnica dos agricultores familiares na perspectiva do aumento da produtividade do trabalho, norteadada pela produção autônoma de renda. Essa condição de produção autônoma, conforme se pode depreender das expressões dos gestores do *Terra Solidária*, significaria uma situação alternativa à de burguês ou proprietário dos meios de produção, bem como à de proletário ou assalariado. Com efeito, embora o projeto *Terra Solidária* não exclua o trabalhador rural assalariado de suas proposições, todo ele está direcionado à valorização do conceito e da prática da *Agricultura Familiar* como instrumento básico de construção de cidadania no meio rural. Do mesmo modo, por razões estratégicas óbvias, o projeto não inclui o que poderia ser caracterizado como “burguesia” rural ou classes dominantes do meio rural.

O Estado como sujeito histórico é referência nodal do projeto *Terra Solidária*. Eis que, não só se trata de projeto sustentado por fundos públicos, advindos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), mas também transcorre como um processo de engendramento de políticas públicas², e se realiza de acordo com a institucionalidade instalada. Entre outros resultados, por exemplo, o Estado reconhece o curso e, ao seu término, confere um certificado oficial de Ensino Fundamental aos egressos deste programa.

Ao todo, considerados todos os programas, participaram da primeira fase do projeto (1999-2000) 17.870 agricultores familiares, sendo que do Programa de Ensino Fundamental, em particular, somavam em julho de 2000 um total de 2.547 alunos matriculados em 68 turmas. Como perspectiva, e já planejado para 2000-2001, está prevista a abertura de 37 novas turmas de Ensino Fundamental nos três estados, “com aproximadamente 1.300 alunos (as)” (CUT, 2000a, p.16).

Os cursos já concluídos foram desenvolvidos em 18 meses de atividades e “as atividades educativas compõem-se de aulas teóricas e práticas (720 horas distribuídas em 24 módulos), laboratórios pedagógicos e oficinas pedagógicas” (CUT, 2000). A maioria das turmas se constituíram em agosto de 1999 e, com término previsto, inicialmente, para dezembro de 2000, concluíram, de fato, no mês de março de 2001. A certificação de Ensino Fundamental será garantida pelo sistema de escolas técnicas federais. Em que pese, entretanto, a responsabilidade oficial do sistema das agrotécnicas federais, fundamentada em acompanhamento “*in loco*” ao processo de desenvolvimento do curso, a CUT e seus parceiros têm total autonomia na execução do programa, bem como na execução de todo o projeto negociado com o Estado (Governo da União e estados federados). Este trabalho, além ou antes de se propor a discutir teoricamente algumas questões que permeiam o *Projeto Terra Solidária*, tem também a intenção de fazê-lo conhecido como experiência em andamento num campo carente de experiências históricas alternativas.

A experiência do Terra Solidária como problema teórico e político

No *Terra Solidária* as questões do Estado e da educação dos trabalhadores da terra – os *agricultores familiares* – formam interfaces sob mediação política e pedagógica da CUT. Constitui-se numa experiência histórica que, do ponto de vista da relação Estado-sociedade, propõe-se explorar um campo intermediário ao que se conhece na história recente do Brasil como prática e como conceito de educação popular. Ou seja, tratase de uma experiência que foge ao padrão educação popular como “educação do povo” preconizada pelos entusiastas da educação dos anos 20 do século passado reunidos na Associação Brasileira de Educação, que viam na educação escolar uma espécie de “chave mágica capaz de solucionar todos os problemas do país” (CHAGAS DE CARVALHO, 1998: 135). Também foge ao padrão “educação do povo” oferecida pelo Estado paternalista/populista com vistas à qualificação (subalterna) de massas de trabalhadores destinadas a sustentar o processo de desenvolvimento capitalista tupiniquim emergente na primeira fase getulista da história brasileira. Mas também foge ao padrão classista de “educação popular”, eminentemente política e anti-estatal, praticada como doutrinação das massas pelas vanguardas revolucionárias com vistas a sublevação social.

Toda a estrutura e funcionamento do curso é justificada na atual Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB); no Decreto nº 2.208, de abril de 1997, que regulamenta a educação profissional, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Não se

trata, pois, de um processo extra ou anti-Estado, ao contrário, dá-se dentro do Estado procurando maximizar a flexibilidade contida nas leis que o materializam.

É um processo de educação que transcorre no interior da institucionalidade, isto é, no interior do Estado. Assim, trata-se de experiência histórica que aponta, no meu entender, para o engendramento estratégico-político de duas alternativas de resultados, antagônicas. A primeira assinala à perspectiva de fazer-se uma política pública por excelência, de alcance universal e, portanto, democrática, eliminando o cunho discricionário e autoritário das políticas hegemônicas por uma classe ou segmento de classe dominante, bem como eliminando os ranços sectários tão presentes em muitas tentativas revolucionárias e de vivência real do Socialismo. A segunda possibilidade, ao contrário, assinala à realização dos propósitos dos agentes do capital transnacional que protagonizam mudanças funcionais à recuperação das taxas de lucro.

Somente a história será capaz de mostrar qual alternativa terá sido prevacente. De todo modo, discutir o Estado como categoria de análise pode jogar luzes ao entendimento à compreensão do fenômeno enquanto ele transcorre.

Para efeito desta análise, Estado será entendido aqui segundo Boron, (1994), como um ente de múltiplas facetas ou um ente histórico multidimensional, portanto, será entendido na perspectiva de Estado ampliado. É conforme Oliveira, (1990), um campo de disputa de fundos públicos, na medida em que são disputados recursos sociais geridos pelo aparato governamental. Mas, o próprio Estado é, para Poulantzas (1985) ao mesmo tempo, o resultado ou a materialização da disputa. É também um agente legitimador do movimento de buscas e de luta dos trabalhadores na medida em que reconhece a educação oferecida como processo formal de ensino, concedendo a titulação e, visto assim, o Estado é referência indispensável nos processos de superação do autoritarismo ou das diferenças sociais, de construção da democracia que supõe cidadania. Não obstante, e para não esquecermos de sua origem nas relações de classes sociais, o Estado é também o representante dos interesses hegemônicos na sociedade, o guardião dos limites impostos aos de baixo, seja pela legislação, pela vontade política de eventuais governantes ou por outras formas discricionárias de “uso legítimo” da força; enfim, o Estado é o Estado burguês.

O Terra Solidária como experiência pedagógica

É certo, pelos propósitos evidenciados em documentos e nas falas dos sujeitos, que o *Terra Solidária* persegue a primeira alternativa apontada acima, de produzir políticas públicas

democráticas. E tem no horizonte objetivo pretensioso, próprio dos sujeitos sociais coletivos predispostos a projetos políticos e sociais alternativos ao modelo capitalista vigente. Define como objetivo geral: “estimular o desenvolvimento sustentável e solidário, tendo como base a consolidação da agricultura familiar e suas formas organizativas; a geração do trabalho e renda; e o desenvolvimento de um modelo tecnológico baseado em princípios agroecológicos” (CUT, 2000). À medida, pois, que alude a um modelo de desenvolvimento *sustentável e solidário*, está intuindo a inversão radical do processo de desenvolvimento humano tal como é conhecido e hegemonicamente adotado em qualquer parte do mundo chamado civilizado.

O programa de *Ensino Fundamental* é o eixo principal e norteador de toda a ação. Destina-se a jovens e adultos do meio rural acima de 16 anos que, na idade considerada adequada, não o concluíram. Por esse programa é concedida “certificação de primeiro grau aliada à profissionalização dos agricultores(as) familiares como Agentes de Desenvolvimento” (CUT, 2000).

Em torno do *Ensino Fundamental* desenvolvem-se outros sete programas, subsidiários e subsidiados, que, no conjunto, formam o denominado “*Projeto Terra Solidária*”: a) *Pesquisa*, que toma como objeto de estudos “Organizações econômicas e Cooperação Agrícola na Região Sul” (CUT, 2000a, p.18); b) *Gestão Sustentável e Solidária*, que consiste no apoio a “projetos microrregionais de desenvolvimento sustentável e solidário da agricultura familiar” (CUT, 2000a, p.18); c) *Alfabetização*, com processos de alfabetização de assalariados rurais no Estado do Paraná; d) *Desenvolvimento Metodológico*: um programa de apoio que consiste, entre outras atribuições, na “elaboração do projeto político-pedagógico do ensino fundamental e médio, (bem como) na elaboração e publicação de materiais didáticos e de divulgação do projeto” (CUT, 2000a, p. 18); e) *Formação de Formadores*: destinado aos educadores do ensino fundamental, aos assessores que sustentam todo o projeto – desde os coordenadores pedagógicos efetivos e coordenadores políticos até os assessores eventuais –, e aos gestores locais encarregados da dinamização do projeto no local de sua realização. Este é o programa que persegue a unidade teórica e metodológica do projeto enquanto um processo pedagógico em execução. Trata-se de um processo de formação em serviço, de caráter intensivo e permanente, com encontros regulares e com “tarefas de casa”; f) *Sindicalismo e Desenvolvimento*: ocupa-se da formação de lideranças sindicais com vistas à sustentação da militância.

Por fim, todos esses programas são canalizados a um conjunto de práticas diversas que formam o que é chamado pelos seus gestores também de *programa* e é denominado de

“implementação dos objetivos estratégicos”. Na verdade, trata-se da retomada do objetivo geral para lhe imprimir um certo caráter de factibilidade. Assim, este “programa” propõe:

construção do desenvolvimento sustentável e solidário; organização de sistemas de produção da agricultura familiar com base numa gestão sustentável e solidária (grupos, associações, cooperativas, rede solidária etc.); organização política dos agricultores familiares e renovação da ação sindical; democratização das políticas e ocupação dos espaços públicos; nova metodologia de educação rural. (CUT, 2000a, p. 19)

Importa perceber que todos os programas se articulam entre si de maneira a formar um fluxograma interativo, ressaltando sempre que o “*Ensino Fundamental*” é o eixo central de todo o processo e, nesse sentido, é o ponto de partida e de chegada de todos os programas. Trata-se, pois, com certeza, de um processo de ensino escolar formal muito bem contextualizado e preñado de sentido histórico.

O “público alvo”: questões sobre a formação dos sujeitos do Terra Solidária

Na trilha de imprimir sentido histórico ao projeto *Terra Solidária* está também a definição do chamado “público alvo”. No projeto formulado, e a julgar pelos alunos efetivamente matriculados no *Programa de Ensino Fundamental*, é definido como público preferencial dos programas, nítida e exclusivamente, segmentos que, na relação de classe, compõem a face subalterna ou classes populares do campo. Veja-se o que está proposto no projeto como “público alvo”:

- a) Agricultores(as) familiares excluídos ou em fase de exclusão dos processos produtivos e do mercado (todas as pessoas adultas e membros das famílias).
- b) Agricultores alvo de programas públicos (PRONAF, PROGER).
- c) Grupos, associações e cooperativas de agricultores.
- d) Pessoas residentes no meio rural desocupadas ou em subemprego.
- e) Dirigentes sindicais, educadores e profissionais envolvidos com a execução do referido programa.
- f) Conselheiros de desenvolvimento rural, trabalho e emprego.
- g) *Assalariados rurais* (CUT, 2000).

Esse “público alvo”, salvaguardada a classificação genérica de classes populares ou subalternas, na qual todos podem ser incluídos, *a priori* e tomando como referência a observação empírica, pode ser classificado em duas tipologias básicas. De um lado, distinguem-se *dirigentes de trabalhadores rurais*, o que poderia ser chamado, de certa forma, de uma vanguarda da classe trabalhadora do campo. Na perspectiva do *Terra Solidária*, os que compõem essa vanguarda,

como sujeitos sociais revolucionários que são ou que devem se tornar, precisam ser instrumentalizados para a luta social. Nesse caminho, a educação formal e escolar é agora considerada um instrumento eficiente ao intuito de formação de dirigentes. De todo modo, a educação escolar, agora levada em conta, deve ocorrer com metodologia própria e adequada aos interesses políticos que embasam a postura e prática da CUT, de tal modo que a diferencie da educação escolar tradicional oferecida pelo Estado e vista, via de regra, como instrumento ideológico das classes dominantes.

Essa “metodologia própria” é ensaiada tendo por base experiências vividas e o pensamento produzido sobre a educação no campo das esquerdas, tanto no Brasil como fora. Nota-se, por exemplo, a influência dos movimentos mais recentes de educação popular no Brasil sustentados por Organizações Não-Governamentais e principalmente por setores progressistas da igreja católica, onde Paulo Freire continua sendo presença forte. A perspectiva metodológica do chamado sócio-interacionismo, principalmente com base em Vigotski, que vem sendo experimentada n’alguns sistemas escolares brasileiros, também é apropriada pelo *Terra Solidária*.

É interessante notar que nem sempre as organizações populares e mesmo a CUT atribuíram tal importância à educação escolar. No máximo, reivindicavam ou têm reivindicado do Estado o cumprimento de seu dever na oferta de educação pública, gratuita e de qualidade para todos – clichê das oposições. Também é interessante notar que o Estado continua, sim, sendo o espaço desse “novo jeito de busca” da educação. Todavia, a experiência educativa se dá, agora, dentro e fora do Estado ao mesmo tempo, dito de outro modo e extrapolando o limite da experiência do *Terra Solidária*, ao mesmo tempo em que o nega, a CUT faz-se Estado.

De outro lado, nesse precário traçar de tipologia do “público alvo”, situam-se os já excluídos ou em fase de exclusão do sistema produtivo, a quem restariam, por parte do sistema vigente, as políticas compensatórias. A pretensão do *Terra Solidária* é resgatar a cidadania desse contingente por meio da educação.

Ora, isso é também o que apregoam como possível, desejável e, de certa maneira, o único caminho, os agentes das reformas capitalistas neoliberais. Na perspectiva do Banco Mundial, por exemplo, a educação é o caminho da recuperação dos indivíduos de sua condição de atraso no processo de desenvolvimento humano. Em certa medida, pois, sujeitos sociais fundamentais e antagônicos como a CUT e o Banco Mundial se juntam num mesmo propósito, o de resgatar a cidadania. Caberá, pois, investigar e explicitar o sentido com que cada um desses sujeitos sociais concebe o cidadão e, fundamentalmente, compreender este na sua dimensão de sujeito coletivo e ativo na construção de democracia.

Para iniciar uma análise teórica do Terra Solidária

Sem dúvida, o projeto *Terra Solidária* constitui uma problemática que enseja uma análise detida da experiência política da CUT, particularmente no tocante ao Ensino Fundamental. Ademais, esta é também uma experiência do Estado brasileiro em processo de reformas estruturais e, sobretudo, reformas educacionais. Está, pois, criado um quadro complexo e contraditório, e o Estado brasileiro está no centro de disputas de interesses antagônicos, assim, é mister compreender o Estado na perspectiva da multidimensionalidade anteriormente assinalada.

De um lado, farta documentação de conhecimento público e competente literatura evidenciam a vinculação, em relação de dependência, das políticas de reforma da educação pública que vêm sendo empreendidas pelo Governo Brasileiro, à estratégia das agências multilaterais de desenvolvimento. Desde a *Conferência de Jomtien/Tailândia*, em 1990, de cuja *Carta de Jomtien* o Brasil é signatário e pela qual comprometeu-se, entre outros itens, a instituir o “Plano Decenal de Educação”, estabelece-se relação direta com organismos internacionais, fundamentalmente, com o Banco Mundial (Bird) e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Consideradas essas relações, não é forçoso afirmar que, em grande medida, o verdadeiro ministério da educação do Brasil é o Banco Mundial secundado por outras agências multilaterais.

De outro lado, explicita-se a resistência de setores da Sociedade Civil brasileira que, ao lutar por “educação pública, gratuita e de qualidade para todos e em todos os níveis”, estão se opondo àquelas reformas consideradas, a rigor, a remastização da *teoria do capital humano* e que estariam a reeditar em novos termos a dualidade na educação escolar. Nesse lado da contenda, além da resistência propriamente dita, pela negação, emergem também ações propositivas de experiências novas e, quiçá, inovadoras (como as da CUT e do Movimento Sem Terra, por exemplo).

É assim que, em essência, configura-se uma relação de oposição de sujeitos que tem no centro da disputa o papel do Estado. Ou seja, na medida em que os sujeitos da Sociedade Civil visam um maior comprometimento do Estado Brasileiro com políticas de democratização da educação, é estratégia das agências multilaterais e é prática política do Governo a promoção de reformas numa perspectiva privatizante e de desconcentração do Estado. A estratégia dessas agências multilaterais e as políticas do Governo Brasileiro, em grande medida, se combinam no sentido de repassar funções e encargos administrativos e financeiros à periferia do próprio

Estado e à sociedade. É o que os agentes do Estado e das agências multilaterais chamam de “descentralização”. Assim, as chamadas políticas neoliberais de descentralização do Estado – que prefiro entendê-las como de desconcentração administrativa do Estado –, no intuito ou sob pretexto de valorizar o espaço local e de valorizar a “ação da cidadania”, produzem, por razões diversas, a fragmentação das práticas sociais e do poder político da sociedade que se materializa no Estado democrático. Do mesmo modo, ao atender de maneira supostamente universal a demanda por educação fundamental e estender a educação profissional e, de quebra, sendo esta última executada também pelos próprios sujeitos sociais coletivos das classes subalternas, transfere-se aos indivíduos subalternos na sociedade de classes o ônus e a culpa por seu eventual fracasso como trabalhadores/produtores. Assim, ao eximir-se de responsabilidade, as estruturas do sistema capitalista livram-se da ação opositora das classes subalternas.

Não obstante, essa lógica que fragmenta o caminho da construção democrática pode ser, pelo menos parcialmente, revertida em ganhos de democracia. Com efeito, é possível contabilizar-se avanços reais em experiências de educação pública, estatal ou não-estatal, em certas circunscrições locais ou em certos contextos sócio-políticos. Dito em outros termos, o contexto da desconcentração do Estado sob a hegemonia da ideologia neoliberal arma-se na perspectiva de desmonte do Estado Nacional que, enquanto relação social, configurava-se como um processo de construção democrática no sentido de soberania popular. No entanto, a ação ativa dos agentes do Capitalismo orientada ao desmonte do que historicamente se construía público engendra contradições que significam espaço promissor de criação e luta a sujeitos sociais democráticos e socializantes.

Observe-se, entretanto, que, nesse universo contraditório a (re)valorização das experiências locais e ou geridas por sujeitos da sociedade civil também é uma questão controvertida. Assim, de um lado, é certo que tais experiências tendem à reprodução do autoritarismo pela via da fragmentação imposta às práticas e serviços de interesse público. Pelo menos, é certo que a fragmentação é intenção dos agentes do capital que estão a propor a “descentralização”. De outro lado, as experiências locais cotejam, em certo grau de liberdade, condições históricas instaladas localmente com vontades de sujeitos sociais, de tal modo que podem definir, pelo menos em tal âmbito, os contornos de um processo de construção de esfera pública democrática.

O *Terra Solidária*, como uma dessas experiências, enseja, pois, questões instigantes sob diversos aspectos. Uma primeira abordagem situa-se exatamente no campo das políticas públicas educacionais, da relação Estado-sociedade civil organizada mediatizada pela

educação. Nesse campo, no Brasil e alhures, assiste-se à emergência de novos sujeitos sociais ou, senão, de novas questões em torno da educação e da democracia.

Assim, no campo empírico, este trabalho de pesquisa vem manejando e confirmando a hipótese de que, em que pese o ardil da ordem mundial hegemônica pela ideologia neoliberal, a experiência do Projeto *Terra Solidária* constitui uma experiência de construção cidadã e democrática. Ampliando o sentido da hipótese, pode-se dizer que, entre outros traços estratégicos, a ideologia neoliberal induz, sim, a ações localistas, bem como a ações educacionais geridas por organizações da sociedade civil com intuito de fragmentação do poder político na medida em que reduz o Estado como sujeito provedor permeabilizado por lutas sociais; mas, tal estratégia, contraditoriamente, acaba por ampliar o espaço da política e, portanto, amplia o Estado, eis que suscita a participação de novos sujeitos sociais em novos campos de luta.

O alcance de tal intento ou de tal resultado vem se evidenciando nos ganhos reais em quantidade e qualidade da educação oferecida a agricultores familiares que, mormente, ficam fora da escola ou de qualquer outro programa de educação sistemática após concluírem, no máximo e quando o fazem, as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Nesse sentido, os agricultores familiares da CUT envolvidos no Projeto constituem-se *novos sujeitos*, e, por extensão, o princípio da promoção da agricultura familiar que embasa o *Terra Solidária* traduz-se em indicador da dinâmica de construção de cidadania. Aqui cabe, pois, estabelecer discussão, ainda que inicial e breve, sobre os conceitos de *cidadania e de agricultura familiar*, como condição para melhor compreender a experiência do *Terra Solidária*.

Antes de tudo, a reafirmação de que o *Terra Solidária* é um processo de engendramento de cidadania à medida que enseja uma dinâmica política de participação de diversos sujeitos da sociedade civil – sujeitos coletivos (ONGs, Sindicatos) e pessoas (sociedade civil não organizada). Todavia, não se trata de qualquer participação, portanto, não se trata também de reafirmar, simplesmente, o conceito liberal e mais corrente de cidadania como *gozo de direitos e cumprimento de deveres* estabelecidos pelo e nos limites do Estado burguês. Para além disso, a participação é ativa, e se torna concreta na relação de cooperação entre os diversos sujeitos que constroem a preconizada “metodologia nova” de educação. Ainda que permeada de contradições, ou justamente pela mediação consciente delas, aqui se processa uma relação de solidariedade entre pares, que suscita criatividade e proposições. A participação é ativa e se torna concreta, também, à medida que esses sujeitos se põem em relação de confronto e/ou cooperação negociada com órgãos governamentais que financiam e fiscalizam/legalizam a

experiência. Nesse último caso, o Estado não mais é visto por esses sujeitos sociais simplesmente como um ente que lhe seria externo por que autoritário, como um “comitê de negócios” que deve ser quebrado. Nem por isso é visto, agora, com complacência, como se fosse um sujeito histórico redimido. Trata-se, pois, de nova postura e nova prática de participação cidadã, que se constrói no rumo da ampliação da política e na perspectiva da democratização do Estado e da própria sociedade. Assim, a afirmação da cidadania se impõe como algo mais que um processo de inclusão de indivíduos na dinâmica do consumo dos serviços do Estado, o que não ultrapassaria o conceito liberal, embora não dispensáveis. Um conceito novo conforme Benevides, (1996), se impõe forjado na prática social, em especial dos sujeitos coletivos (mas não só), que aponta para uma *cidadania ativa* e que, em essência, contempla ao cidadão o direito a instituir direitos. Nesse sentido, é necessariamente superada a exclusividade não só do conceito liberal de Estado como “arena de luta” ou o hegeliano de Estado como “razão ética”, mas também o conceito de Estado “restrito” é superado para dar lugar à uma concepção de Estado ampliado. Nessa perspectiva, as lutas por cidadania e por democracia se permeiam e se confundem na estratégia de transformação do Estado e da emancipação humana, uma estratégia que se situa no caminho da superação da sociedade de classes.

E a *agricultura familiar*, ou o *agricultor familiar*, como deveria ser situado no contexto da experiência do *Terra Solidária*? Primeiramente, convém deixar claro que ao afirmar que em certo sentido o *agricultor familiar da CUT* se constitui em “*novo*” sujeito, obviamente não estou sugerindo que a prática da agricultura familiar seja historicamente nova, nem que esse agricultor seja um sujeito historicamente novo. Aliás, tratam-se de prática produtiva e sujeitos tão antigos quanto a própria instituição familiar como a conhecemos hoje. Do mesmo modo, é questão também tratada já há muito nos textos teóricos. Refiro-me, sim, que, no contexto histórico brasileiro de modelo capitalista de desenvolvimento dependente, a prática da agricultura familiar, em que pese os discursos em contrário, tem sido esnobada igualmente pela direita e por certa tendência da esquerda. Nas políticas do Estado, por exemplo, de incentivo e fomento à produção rural, para ficarmos somente nos últimos tempos, iniciados com a chamada “Revolução Verde”

5, a prioridade tem sido, invariavelmente, a agricultura de escala. Do mesmo modo, o agricultor familiar, como sujeito social, tem tido sua representação sufocada não só pela direita, mas por importantes setores do pensamento e da prática política de esquerda, na medida em que é considerado um *proprietário* e, se não bastasse, *atrasado e reacionário*, que impede o desenvolvimento das forças produtivas, condição esta indispensável para a

revolução social. Assim, a negação da fala a esses sujeitos tem ocorrido sob alegações diversas, e sempre fundamentadas em sofisticadas análises econômicas, sociológicas, políticas, antropológicas etc.. São “análises explicativas”, muitas delas, de que se servem, indistintamente, a direita e setores da esquerda. Portanto, pelo menos da história das lutas sociais populares do campo no Brasil, promover a agricultura familiar como estratégia de luta política, de forma ordenada e geral, criando deste modo ao sujeito dessa prática condições de fala, de evidência, de representação, construindo-o como sujeito histórico, constitui-se em novidade. Convém também patentear que o sentido afirmativo do valor social da agricultura familiar, como “novidade” positiva, cuja perspectiva aponta à emancipação, vem sendo resgatado pela CUT do Sul do Brasil desde seu nascimento no início da década de 80 do século passado e, em particular, na experiência que vem desenvolvendo no *Terra Solidária*. Julgo oportuno aqui trazer à tela, ainda que brevemente, um debate antigo estabelecido no interior do pensamento marxista sobre a prática da agricultura familiar, tratada quase sempre com o mesmo sentido de campesinato. Refiro-me a um debate que tem no horizonte a experiência de “socialismo real” vivida na Rússia, e que tem influenciado o pensamento das esquerdas no Brasil. Essas posições, com diferenças marginais, são detectáveis, hoje ainda, no interior dos movimentos de contra-hegemonia. Mormente, no interior da própria CUT.

Antes, porém, de assinalar o debate teórico sobre a agricultura familiar/ campesinato, convém caracterizar essa prática de produção que apresenta especificidades e, conforme posso entender, pelo menos supostamente, tem seu lugar, seja no modelo capitalista de produção, seja num eventual modelo socialista. Até há pouco no Brasil tratada pelos analistas da área, e hoje ainda por alguns, bem como pelos próprios sujeitos da prática social, também como *pequena produção* rural, a agricultura familiar é assim chamada, basicamente, em razão do tipo de mão-de-obra que emprega. Com efeito, a mão-de-obra é basicamente a familiar e, nesse sentido, nada tem a ver com o conceito de campesinato forjado na experiência das Ligas Camponesas. Mas, embora o tipo de mão-de-obra seja nodal para caracterizá-la, não é suficiente. Assim, uma primeira idéia capaz de defini-la pode ser expressa pela negação: “seu modo de organização não corresponde ao das grandes propriedades agrícolas capitalistas, nem aos latifúndios latino-americanos e, tampouco, ao das unidades agrícolas estatais (kolcozes, comunas populares, grandes fazendas)” (VUARAM, 1990). O agricultor familiar é, sim, um pequeno produtor, pelo menos aqui será assim entendido. E, em regra, é um policultor, é comum a combinação de práticas diversas da agricultura propriamente dita com a pecuária. A agricultura familiar se constitui de “unidades de produção que têm o controle sobre as decisões que se referem à cultura e criação a serem exploradas” (VUARAM, 1990). A agricultura familiar está associada também

à idéia de pouca terra disponível ao trabalho do grupo familiar. Destina-se, em primeiro lugar, ao sustento da própria família, o que leva ao entendimento de auto-produção. A crescente integração com o mercado não rouba o sentido de produzir o próprio sustento, já que desta relação não decorre acumulação de capital. Ao agricultor familiar, no que diz respeito à relação com a terra que trabalha, em vez de um instrumento alienado de seu corpo e de sua mente, ela significa uma extensão do seu ser. Assim, mais que a sensação de *ter* um pedaço de terra, o agricultor familiar expande àquele chão o sentido de seu *ser*. É outro, portanto, o significado de *propriedade* quando referente à terra do próprio lavrador⁷ que a lavra; aliás, nem sempre o lavrador é proprietário formal – considerado no direito positivo – do pedaço de chão que lava.

Trago, finalmente, à tela dois entendimentos distintos e oponentes que se destacam nas discussões sobre a agricultura familiar. No Brasil, de um lado, situam-se os herdeiros dos chamados “descampesinistas”, também chamados “marxistas revolucionários” da Rússia do final do século XIX. Estes afirmavam, já então, que os camponeses estavam fadados ao inexorável desaparecimento em decorrência do avanço do Capitalismo que acabaria por criar, tão somente, duas classes sociais: os proprietários dos meios de produção que tomam as decisões e os assalariados que executam as decisões. Esta posição tem na base a clássica divisão social do trabalho que vê a sociedade dividida entre burguesia e proletariado. Na visão dos “descampesinistas” apenas alguns poucos sobreviveriam e se consolidariam como agricultores fortes, capitalistas, donos dos meios de produção, e a grande maioria se transformaria em massa assalariada e/ou “exército industrial de reserva”. Este entendimento do avanço inexorável do Capitalismo no campo não era lamentado pelos “revolucionários”, senão saudado como processo desejável e necessário às transformações estruturais que conduziriam à sociedade socialista. Dentre os “descampesinistas” havia uma subcorrente não tão determinista a sustentar que sim, pelo menos uma parte dos pequenos agricultores sobreviveriam; entretanto, subordinados à indústria, sem o poder de controle sobre o processo de produção, seriam apenas proprietários formais dos meios de produção. De toda maneira, o pensamento dos “descampesinistas” apontam o camponês como um tipo, de fato ou potencialmente, reacionário, isto é, tendente a frear o processo de desenvolvimento das condições objetivas necessárias para desencadear ou consolidar a revolução. Foi, aliás, em nome desse entendimento que tantos camponeses russos foram levados à morte sob o Stalinismo. De outro lado, situam-se os herdeiros da chamada corrente “campesinista”. Estes entendiam que os pequenos agricultores ou agricultores familiares tinham seu lugar específico no processo produtivo da sociedade, que não se transformariam necessariamente em burgueses só por que proprietários dos meios de produção, pois não acumulariam capital. Sustentava-se que não se tornariam burgueses porque

“existiria um equilíbrio entre o que era produzido pelas famílias e o que elas consumiam, ou então, por que riquezas produzidas seriam levadas para outros setores da sociedade (indústria e comércio)” (VIANA, 1991). Entendiam, ainda, que esses sujeitos da produção poderiam continuar existindo, mesmo na sociedade socialista, pela simples razão de que a pequena produção era comprovadamente mais produtiva. Argumentava-se que a maior produtividade se tornava possível porque “uma parcela menor de terra pode receber maior atenção nas diferentes etapas do processo produtivo (plantio, cultivo, colheita) ainda mais pelo fato de usar força de trabalho familiar” (VIANA, 1991). A dispensa do pagamento de salário, pelo uso da força de trabalho familiar, possibilitaria um produto mais barato, de forma a viabilizar a concorrência com os fazendeiros e grandes empresas, e mesmo fazendas coletivas.

Certamente que os argumentos que sustentavam o debate então já não mais servem em sua maioria, pelo menos, para a realidade brasileira atual. De todo modo, com outros argumentos, o debate sobre a preservação ou extinção da agricultura familiar continua instalado tanto no campo da direita quanto no campo das esquerdas. E o *Terra Solidária* constitui-se em ação, por excelência, de preservação dessa prática como condição de construção de cidadania, e é assim que deverá ser estudado.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, Sônia T. B. *MST, professoras e professoras: sujeitos em movimento*. 2000. (Tese de doutorado)- Universidade de São Paulo: USP.

BORON, Atilio A. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. Tradução de: Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de. *Molde Nacional e Fôrma Cívica*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CUT. Escola Sindical Sul. *Projeto Terra Solidária*. Florianópolis, 2000.

CUT. Escola Sindical Sul. *Em chão que se planta educação colhe-se uma Terra Solidária*. *Terra Solidária*. Florianópolis, 2000 (Caderno,1).

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”* : Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

BENEVIDES, Maria Victoria Demesquita . *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e Culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MUNARIM, Antonio. *Educação e esfera pública na Serra Catarinense: a experiência política do Plano Regional de Educação*. 1999. Tese de (doutorado) Pontífca Universidade Católica de São Paulo PUC/SP.

OLIVEIRA, Francisco De. A prova dos nove: conflitos de classe, publicização e nova contratualidade. In: ANPOCS. *O Brasil no Centro da Crise*. São Paulo: Anpocs/Hucitec, 1994.

_____. A metamorfose da arribaçã: fundo público e regulação autoritária na expansão econômica do Nordeste. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 27, 1990.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

SADER, Eder. *Quando novos Personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe operária Inglesa*. Denize Boeltmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIANA, Aurélio et al. *Os rumos da Pequena Produção*. Brasília: [19--] (Mimeogr).

VUARAM, Pierre. Considerações Gerais sobre a Definição dos Agricultores Camponeses. In: Seminário Pequena Produção. 1990, Brasília. Anais... Brasília EMBRATER/FPH.

ANEXO 3

Documentos acerca do “Primeiro Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo”.

A disposição dos documentos está em ordem cronológica.

Documento 1:

Mensagem (e-mail) base, enviada discriminadamente a cada um dos representantes das instituições do MEC. Estrategicamente, a ideia original foi levada pela CGEC ao “GPT Educação do Campo”, para que esta esfera pública, ao corroborá-la, lhe conferisse maior relevância e, pois, poder de persuasão.

Nota: a redação do texto original é de minha própria lavra, na condição de titular da CGEC.

Senhores (as),

O Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo/MEC, em reunião realizada no dia 28 próximo passado², deliberou sobre a questão da pesquisa na área temática do Campo e Educação do Campo.

Ficou definido que a Coordenação Geral de Educação do Campo, da SECAD/MEC, convocará para uma primeira reunião de trabalho os representantes dos setores do MEC no GPT Educação do Campo, que têm afinidade com a questão da pesquisa (SESU, CAPES e INEP). Para esta reunião é convidada também a participar, e considerada de suma importância, uma representação do CNPq.

Estamos, pois, definindo o encontro para o dia 21 de outubro, de 9:00 às 12:00, na sala nº 109 do prédio do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O objetivo dessa primeira reunião de trabalho é propor e elaborar alternativas possíveis, no âmbito do Governo Federal, com vistas ao estímulo, fomento, financiamento, enfim, com vistas a fazer acontecer processos de produção de conhecimento sobre a temática do Campo e da Educação do e no Campo de forma compatível com sua importância no contexto nacional.

Estamos certos do comparecimento de todos e antecipadamente agradecemos, em particular, a presença da representação do CNPq.

Atenciosamente,

Antonio Munarim

Coordenador Geral de Educação do Campo

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Ministério da Educação

Fone: (61) 2104-6263

² Leia-se 28 de setembro de 2004. Essa era a primeira reunião do GPT Educação do Campo sob a presidência da recém instalada CGEC/SECAD.

Documento 2:

O primeiro encontro dos representantes do MEC no GPT Educação do Campo (SESu, CAPES e INEP) resultou de concreto a ideia, a ser encaminhada nas respectivas instâncias, de instalação de um “GT de Pesquisa”. O documento a seguir, ao demonstrar o comprometimento dos representantes desse GT, demonstra também o avanço da estratégia de abrir espaço nas agências pertinentes do Governo Federal. Observe-se que o CNPq, que não pertence ao MEC e não compõe o GPT Educação do Campo, não atendera ao convite.

Nota sobre a redação: idem à anterior.

Memória da 2ª Reunião do “Grupo de Trabalho Pesquisa” – GPT Educação do Campo/MEC

Data: 12.11.04

Local: Coordenação-Geral de Educação do Campo

Presentes: Antonio Munarim – SECAD/CGEC; Carlos Daniel Araújo Mathias - INEP; José Ronald Pinto – SESu; José Leite Saraiva – SESu; Geraldo José de Almeida - CAPES .

a Lido o documento encaminhado pelo INEP, cf. ficara definido na reunião anterior;

b Discutidas formas de estimular a pesquisa na temática Educação do Campo, com os seguintes encaminhamentos:

- O GT deverá continuar a existir, com a perspectiva (a ser trabalhada nos próximos encontros) de transformar-se em GT institucionalizado no âmbito da SECAD/CGEC, para ação permanente;*
- Para um primeiro momento, identifica-se a necessidade de se realizar um amplo estudo (um “estado da arte”) sobre o que existe de produção já dada e/ou em andamento sobre a temática da Educação do Campo no âmbito das universidades. Este trabalho poderá (deverá) ser efetivado, por iniciativa de SECAD/CGEC e/ou INEP, em parceria com a ANPED;*
- Segundo momento: a SESu pode estabelecer interfaces com os Pró-Reitores de Pesquisa/Pós Graduação das universidades (tendo por base o “estado da arte” realizado) e estimular processos...*
- Terceiro momento: a Capes poderá agir de forma a estimular (induzir) pesquisas nos Programas de Pós-Graduação, isso dependerá de um processo competente de construção das condições necessárias.*

Documento 3:

O documento, assinado em nome da CGEC, fora produzido e endereçado ao “GPT Educação do Campo”, para cumprir, sim, função de informar e obter a óbvia aprovação da plenária. Mas, antes de tudo, visava o próprio MEC, e encerrava um sentido estratégico em três

direções: a) reforçar o comprometimento das esferas do MEC, na medida que se viam jogadas na esfera pública; b) firmar e divulgar, com endereçamento principal aos órgãos do MEC (SESU, CAPES, INEP e SECAD), as relações de cooperação iniciadas com a ANPEd, e, c) patentear na esfera pública a ideia da realização de um “Seminário Nacional de Pesquisa”, eis que, uma vez assumida oficialmente, isto é, em nome do MEC, a ideia nessa esfera pública, todo o MEC ficaria comprometido.

Nota sobre a redação: idem às anteriores.

REUNIÃO DO GPT – EDUCAÇÃO DO CAMPO

30.11.04

PERSPECTIVAS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na última reunião do GPT – Educação do Campo, em 28 de setembro de 2004, foi criada a comissão de trabalho composta pelos representantes da CAPES, SESu, INEP, CNPQ e a própria CGEC que a preside, para discutir e traçar perspectivas para a pesquisa sobre a temática da Educação do Campo. Desde então, dois desdobramentos merecem destaque e pronunciamento do coletivo do GPT sobre a questão posta.

O primeiro é circunscrito ao âmbito interno do Governo Federal, mais propriamente no âmbito da SECAD/CGEC, qual seja: a comissão propõe-se a permanecer existindo (Comissão Permanente de Pesquisa do GPT - Educação do Campo), institucionalizada, e funcionando no exercício de pautar a questão da pesquisa sobre a temática da Educação do Campo nas agendas das instâncias do Governo Federal. Neste sentido, num primeiro e provisório encaminhamento, entende-se que algumas ações podem ter início em curto prazo por iniciativa cooperada dos órgãos representados na comissão, com eventual parceria com a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), como, por exemplo:

- *Realização de um amplo estudo (um “estado da arte”) sobre o que existe de produção já dada e/ou em andamento sobre a temática da Educação do Campo no âmbito das universidades;*
- *concessão de bolsas de mestrado e doutorado a programas de pós-graduação, com direcionamento induzido à pesquisa na área temática de Educação do Campo;*
- *gerenciamento de programas de pesquisa – com abertura de edital, acompanhamento e avaliação –, seja com financiamento próprio, compartilhado ou de outras fontes;*

- *interface com Pró-Reitores de Pesquisa e Pós Graduação de universidades com vistas à sensibilização para a temática do campo.*

O segundo desdobramento diz respeito à relação com a ANPED. A temática da Educação do Campo, por articulações ocorridas na 27ª Reunião Anual daquela entidade, de 21 a 24/11, passa a ser pautada com distinção no GT 3 (Grupo de Trabalho “Educação e Movimentos Sociais”).

Assim, antes mesmo da próxima Reunião Anual (28ª), quando então a temática estará à mesa de maneira distinta, a ANPED, em parceria específica com a CGEC ou, preferencialmente, com todas as entidades de pesquisa do Governo Federal que compõem o GPT Educação do Campo, promover-se-á um “Seminário Nacional de Pesquisadores da Temática – Educação do Campo”.

Ainda, a ANPED dispõe-se a parcerias na organização de eventuais concursos e/ou pesquisas contratadas sobre a temática.

Brasília, DF, 29.11.04

Documento 4:

Na mesma perspectiva do documento anterior, o relato do item referente à pesquisa cumpre a intenção precípua de comprometer os órgãos do MEC com a instalação de instrumentos institucionais de apoio à pesquisa na área da Educação do Campo. E, mais diretamente, escrito de modo estratégico, cumpre a função de abrir a porta para apresentação, logo a seguir, junto ao gabinete do Secretário da SECAD, de projeto para a realização do “Seminário Nacional”.

Nota sobre a redação: é de minha própria lavra, a partir das anotações manuscritas de uma secretaria *ad hoc* e de minhas próprias anotações.

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania

Coordenação-Geral de Educação do Campo

***Reunião do “GPT de Educação do Campo” – SECAD/MEC -
30.11.2004***

Memória síntese e encaminhamentos

Ítems discutidos e encaminhamentos:

a (...)

e) Pesquisa no campo da Educação do Campo

- *Foi saudada como bem vinda a abertura do “GT Educação e Movimentos Sociais”, da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), que se dispõe a pautar com destaque para a próxima reunião anual a temática da Educação do Campo;*
- *Foi aprovada a permanência, isto é, faz-se “Comissão Permanente de Pesquisa” do GPT Educação do Campo, formada pelas representações de: Coordenação-Geral de Educação Campo; SESu; CAPES, INEP e CNPq (este último, como convidado).*

Essa “Comissão Permanente de Pesquisa”, em nome do MEC, deverá liderar um “Encontro Nacional de Pesquisadores” da temática “Educação do Campo/Educação e Desenvolvimento Rural Sustentável”, com limite (pelo menos inicial) à área das Ciências Humanas e Sociais. Mais propriamente, que a porta de entrada e eixo central desse pensar/pautar a pesquisa seja a questão da educação, estabelecendo-se interfaces com as diversas ciências da área das humanas e sociais. O objetivo do Encontro Nacional de Pesquisadores é fortalecer ou estabelecer uma agenda nacional de pesquisa sobre a temática em destaque, na academia, nas agências de fomento, nas instituições políticas de apoio. Enfim, importa é que a pesquisa seja (re)pautada na medida da merecida importância do tema e dos sujeitos do campo no projeto de Nação Brasileira.

Para desempenho da tarefa, a Comissão poderá (deverá) buscar apoio profissional de pesquisadores da área referida. A previsão de data para o encontro é meados de 2005.

Obs.: Por estímulo da Coordenação-Geral de Educação do Campo/SECAD/MEC, na última reunião anual da ANPED foi formado um grupo de trabalho dentre pesquisadores vinculados àquela Associação para levar à frente a idéia e proposta de organização de um debate nacional entre pesquisadores, e a primeira proposta é justamente a realização de um “Encontro Nacional de pesquisadores da Educação do Campo”. A semelhança entre esta proposta encaminhada na Anped e o encaminhamento do GPT Educação do Campo não é mera coincidência. Importa fazer que caminhem junto e produzam o melhor resultado esperado.

Documento 5:

Trata-se de um projeto para tramitação interna às instâncias do MEC envolvidas na questão, com vistas a consolidar de vez, nessas instâncias, a proposição, em si, de realização do Seminário. Mas, principalmente, com vistas a abrir nelas espaço estrutural à temática da Educação do Campo. Estrategicamente, o documento foi encaminhado aos destinatários de forma aberta, isto é, além do endereçamento aos respectivos gabinetes das instâncias referidas, foi também encaminhado ao Gabinete do Ministro da Educação, à ANPED e aos membros do “GPT Educação do Campo”, com recomendação a estes de socializar o conteúdo com suas

respectivas bases de representação. Aliás, foi a partir dessa abertura que o processo rumou para a participação, até então desconsiderada, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA/Pronera) como instituição promotora do evento projetado e, a partir daí, a ampliação do número previsto de pesquisadores a serem convidados, de 50 para 70 (com 50, em vez de 30, de fora de Brasília).

Nota sobre a redação: é de minha própria lavra na condição de titular da CGEC.

Projeto: Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação do Campo

I. Nota Introdutória

A questão da pesquisa na área temática da Educação do Campo é tomada pelo GPT de Educação do Campo/MEC como uma atividade essencial a ser ativada nas múltiplas formas que se façam possíveis. Com essa perspectiva, foi criada no âmbito do GPT a “Comissão Permanente de Pesquisa”, formada pelos representantes de SESu, Capes, Inep, e a própria Coord.Geral de Educação do Campo; compõe, ainda, esta comissão um representante convidado do CNPq.

Assim, a proposta que aqui se encaminha resulta das definições do coletivo do GPT, que foram, na seqüência, elaboradas pela Comissão Permanente de Pesquisa.

Já a articulação estabelecida com a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), foi saudada pelo GPT como bem-vinda à parceria com o MEC para os encaminhamentos práticos no processo de ativação da pesquisa na temática aqui em foco, bem como com vistas à realização da atividade aqui proposta de um Encontro Nacional de Pesquisadores de Educação do Campo. Todavia, entende o GPT que deve o próprio MEC assumir a liderança e o conseqüente compromisso institucional de viabilizar/organizar esse encontro.

Seguindo tal orientação do GPT, a Comissão de Pesquisa encaminha a questão da seguinte forma:

a O encontro é uma atividade do MEC, a ser assumida, particularmente, pelos seguintes órgãos: CGEC/SECAD, INEP, SESu e CAPES;

b A Comissão Permanente de Pesquisa assume o papel de instância de concepção e facilitação dos trabalhos de organização do Encontro no interior do MEC;

c O órgão executor será a CGEC/SECAD, que buscará parceria com a ANPED.

II. Justificativa do Encontro

Desde há muito que a temática da “Educação Rural”, de certa maneira, tornou-se maldita e, portanto, esteve expurgada das agendas, tanto de estudiosos quanto de agências de fomento à pesquisa, particularmente destas. A perspectiva do desenvolvimento urbanocêntrico e a crítica ao “Ruralismo Pedagógico”, bem como a enfática defesa da socialização do “saber universal” pela expansão da educação escolar, seriam algumas das razões do esquecimento do tema pelos próprios próceres da educação universal. A educação dos povos do campo tornou-se de somenos importância no quadro do desenvolvimento da nação brasileira. Ainda pior, na agenda das políticas públicas, parece que a condição de rural e, por

consequente, a educação rural é algo a ser superado com o advento da urbanização civilizadora.

Entretanto, desde meados dos anos 90, uma década passada, a questão da “educação do campo”, e agora com esta denominação e com nova base conceptual em construção, emerge como central nas lutas das Organizações e Movimentos Sociais do Campo, bem como de outros sujeitos sociais coletivos vinculados ao campo no Brasil. Emerge com o propósito de pautar-se na agenda das políticas públicas, embasada numa concepção de direito que reivindica, para além da universalização, o respeito à diversidade e a vinculação a um projeto de Nação.

O MEC tem demonstrado, finalmente, e nesta gestão do Governo do Presidente Lula, sensibilidade a tal pleito das Organizações e MS do Campo. A criação da SECAD, criação do GPT Educação do Campo e a subsequente criação da Coordenação-Geral de Educação do Campo é demonstração clara da importância que este Ministério dispensa à educação dos povos do campo, na sua diversidade. É preciso, todavia, fazer-se efetivo. Ora, educação de qualidade, social e técnica, não se faz sem um suporte equivalente no campo da pesquisa. Não obstante, pesquisa ainda não há para sustentar com profissionalismo qualquer política de educação do campo com vínculo a um modelo de “desenvolvimento rural sustentável”.

Não existe elaborado um suficiente “estado da arte” da Educação do Campo a demonstrar as pesquisas realizadas ou em realização, isto também é algo a ser feito. Sabe-se apenas que os estudos que existem ficam por conta, basicamente, de trabalhos realizados por intelectuais que, comprometidos politicamente com os MS do campo, e às suas próprias expensas ou com poucos recursos de suas instituições, realizam e/ou orientam trabalhos de pesquisa; via de regra, não há vínculo algum desses trabalhos com qualquer agência de apoio. Existem ainda os trabalhos que resultam das reflexões dos próprios militantes, que sistematizam suas práticas – essencial para caracterizar uma práxis transformadora, porém, insuficiente para constituir um movimento orgânico de construção de um projeto de desenvolvimento na perspectiva que se quer sustentável.

Cabe, pois, ao MEC assumir, de fato, a questão da educação do campo como um tema importante e propor encaminhamentos de soluções globais. E o estímulo à (re)tomada da pesquisa na área temática é passo primeiro e indispensável. A dar consequência prática a tal postura, é de se ter por óbvio chamar estudiosos da área, pessoas e/ou instituições, e propor a construção de uma agenda capaz de mobilizar os recursos potenciais existentes na Nação.

III. Objetivo

Realização de um “Encontro Nacional de Pesquisadores” da área temática da Educação do Campo/Educação e Desenvolvimento Rural Sustentável, com o fito de estabelecer uma agenda nacional de pesquisa sobre esta temática na academia, nas agências de fomento, nas instituições políticas de apoio, bem como de pautar o debate na esfera pública.

IV. Alguns detalhes da proposta

Da proposição: *a “Comissão Permanente de Pesquisa”, do GPT Educação do Campo, em nome do MEC, propõe e deverá liderar o Encontro. Isso significa que, embora a Coordenação-Geral de Educação do Campo seja o órgão responsável direto pela sua organização, para o que buscará parceria com a ANPED*

(Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), o Encontro é da responsabilidade de cada um dos componentes da “Comissão” (SECAD, CAPES, INEP e SESu), para todo e qualquer efeito.

Dos convidados para o encontro: deverão ser convidados reconhecidos estudiosos das diversas regiões do país, que estejam pesquisando na área temática, ou que já pesquisaram e demonstram interesse em voltar ao tema³; de preferência vinculados a programas de Pós-Graduação e/ou vinculados a organizações e Movimentos Sociais do Campo. Será indispensável a presença de significativa representação de agências que têm em seu estatuto a finalidade do estímulo à pesquisa, o que vale dizer que, além dos próprios organizadores, deverão ser convidados representantes de outros órgãos de Governos, p.e., CNPq, FAPESP, FAMERJ; bem como órgãos não governamentais, como, p.e., UNESCO. O número total de participantes não deverá ultrapassar 50 pessoas. Estima-se, a priori, um número aproximado de 30 pesquisadores de fora de Brasília, alguns outros da própria cidade a sediar o encontro, e os demais serão representantes de organizações de gestão.

Da organização do Encontro e do Local: conforme já assinalado, buscar-se-á parceria com a ANPED/GT Educação e Movimentos Sociais, com quem já existem conversações estabelecidas sobre a questão. Em princípio, o encontro deverá ocorrer num tempo de três dias, em algum lugar de Brasília, ao final deste primeiro semestre.

Dos recursos necessários: previsivelmente, duas ordens de recursos são as principais. De um lado, recursos de informações cadastrais, a serem disponibilizadas pelos órgãos envolvidos na organização do evento. De outro lado, os recursos financeiros para custear o encontro: (a) passagens e diárias aos de fora de Brasília que não virão como representantes de órgão oficiais; (b) local com infra-estrutura para a realização do evento; (c) serviços de um consultor (um acadêmico) com apoio de secretaria para organização do encontro, por um prazo aproximado de quatro meses (dois antes e dois depois).

V. Resultados imediatos esperados

- Os convidados serão instados, cada qual, a escrever um texto prévio ao encontro, reportando-se à temática. A orientação quanto à dimensão desse texto (conteúdo e forma) será objeto a ser tratado pelos organizadores do encontro (mediação a ser feita pelo consultor), que poderão fazer solicitações diferentes para pesquisadores diferentes. Desse modo, a simples realização do evento já garantirá substantiva produção intelectual, que poderá significar matéria de publicações futuras imediatas;
- Os debates que constituirão o próprio encontro, e que serão gravados, deverão suscitar outros textos para publicações imediatas e de formas diversificadas, com a finalidade de sustentar a elaboração de agendas de pesquisa nos diversos órgãos acadêmicos, bem como pautar a temática na esfera pública.

³ Nota atual: nos desdobramentos, esse leque foi ampliado para além da área da Educação, expandindo-se o convite a pesquisadores selecionados no espectro da grande área das Humanas e Sociais.

Documento 6:

O relato a seguir demonstra a chancela definitiva do Gabinete do Secretário ao projeto de “Seminário Nacional”, cujo resumo executivo lhe havia sido dado a conhecer; a reafirmação também, por parte do Secretário, da estratégia de envolvimento de outras instâncias do MEC. A particular recomendação do Secretário da SECAD em relação ao seu colega titular da SESu denota a existência de suscetibilidades nas relações internas que, à falta de cuidado, poderia abortar projetos de interesse verdadeiramente público ou de determinados segmentos sociais e ou políticos. Daí, a necessidade tática de calibrar constantemente a forma e a quantidade de conteúdo acerca de cada projeto quando de sua apresentação aos escalões superiores da hierarquia. Isso valia também para as relações internas à própria SECAD, mais especificamente, à própria Diretoria de Diversidade, na qual se ubicava a CGEC.

Nota: a redação do texto do documento é da assessora Gildete Dutra Emerick

Memória de Reunião - SECAD – Gabinete *Data: 10/08/2005*

Presentes:

Ricardo Henriques – Secretário

Mariza Rigo – Diretora (Gabinete)

Armênio Schmidt – Diretor (de Diversidade)

Antonio Munarim – Coordenador-Geral de Educação do Campo

Gildete Dutra Emerick – (Assessora da) Coordenação-Geral de Educação do Campo

(...) As demais ações da Coordenação (Geral de Educação do Campo), foram relatadas (pelo Coordenador) conforme se segue.

*1. **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação do Campo:** uma comissão de intelectuais de universidades e assessores de organizações e movimentos sociais, sob a coordenação direta do Coordenador de Educação do Campo, trabalham na condução do evento. Já há um desenho final de como será o encontro, que contará com participação das agências de fomento à pesquisa, universidades, pesquisadores acadêmicos e pesquisadores ligados aos movimentos sociais. Serão em torno de cinquenta participantes de fora de Brasília. É uma realização conjunta do MEC/SECAD e MDA/Pronea. Como foi a SECAD a responsável pela agenda, em decorrência de proposta apresentada no GPT, instância que tem a representação da SESu, o Secretário recomenda que seja realizada antes uma reunião com o Sr. Godofredo (titular da pasta), de modo a ajustar nos detalhes da participação da SESu. O Diretor Armênio ficou de realizar o contato com o Sr. Godofredo. Do mesmo modo, propõe uma reunião com a CAPES. Ainda, embora não seja necessariamente uma condição prévia para a realização do Seminário, diferentemente do que ocorre com a SESu e Capes, sugere-se contato com o CNPq.*

Documento 7:

Trata-se de uma carta (mensagem) encaminhada aos membros do então recém criado “Comitê de Organização” do Seminário Nacional. Toma por base informações contidas no “registro memória” do GPT Educação do Campo, que conferia a devida legitimidade àquela ação proposta, e encaminha preparativos para a execução do projeto, conferindo-lhe determinados delineamentos.

Nota sobre a redação: é de minha própria lavra na condição de titular da CGEC.

Memória do GPT Ampliado sobre o Seminário Nacional de Pesquisa em Educação do Campo

O Seminário Nacional de Pesquisadores de Educação do Campo será liderado/patrocinado pelo MEC, conforme proposta da Comissão de Pesquisa do GPT de Educação do Campo apresentada à reunião do GPT ampliado (ver anexo).

Cria-se um Grupo de Trabalho (Comitê de Organização), composto por pesquisadores, para desenhar uma proposta de encontro nacional, com os seguintes nomes e sob a coordenação (inicial) do primeiro:

- 1 Antonio Munarim (SECAD/MEC),*
- 2 Laís Maria B. de Mourão Sá – UNB*
- 3 Miguel G. Arroyo - UFMG*
- 4 Bernardo Mançano - UNESP*
- 5 Mônica Molina – UNB*
- 6 Roseli Salete Caldart – ITERRA*
- 7 Marcio Caniello – UFCG*

O desenho do Encontro deverá obedecer o indicativo de que o seminário mantenha como propósito estabelecer interação entre pesquisadores e dirigentes de Movimentos e Organizações Sociais do Campo, com a perspectiva de pautar questões de pesquisa demandadas por esses sujeitos sociais do campo. Ainda, para o “primeiro” Encontro Nacional, será convidado um grupo seletivo de pesquisadores de alto reconhecimento no mundo acadêmico nas áreas da educação e afins. O intuito é de sensibilizar esses pesquisadores à necessidade de pautar a educação do campo, e o campo em sentido mais amplo, como temática de pesquisa.

Por outro lado, caberá aos sujeitos sociais do campo, por meio de seus organismos próprios ou parceiros de pesquisa e/ou intelectuais, organizar questões de pesquisa que serão demandadas. Essas questões – o diálogo sobre elas – é que deverão constituir o conteúdo principal do “primeiro” encontro nacional.

Para a realização, propriamente, do “Encontro Nacional”, o MEC buscará parceria com a UNB/ANPED. Como isso será possível, é assunto a ser discutido primeiramente com o pessoal da UNB (Lais, Mônica e outros).

Companheiras e companheiros do “Comitê de Organização, para dar conseqüências práticas ao proposto, não podemos esperar muito. A nossa idéia é de que o Encontro Nacional ocorra, obviamente, antes da próxima reunião anual da ANPED, que será em outubro. Por que não entre a segunda quinzena de junho e a primeira de julho?!

Precisamos nos reunir para definições. Mas antes disso, certas providências podem e devem ser tomadas para maximizar tal encontro preparatório (penso que devemos resolver tudo em não mais que um, já que tem custos e nossas agendas são complicadas). A seguir algumas dessas providências, cf. entendo:

- *Diálogo com UNB: que a Mônica faça uma primeira mediação (inclusive a conversa com Lais) e, logo em seguida, eu entro em cena para acertos (ou pré-acertos) institucionais;*
- *Que cada um de nós rascunhe (ou discuta por internet com os demais ou alguém do grupo) o que imagina deva ser o molde do encontro nacional. Quiçá, o Miguel tome a dianteira na explicitação da idéia (inicialmente sua) de que os MS elaborem as questões que querem ver pautadas nas agendas de pesquisa. Penso que uma discussão prévia sobre isso facilitaria o trabalho de decisão sobre quem convidar para o encontro. Quem sabe, até, nem precisemos nos reunir previamente em Brasília...*
- *Momento indicativo para nossa reunião (caso necessário): final de abril (?)*
 - *Outras questões????????????*

Que as reações de cada um sejam encaminhadas a todos. No entanto, sem pretensão de monopólio, estarei centralizando as manifestações. Reajam, por favor.

*Um grande abraço
Munarim*

Documento 8:

Trata-se do programa final do que passou a ser chamado de “I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo”, que resultou da reunião de trabalho do “Comitê de Organização”, realizada no dia 07 de junho de 2005. Nessa reunião, dentre os membros do Comitê, foi definido o nome do Professor Bernardo Mançano Fernandes para proceder à sistematização das ideias ali debatidas e encaminhadas como decisão final acerca do que deveria significar aquele evento. O documento demonstra, pois, a expectativa e a importância conferida a esse “Encontro” pela representação dos principais sujeitos da Educação do Campo que agiam naquele momento: movimentos e organizações sociais do campo, academia e governo federal. Tal importância e tão alta expectativa tinham razão de ser, basta observarmos

atentamente os objetivos propostos e as considerações finais. Desde então, aqueles entendimentos continuam presentes e influem no âmago do Movimento Nacional de Educação do Campo, mormente no seu viés epistemológico.

Nessa mesma reunião o Prof. Maçano foi designado para fazer a “coordenação acadêmica”, a partir dali, do “I Encontro Nacional” em todo seu processo. E o Prof. Miguel G. Arroyo foi designado responsável pela elaboração do “*texto de referência para pesquisa*”, que devia ser concluído imediatamente após a realização do “I Encontro”.

Nota: a redação do documento que segue é do Professor Bernarndo Maçano Fernandes, com inserções dos demais membros do “Comitê”.

INTRODUÇÃO

O MEC e o MDA organizam o I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Esse encontro atende a uma condição essencial na construção de paradigmas, práticas e projetos de Educação do Campo. E sua pretensão é reunir os principais sujeitos (movimentos sociais e sindicais, governos, universidades) que estão construindo a Educação do Campo para debater suas experiências, demandas, metas e proposições.

A estrutura do evento está pensada para a realização da práxis no debate desde a realidade à teoria. Os resultados concretos em proposições e subsídios servirão para a elaboração de um Texto de Referência para o desenvolvimento da Educação do Campo.

Para as pessoas que estão chegando agora nessa caminhada, estamos elaborando um Texto – Ponto – de – Partida. Este texto também deve ser útil para rememorar o processo histórico de construção da Educação do Campo.

O I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO deve ser um espaço onde a multiterritorialidade será a expressão da diversidade e da consciência da Educação do Campo.

A dedicação de todos será fundamental para o sucesso do evento.

1 - OBJETIVOS

Mapear a demanda de pesquisas, por parte dos movimentos e organizações sociais do campo, governo federal e universidades, que contribuam com a Educação do Campo;

- ✓ *Aprofundar o debate a respeito dos paradigmas da Educação do Campo;*
- ✓ *Ampliar os conhecimentos das práticas em Educação do Campo;*
- ✓ *Aproximar instituições responsáveis pela pesquisa em Educação do Campo;*
- ✓ *Elaborar textos de referências para contribuir com o desenvolvimento dos projetos em Educação do Campo;*
- ✓ *Elaborar metas de acordo com as demandas para a implementação de políticas de financiamento de pesquisas no CNPq, CAPES, FINEP e fundações estaduais de apoio à pesquisa;*
- ✓ *Ampliar o debate sobre Educação do Campo para a América Latina;*
- ✓ *Criar tabela com áreas do conhecimento e temas de pesquisa.*

2 – CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO

Serão convidados a participar representantes dos três sujeitos que estão construindo uma base epistemológica à Educação do Campo: Governo, Instituições Superiores de Pesquisa e Movimentos e Organizações Sociais do Campo nas pessoas de seus formuladores. Ou seja, em torno de cinquenta pessoas vinculadas aos programas de pesquisa, setores de educação ou outros espaços onde sejam desenvolvidas atividades de produção de conhecimento vinculado à Educação do Campo.

3 - EIXOS TEMÁTICOS

- 3.1 – *O campo da Educação do Campo;*
- 3.2 – *Multidimensionalidade do Campo: a construção da vida;*
- 3.3 – *A produção Pedagógica dos movimentos sociais e sindicais;*
- 3.4 – *A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas.*

4 – ATIVIDADES

- 4.1 – *Mesas Redondas (MR);*
- 4.2 – *Espaços Interativos de Identidades e Territórios (EIIT);*
- 4.3 – *Grupos de Trabalho (GT)*
- 4.4 – *Plenária (P)*

5 – PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

5.1 – As Mesas Redondas são espaços para ampliação do debate e reúne pesquisadores que deverão contribuir com novas referências no movimento de construção do Paradigma da Educação do Campo. As questões do debate serão levadas para os Espaços Interativos de Identidades e Territórios que deverão contribuir na elaboração do Texto de Referência.

5.2 – Nos Espaços Interativos de Identidades e Territórios propõe-se o aprofundamento do debate das questões construídas nas mesas redondas, partindo das práticas, das demandas e das metas; é o espaço que reúne todos os sujeitos da Educação do Campo, para trocar experiências, reconhecer diversidades, diferenças e semelhanças em outras identidades e territórios, interagindo políticas para a construção da Educação do Campo. Espaço de crítica e autocrítica, é o lugar de “cozinhar” as diferenças para transformá-las em unidades políticas que proponham o desenvolvimento da Educação do Campo.

5.3 – Os grupos de trabalho também são espaços de socialização política para criação de procedimentos e projetos destinados à Educação do Campo; reúne todos os sujeitos da Educação do Campo; tem por objetivo a criação de proposições para o desenvolvimento da pesquisa em Educação do Campo. Enfim, é o lugar de transformar os debates das mesas redondas e dos espaços interativos em propostas concretas, apresentando importante contribuição para a elaboração do Texto Referência.

5.4 – A Plenária é o espaço onde todos os sujeitos reúnem-se para aprovar as propostas construídas nos grupos de trabalho. É lugar de deliberação, compromisso e, portanto, de construção.

6 – ESTRUTURA DO EVENTO

19/9 – TARDE – ABERTURA + MRI – O CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Coordenação: Antonio Munarim e Mônica Molina

Bernardo Mançano Fernandes – UNESP

Maria Nazaré Wanderley – UFPE

Sérgio Leite – UFRRJ

19/9 – NOITE - MR2 – MULDIMENSIONALIDADE DO CAMPO: A CONSTRUÇÃO DA VIDA

Coordenação: Eliene Rocha e Clarice Santos

Ellen Woortman – UNB; Marta Marques - USP

Márcio Caniello – UFCG

Moacir Palmeira – UFC; Sérgio Saber

20/9 – MANHÃ - EIIT + GT1 e 2

20/9 – TARDE - MR3 – PRODUÇÃO PEDAGÓGICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS

Coordenação: Bernardo Mançano Fernandes e Márcio Caniello

Roseli Caldart – ITERRA

Maria do Socorro Silva – UNB

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus – UFS

20/9 – NOITE - EIIT + GT3

21/9 – MANHÃ - MR4 – A ESCOLA DO CAMPO E A PESQUISA DO CAMPO: METAS

Coordenação: Irene Paiva e Sonia Meire

Miguel Arroyo – UFMG

Galdêncio Frigotto – UERJ

Mônica Molina – PRONERA

21/9 – TARDE - EIIT + GT4

21/9 – NOITE – ATIVIDADE CULTURAL

22/9 – MANHÃ – PLENÁRIA

7 – TEXTO PONTO DE PARTIDA

Escolhemos esse nome para o texto, pensando em contribuir com o movimento do debate sobre a Educação do Campo, possibilitando que a história construída até hoje seja mais bem conhecida por todos. Esse texto, que vem sendo produzido pela comissão, deve servir de base às atividades do evento e, junto com as propostas construídas no próprio evento, poderá servir de subsídio à elaboração do Texto de Referência.

8 – TEXTO DE REFERÊNCIA

Esse texto será elaborado a partir da história da Educação do Campo construída até o evento e das contribuições que surgirão deste. O objetivo é que se constitua uma referência às pesquisas, para as elaborações teóricas e para a construção de projetos futuros.

9 – COMISSÃO ORGANIZADORA DO I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

- *Antonio Munarim (SECAD/MEC)*
- *Bernardo Mançano Fernandes – UNESP*
- *Clarice Santos - MST*
- *Eliene Rocha – CONTAG*
- *Irene Paiva - UFRN*
- *Lais Maria B. de Mourão Sá – UNB*
- *Márcio Caniello – UFCG*

- Miguel G. Arroyo - UFMG
- Mônica Molina – UNB
- Roseli Salete Caldart – ITERRA
- Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus – UFS

10 – AGENDA DE TRABALHO

10 de junho – prazo para convidar as pessoas para as mesas redondas;

26 de julho – prazo para indicação dos participantes;

29 de julho – definição dos participantes.

CONSIDRAÇÕES FINAIS

Acreditamos que este evento deverá ser um momento muito importante para todas as pessoas e organizações que têm trabalhado na mudança do campo brasileiro para melhor. Igualmente será importante para expandir a territorialização da Educação do Campo para a pesquisa.

Por ser o primeiro, será de muita responsabilidade e devemos criar as condições necessárias para que o movimento que estamos construindo ganhe mais eficiência com a articulação da SECAD/MEC e PRONERA/MDA.

Este evento é um novo espaço do qual deverão nascer outros. Criar espaços e transformar continuamente a realidade. É desejo de todos e de todas que a democratização do campo da Educação do Campo seja composta de diversos territórios, onde as famílias em suas organizações se realizam de fato, fazendo seu país.

Documento 9:

Este texto compõe o relatório final do “I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo”; e, autônomo, serviu (e serve) de base para o encaminhamento da questão da pesquisa nessa área junto às instituições superiores de pesquisa. A CGEC/SECAD, à época, dele se utilizava para dialogar com as universidades e agências de fomento. Foi produzido pelo Prof. Miguel Arroyo, a partir, inicialmente, de sua “*fala encomendada*” para sintetizar as produções dos GTs e introduzir a plenária final do “I Encontro”. Depois da plenária, corrigido pelo mesmo Prof. Miguel, tornou-se o “Texto de Referência” conforme previsto no ideário daquele evento.

Passado mais de uma década, o texto continua atualíssimo. Por isso, ainda que possa ser demasiado extenso, considero oportuno trazê-lo novamente à tona, para que continue a cumprir a destinação para a qual foi feito.

PLENÁRIA DE ENCERRAMENTO **SÍNTESE FEITA PELO PROF. MIGUEL ARROYO A PARTIR DAS** **CONCLUSÕES DOS GRUPOS DE TRABALHO**

1. Quem somos? Qual nossa identidade?

Há uma diversidade de origens: agrônomos, pedagogos, filósofos, geógrafos, letras, engenharia... Esta diversidade é uma riqueza, mas, ao mesmo tempo, poderá

ser um empecilho para construir uma identidade, dado ao pouco que as áreas de formação nos aproximam. Normalmente as áreas de formação nas Universidades mais nos distanciam do que aproximam. Então, o que vai nos aproximar aqui, terá de ser o objeto, para ver se conseguimos olhares e sensibilidades comuns. Deveria haver um empenho para que isso aconteça. A própria Universidade, na formação, é uma riqueza que ao mesmo tempo pode ser um empecilho. Vamos trabalhar isso com cuidado porque essa diversidade, porque o campo é muito diverso. Pessoas com origem de formação tão diversa nos encontramos num campo que nos é comum. Aí é que está a riqueza, me parece. É o campo que vai nos dar a identidade. É a própria problemática do campo, a interrogação que o campo nos traz, seja como agrônomos, engenheiros, filósofos, educadores, sociólogos etc. Isto significa que vamos ter que nos encontrar nesse lugar, nesse território. É o território que vai nos dar a identidade. Vamos ser muito mais produtos do campo do que produtos da Universidade. A nossa identidade vai se forjar muito mais no território do campo do que no território das Universidades, dos Departamentos, das Faculdades de onde viemos.

2. Aproximação entre os pesquisadores das Universidades e pesquisadores vindos da militância.

Isto é muito novo. Normalmente o militante era o oposto do pesquisador. A lógica militante era o oposto da lógica da racionalidade da pesquisa. Então, é muito interessante isto. Acho que é uma das coisas mais ricas. A aproximação entre lógicas aparentemente contraditórias, se encontram num universo de educadores, professores, militantes pesquisadores. Estamos aproximando campos antes tão distantes, lógicas antes tão distantes, quase impossível de dialogar. Quanta vez se fala: essa pesquisa, essa dissertação é mais militante do que acadêmica... Como se fosse possível deixar em casa a militância e, depois, na Universidade, sermos invadidos ou iluminados pela racionalidade. Nos anos 60 isso era dominante: esqueça quem você é para poder ver a realidade. Aí, como esquecíamos quem éramos, não víamos a realidade. O que poderá significar esta aproximação? Talvez alguém se anime a escrever alguma coisa sobre isso. Há uma questão ainda: quem sairá ganhando mais? Acho que os dois. Não só os militantes vão sair ganhando mais, mas também as Universidades. Isto já se percebe nos cursos de Pedagogia da Terra. Não só os militantes da terra, dos diversos movimentos. Os diversos movimentos se enriquecem quando vão às Universidades fazer um curso, mas quem se enriquece mais são as próprias Universidades. Elas percebem outras coisas, embora não entendam destas místicas da militância. Isso seria próprio noutro lugar, mas lá não. Mas surge um outro conhecimento para as Universidades; outro conhecimento delas mesmas, em nós mesmos que trabalhamos nas Universidades. Outro conhecimento dos sujeitos do Campo muito diferente do próprio campo. Isto pode ser algo que fecunde muito a mente, a luta. Não fazemos pesquisa para os movimentos. Isto tem que ficar muito claro. Hoje os movimentos procuram qualificar-se. Esse seria o terceiro ponto.

3. A qualificação dos movimentos.

Os movimentos sabem que têm que ter a sua voz, não só seu grito. Têm que ter na mente seu conhecimento. Não só gritos, marchas. Tem que ter conhecimento. Combinar o conhecimento e ser sujeito de pesquisa, de interpretação da própria realidade. Acho isto extremamente rico. Uma das coisas que mais me surpreende nos movimentos sociais do campo é essa quase mania de qualificar-se. Não se sabe

se isso vem de uma visão negativa do campo. Os movimentos sociais sempre foram algo desqualificados quanto ao saber científico. Aí está o que o texto do Graziano, que coloca quase a morte dos movimentos do campo porque seriam mais políticos do que outra coisa. Essa recuperação da seriedade, da qualificação, do trato que se dá às questões da terra, às questões indígenas, às questões dos quilombolas é algo que está muito forte. Isto para as Universidades é muito sério porque de alguma forma nós temos também que ter esse diálogo. Não diria que tem que ter paciência com os movimentos para que se qualifiquem. Não, não é por aí. É outra coisa. É muito mais um diálogo, sabendo que é um diálogo de saberes, de qualificações etc.

Outro ponto que me chamou a atenção sobre a pergunta “quem somos” é a vinculação entre docência / pesquisa / militância / intervenção. Isto marca quase todas as pesquisas. São pesquisas mais de intervenção. São pesquisas de quem já intervém. São pesquisas de pesquisadores da Universidade que ao mesmo tempo têm algum pé nos movimentos. Isto que para alguns poderia ser algo perigoso, eu acho que é uma riqueza. Isto termina dando à pesquisa um caráter mais de analisar intervenções para novas intervenções. Isto parece que foi uma constante na discussão com os relatores e parece que há consenso quanto a isso. Isto nos leva a uma questão: não podem faltar pesquisas teóricas, pesquisas que não sejam diretamente aplicadas para intervenções; teremos que também colocar-nos pesquisas noutras direções.

Outro dado sobre “quem somos” é que, como somos a maior parte de pesquisadores comprometidos, quase todas as pesquisas são mais pessoais do que dos Departamentos, da Universidade. Isto é uma característica do grupo. Até onde representamos a Universidade? Esta é uma questão muito séria. Porque, se as pesquisas são mais de compromissos pessoais isso pode nos colocar uma tarefa: fazer que sejam compromissos das Universidades, dos Departamentos e não só pessoais. Porque se for apenas compromisso pessoal, sempre será fraco. Não que sejamos fracos pessoalmente, cada um. É que o respaldo da instituição, o compromisso da Universidade, sobretudo pública, enquanto Universidade, é fundamental para afirmar este campo. A maior parte dos GTs da ANPED, da associação que reunimos a cada ano, só tem força quando tem respaldo do Departamento, ou do Mestrado, ou do programa de Pós-Graduação, de Doutorado etc. Do contrário eles terminam tendo vida curta. Por isso teria que ser um compromisso. Como comprometer a Universidade? Outra característica é que são pesquisas sem respaldo das Agências. É muito mais de boa vontade do que de respaldo das Agências. Como comprometer as Agências? Parece que há alguma coisa nesta direção; de que se vai abrir um campo dentro do CNPq sobre Educação do Campo, aliás, Educação Rural; ainda se fala em rural. Talvez tenhamos que dialogar mais sobre isso.

4. O que pesquisamos

Há uma riqueza enorme no que se pesquisa. Eu diria que é uma característica: a quantidade de focos que estamos pesquisando. Um foco que aparece com muita nitidez é o próprio campo como objeto de pesquisa. Não apenas a Educação. Não apenas a Escola do Campo: é o próprio campo. O campo, a terra, a produção, os sujeitos do campo, os povos do campo, a diversidade desses povos do campo, as suas diversas formas de produção, os seus pertencimentos étnicos, raciais. Tudo

isso já está acontecendo. A própria dinâmica, as culturas do campo, a tradição a religiosidade do campo, os valores, a inter-culturalidade. Mas, o foco é o campo. Não é tanto a Escola, a formação de professores. Nos relatos que me foram entregues aparece como primeiro território onde pesquisamos o próprio campo. Cada vez mais é objeto de pesquisa.

✓ *O segundo foco é a Educação. Não é a Escola, mas a Educação, os processos educativos, a Educação no sentido mais amplo, no sentido de socialização, de formação humana, de formação de condutas, de valores, de culturas. Nesse sentido mais amplo da formação dos sujeitos humanos na totalidade de suas dimensões. Nessa concepção ampliada de educação o que mais se destaca é o papel do trabalho e da produção da vida, como as grandes matrizes formadoras do ser humano e especificamente do campo. Outra matriz que aparece com muita força: as lutas, as resistências. Outra grande matriz: a cultura. O que aparece como matrizes formadoras, quando falamos da formação dos sujeitos do campo: o trabalho e, junto com o trabalho, a produção da vida em termos mais amplos do que o trabalho. As lutas através dos movimentos sociais e dos sindicatos. São os dois agentes formadores: suas lutas, suas resistências e a cultura. Temos que ter consciência que não estamos apenas fazendo pesquisa sobre o campo, sobre a Educação do Campo. Estamos também, revigorando, revisitando as grandes matrizes da Teoria Pedagógica. Isto teria que ser explicitado, e termos orgulho de estar contribuindo de maneira tão rica com essa volta às grandes matrizes da formação do ser humano.*

✓ *Outro grande foco é a Escola, a Educação Escolar. O que mais se destaca na Educação Escolar? Aparece com bastante destaque a organização da Escola, apesar de muito centrada nas classes multisseriadas. Até onde as classes multisseriadas são paradigmas? Fala-se muito do paradigma multisseriado. Teríamos que transcender esse paradigma. É o único paradigma para a organização da Escola? Este ponto aparece com muita força. Aparecem outros paradigmas como a alternância etc. Aparece também com muito destaque a forma de gestão da Escola, ou do Sistema Educativo. Sobretudo aparece com destaque a gestão municipal. Até onde a gestão municipal, tal como está, garante a formação, a constituição do Sistema Educativo? E até onde garante sua própria organização através da Escola? Ou exatamente por essa vulnerabilidade do sistema municipal também, a escola e o Sistema Municipal de Educação se tornam vulneráveis.*

✓ *Outro ponto é a cultura escolar, a cultura da Escola. Não aparece tanto a cultura docente, talvez porque são escolas de unidocência e não há um corpo docente, como temos um corpo docente nas escolas das cidades. Essa é uma lacuna que merece ser trabalhada. Sempre me pergunto que cultura docente pode ser gerada na unidocência? É muito diferente da cultura docente que se possa criar numa escola com vinte, trinta ou cinquenta professores, que se encontram mesmo no café ou na hora de sair e entrar na sala de aula. Também a escola na cidade é monodocente: eu e minhas turmas, eu e minhas disciplinas, mas, enfim dadas essas especificidades...Uma pergunta que não aparece: pode-se construir uma cultura rural quando a maior parte dos docentes vão da cidade para o campo? Essas são questões muito sérias que precisamos pesquisar porque não construiremos a Escola do Campo sem construirmos um perfil, uma cultura docente dos profissionais do campo.*

✓ *Aparece com destaque o currículo vinculado à cultura do campo. O que é uma grande riqueza. Não é a análise do currículo em si, e sim o currículo em relação à cultura do campo. A formação de professores, saberes docentes, aparece em quase todos os grupos. Também o perfil do professor. Aparece mais formação do professor do que o perfil que estamos formando. E formação de professores para os grupos específicos do campo, para os povos indígenas, para os quilombolas. Aparece já um foco maior; e não só formação de professores e ponto final. Existe já um foco mais fechado. Formar o professor para os quilombolas é uma coisa, formar professores para os assentamentos talvez seja outra, formar os professores para os indígenas também seja outra. A produção de material aparece bastante. As múltiplas linguagens. A formação tecnológica aparece muito pouco. As políticas públicas aparecem muito pouco. O Estado enquanto ente, e os entes federativos responsáveis por estas políticas aparecem muito pouco. Aparecem mais políticas de governo do que políticas de Estado. Esta é mais uma questão para a pesquisa do campo: até onde são políticas de governos e não de Estado? Não aparece muito clara a política de formação. Aparece apenas a formação. A formação que nós vamos dar, a formação que é feita, como se a formação fosse um problema apenas nosso, dos movimentos, dos sindicatos etc. e não tanto do Estado. Não apareceu muito o estilo de formulação de políticas para o campo etc. Numa análise rápida, eu diria que há um leque muito amplo. É impressionante, alguns GTs especificaram bastante, é um leque incrível. O que pode significar esse leque tão amplo? Tanto pode significar uma sensibilidade para o leque de interrogações que vem hoje do campo e que é muito amplo. Como pode também significar uma certa dispersão do foco, uma falta de foco. Isto é uma interrogação que teremos que nos colocar para o depois de amanhã. Ou seja, de um lado, até onde é preciso não fechar tanto os focos para não perdermos a pluralidade de questões que o campo hoje apresenta, nesta dinâmica tão diversa e na diversidade de seus povos. Mas também ver o perigo de cairmos numa dispersão tão grande que podemos nos perder. Tudo cabe nesta sopa chamada Educação do Campo. Espero que pensemos nisso com bastante cuidado.*

5. Que questões emergiram

Este é um ponto interessante. A maior parte, mas nem todos os grupos colocaram esta questão. As questões que emergem podem ser um pouco mapeadas na seguinte forma: questões relativas ao próprio campo; compreensão do campo. A questão que se coloca é se o conceito de campo não é estreito de tal forma que não dá conta da dualidade de campos? Esta é uma questão: se não se restringe o campo ao agrícola? Se não é uma definição um tanto genérica de camponês. Isto foi colocado com bastante ênfase. Não dá conta da diversidade. Em síntese o que parece é que se exige ainda mais estudos. Exige, sobretudo, estudos para conceituar melhor o campo. Parece que há uma queixa de que o campo estaria sendo restringido... De que a concepção de campo é um tanto restritiva e deveria ser ampliada. Este é um ponto extremamente importante e precisa ser trabalhado.

✓ *Quanto à Educação, há algumas questões que aparecem com muito destaque. O que significa retomar a relação entre educação e trabalho, modos de vida, de produção da vida no campo etc. O que significa isso? Parece que ainda é uma interrogação que deve ser mais esclarecida e mais trabalhada. Discutir o campo epistêmico enquanto diferentes possibilidades de construção de saberes no campo. Esta é uma questão que vem se repetindo constantemente.*

✓ *Outra questão para ser retomada: a relação entre Estado e Movimentos Sociais. Parece que a relação é muito mais entre Estado e Movimentos Sociais, do que Estado / Universidades / Movimentos Sociais. Há uma questão que aparece com força e que diz: o Estado não pode ficar de fora! Como entra o Estado? Há poucas pesquisas sobre políticas de Estado. Há pouca sensibilidade com o papel do Estado. Isto pode ser porque nas próprias Universidades nem sempre nos consideramos como parte do Estado. Os movimentos sociais são muito mais algo que vem da sociedade do que do Estado. O Estado, nos parece, como sempre, ausente. Pelo que apareceu nos diversos grupos é urgente incluir o Estado em nossas pesquisas. Não esquecer o Estado, do contrário não construiremos o que foi colocado na IIª Conferência Nacional de Educação do Campo: por uma política pública de educação do campo. Nós não somos os únicos responsáveis pela Educação no Campo, disseram os movimentos nesta conferência. Este foi um grande avanço e o slogan foi: “Educação - direito nosso dever do Estado!” Esta consciência de que a Educação só acontecerá com a presença do Estado e se ela for pública. Isto me parece, realmente, que ainda exigiria ser questionado e ser matizado através de pesquisa.*

✓ *Um outro campo de interrogações é sobre a própria especificidade da Educação do Campo. Ainda se fala muito em Educação Rural. Escolas Rurais. O que significa este termo “do campo”, em vez de rural, e esta especificidade da Educação do Campo, isso não está muito claro. Em que medida a Educação do Campo dá conta desta totalidade. O próprio conceito de campo não dá conta dessa totalidade. Mas, também, há outro ponto: em que medida focar muito as especificidades faz perder a totalidade da Educação? A Educação do Campo deve ser reconhecida na totalidade da Educação Brasileira. Então, qual a relação entre pesquisa sobre Educação do Campo e pesquisa sobre a totalidade da Educação Brasileira? Seria estudo comparativo? Seria algo mais do que estudos comparativos? Ou seriam, até, aproximações? Porque muitas das questões dessas grandes matrizes de que estamos falando não são apenas da Educação do Campo. É um reencontro da própria Educação Urbana com essas grandes matrizes, e da Pedagogia como um todo. Então se trata de não perder o foco da Educação do Campo, da especificidade, mas também sempre vinculá-la com a totalidade das questões, das interrogações e dos avanços que vêm acontecendo na Educação Brasileira como um todo.*

6. Que temas pesquisar?

Interessante que quando se colocam temas para pesquisar parece que o foco se volta mais para a Escola. Isto me chamou a atenção. Depois de ter feito esta abertura de foco para o campo, para sua cultura, meios de reprodução, a diversidade de sujeitos etc., parece que depois se focaliza mais a Escola. As questões da Escola passam a ter muita relevância. Acho que merecem relevância, desde que não se descole a Escola do Campo. Há uma ênfase também nos educadores e conseqüentemente no livro didático. É curioso como nós nos voltamos para a escola e sempre para os componentes da escola, o que é necessário. Se entendi este encontro, ele é rico porque não ficou apenas aí, há uma concepção mais ampla de Educação e da própria Escola.

✓ *Uma questão que aparece para estudo é a relação entre Escola e Poder Local. Isto me parece muito importante. As relações de poder determinam a Escola! Não só o que acontece internamente na Escola. Possivelmente num campo onde há*

relações localistas de poder a Escola é mais marcada por elas. A Escola Urbana, aliás, se descolou dessa trama tão complicada das relações de poder local: do vereador, do deputado e até do próprio prefeito. Em alguns lugares mais, noutros menos. Há uma ausência nos temas a serem investigados que é: os próprios sujeitos escolares. Pouco aparecem os sujeitos da escola. Infância, adolescência, juventude, as especificidades destes sujeitos escolares, sujeitos humanos, crianças, sujeitos jovens no campo. Aparece um pouco o trabalho infantil. Mas, o trabalho infantil enquanto relacionado com a Educação e com a Escola. Acho que o nosso olhar sobre os educandos, seus tempos de vida e a sua construção histórica e cultural, não são relevantes apenas enquanto alunos, mas para conhecê-los enquanto sujeitos.

7. Termino listando algumas ausências que me chamaram a atenção.

✓ *Uma ausência é conhecer mais o universo agrícola, o universo do campo. Não ficar apenas nos assentamentos, nos movimentos etc. A Educação do Campo é mais do que tudo isso. Talvez tenhamos mais conhecimento acumulado sobre educação dos assentamentos do que sobre a Educação do Campo como um todo;*

✓ *Outra ausência é relacionar as pesquisas do campo com um projeto do campo, com um Projeto de Nação;*

✓ *Outra ausência seria a totalidade dos próprios movimentos do campo. Não ficar fechado sobre apenas um movimento. É claro que alguns movimentos, pela sua história, chamam mais atenção;*

✓ *Outra ausência é a interação entre as questões do campo mais amplas e a escola. A escola ainda não aparece vinculada. Ainda é a escola. Não é a escola do campo;*

✓ *Outra ausência é a mobilidade da população do campo. Às vezes dá a impressão de que se estuda a população do campo de maneira muito estática. Isto sugere que haja mais sensibilidade para a sua mobilidade.*

Documento enésimo:

Enfim, há ainda em meus arquivos, referente ao I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, outros documentos primários, que ajudariam a compor um quadro de antecedentes da pesquisa nessa área e, particularmente, minha participação nesse processo. Destacaria, entre esses as anotações acerca da plenária final. São algumas dezenas de páginas, com avaliações, críticas e proposições com vistas a continuidade. Este “rascunho” serviu, particularmente, à dinâmica interna, no âmbito do MEC, no que tange à prática de gestão na Coordenação Geral de Educação do Campo no quesito pesquisa e outros aportes. Assim como serviu (e serve) para sustentar pautas de reivindicações do Movimento de Educação do Campo.

A título de ilustração, do amplo rol de proposições, destaco apenas, a de se criar “centros de referência” em Educação do Campo estrategicamente situados no mapa da Nação brasileira. Com efeito, essa proposição foi muito trabalhada pela CGEC. E, depois de muitas idas e vindas

acerca da ideia – desenhos e redesenhos de possíveis formatos institucionais que seriam instalados junto a universidades federais, e de conversações particularmente junto à CAPES – resultados múltiplos e variados se concretizaram no sentido buscado de firmar a prática de ações em Educação do Campo nas instituições do MEC. Materializaram-se estruturas permanentes no âmbito das IFES. Dois exemplos são destacáveis: a UnB, que criou o Campus de Planaltina direcionado à Educação do Campo, e a UFSC, que criou o Instituto EDUCAMPO e, mais recentemente, transformado em Departamento de Educação do Campo no escopo do CED. Efetivamente, hoje, constituem-se, UnB e UFSC, centros de referência nacionais; e assim outras universidades federais podem ser lembradas.

Por fim, estou certo de que qualquer análise minimamente criteriosa da produção intelectual existente hoje no campo da Educação do Campo, confirmaria as evidências de que muito se avançou nos últimos dez anos; e, em regra, tendo-se em mãos as referências produzidas no ensejo do “I Encontro Nacional de Pesquisa”. É certo que há lacunas e muito ainda que fazer. Mas, com certeza, já podemos dizer que temos uma base epistemológica bem mais ampla e complexa.

ANEXO 4

Documentos referentes à criação da Licenciatura em Educação do Campo no âmbito do MEC

A estrutura interna do MEC, uma instituição historicamente arraigada, não se abria facilmente a novidades do tipo formação específica de educadores com base em princípios ditados por movimentos e organizações sociais populares, particularmente se esses sujeitos reivindicantes representassem a faceta do rural, considerada a faceta do atraso. Vale dizer ainda que a estrutura de poder instalada no Ministério não estava predisposta a conceder espaço a propostas advindas de sua própria recém criada SECAD, já que esta secretaria nascera da demanda desses mesmos sujeitos coletivos do campo. Ainda pior, a própria conformação de poder da recém criada SECAD abrigava ocupantes de funções estratégicas nada sensíveis a tal nível de participação popular nas definições de políticas e ações daquela Secretaria. Refiro-me a permanência de uma certa visão estreita e tacaña acerca do significado da participação popular na gestão da *coisa pública*, que considerava, por exemplo, as organizações e movimentos sociais, a priori e generalizadamente, sujeitos ativos de interesses menores e, em regra, privatistas.

Em vista disso, pois, não bastava a postura teórico-política assumida pelo Coordenador no exercício da Coordenação-Geral de Educação do Campo para que os intentos se realizassem de acordo com os princípios que lhes davam origem. Estrategicamente, era necessário potencializar a mobilização do *GPT Educação do Campo*. Fazia-se, assim, por estimular e amplificar a voz dos componentes dessa esfera pública, principalmente dos que representavam justamente as organizações da sociedade civil. Esse caminho era o que parecia mais seguro para superar aquelas dificuldades internas ao MEC interpostas aos encaminhamentos de proposições novas e inovadoras, quaisquer que fossem. Afinal, o conceito de esfera pública, como espaço, por definição, da elaboração de políticas públicas, fazia parte dos princípios do governo do Partido dos Trabalhadores (Governo Lula) como um todo e, particularmente, fazia parte do discurso e dos textos acadêmicos escritos pelo próprio Ministro da Educação daquele momento, o Sr. Tarso Genro.

Documento 1:

Registro memória da reunião do GPT Educação do Campo, que instala o processo de elaboração do Projeto de Licenciatura em Educação do Campo.

O documento total consta de sete páginas. Neste extrato, trago à tela três pontos selecionados de acordo com o foco deste anexo:

a) *o registro das presenças*, para indicar testemunhas;

b) *trecho da fala do titular da SECAD, Sr. Ricardo Henriques*. O Secretário foi convidado, com cotejamento de agendas, para que, desta vez, pudesse estar pessoalmente presente. O insistente convite da Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC) ao Secretário tinha sentido de mão dupla. Ou seja, de um lado, havia o intuito de demonstrar aos membros do GPT a importância político-institucional atribuída pelo Governo, mas particularmente pela SECAD e CGEC, àquela esfera pública, querendo demonstrar-lhes que deviam bem aproveitar o espaço político disponível. De outro lado e em consequência de tal importância atribuída ao GPT, o intuito era potencializar os recados daquele Grupo de Trabalho da sociedade civil ao MEC, levando esses recados diretamente ao titular da SECAD. Aliás, este documento, ele mesmo, na forma e na seleção peculiar dos conteúdos, foi escrito com o sentido estratégico de fazer circular em todas as demais diretorias da SECAD e de todo o MEC, particularmente SESu, SEB e Gabinete do Ministro, encerrando a mesma intenção de amplificar as vozes em torno de determinadas indicações, entre as quais, com destaque a pertinente à política de formação de educadores;

c) *a instalação de comissão para elaborar um desenho de programa de formação de educadores para escolas do campo*. Formada por intelectuais da área de formação de professores, seguindo cuidadosamente certos critérios, alguns explícitos e outros nem tanto, tais como: serem intelectuais amplamente reconhecidos na área específica da formação de professores; contar com a representação direta, pelo menos, das principais forças que compunham o Movimento Nacional de Educação do Campo, no caso, Roseli Salete Caldart representaria o MST, e Socorro Silva representaria a CONTAG; garantia de hegemonia dos interesses das organizações e movimentos sociais do campo, que, neste caso, embora o coordenador (Antonio Munarim) representasse formalmente o Governo, e Leda Scheibe a ANFOPE, ambos, bem como Miguel G. Arroyo, compunham o mesmo viés do Movimento Nacional de Educação do Campo. Mais tarde, quando já inserida na carreira docente da UnB, passou a compor a mesma comissão a Prof.a Mônica Molina. A reunião do GPT ocorreu quando já se tinham proposições bastantes dos seminários estaduais para corroborar a proposta que, aliás, já vinha originalmente da IIa Conferência Nacional de Educação do Campo (IIa CNEC). Àquelas alturas, também já existiam, pois, algumas definições teórico-metodológicas que deviam pautar o caminho da comissão recém formada, tais como a proposição de uma

licenciatura específica por área de conhecimento e o foco nos anos finais do ensino fundamental.

Nota: A redação do documento original foi feita de minha própria lavra e responsabilidade, no desempenho da função de Coordenador-Geral de Educação do Campo.

Memória da Reunião do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo – MEC/SECAD, 14 e 15 de julho de 2005

Nota Introdutória

Menos que registrar o processo do encontro do GPT em suas minúcias, o presente relatório tem a pretensão de registrar os encaminhamentos dados pelo coletivo do GPT, e apresentar os principais argumentos de sustentação a tais encaminhamentos. Os argumentos aqui destacados não são apresentados necessariamente na mesma ordem de suas exposições no processo mesmo da reunião do GPT, eis que certos argumentos e/ou justificativas, por vezes, eram apresentados na reunião posteriormente ao momento da discussão definido para determinado assunto, e aqui eles são chamados a comporem um quadro textual mais orgânico. Importa é que, de qualquer forma, se procurou não conceder a desvios e distorções.

Presenças e abertura

Estiveram presentes à reunião os seguintes representantes de órgãos do Governo e da sociedade civil: Antonio Munarim – Coordenador Geral de Educação do Campo (CGEC); Joana Célia Passos – CGEC; Gildete Dutra Emerick - CGEC; Raquel Alves Carvalho – CGEC; Ana Rita de Lima Ferreira – MAB; Tânia Maria de Melo – SDT/MDA; Eliene Novaes Rocha - Contag; Alessandra da Costa Lunas – Contag; Mônica Molina – INCRA/PRONERA/MDA; Sara Lima – CONSED; Ilma Xaud – CONSED; Pantoja – CONSED; Edgar Jorge Kolling – MST; Roseli Salete Caldart – MST; Clarice dos Santos – MST; Edla Lira Soares – Undime; Edmerson dos Santos Reis – Resab; Salomão Antônio Mufarrej Hage – UFPA; Isabel Cristina Diniz – CPT; Sandro José Tunini – PJR; Edmar Almeida de Moraes – SETEC; Kleber Gesteira – Coordenador Geral de Educação Indígena; Ernesto Erivelton Rodrigues – Representante das Ações Educativas Complementares; Marilson dos Santos Sanana – SESU; José Ronald Pinto- SESU.

A abertura dos trabalhos contou com uma fala organizada por parte do Secretário Ricardo Henriques, que cumpriu o objetivo de ‘recuperar’ para alguns dos presentes a origem da SECAD, o marco institucional sob a orientação do Ministro Tarso Genro baseado no reconhecimento do regime de colaboração e no enfrentamento da dívida educacional.

Conforme o Secretário, o MEC, historicamente, teve uma agenda que tratava como beneplácito e de forma residual as políticas de educação popular. Há questões na educação do campo, cujo domínio pertencem à lógica da educação

como um todo, o que está expresso na Educação de Qualidade como Direito de Todos, o que raramente tem sido uma realidade. A SECAD é um esforço de engenharia institucional valorizadora das diferenças e voltada para enfrentar as desigualdades. (...) Uma outra questão de grande importância nas ações da SECAD é a consciência da transitoriedade que a política impõe ao gestor público. É vital do ponto de vista político um permanente alerta a respeito da necessidade de se enraizar como políticas públicas o que se realiza como política a partir de princípios enunciados pelos atores ora no poder.

(...) À fala do Secretário, seguiram-se algumas intervenções dos presentes, entre o que destaque-se o entendimento manifesto de que deve constituir preocupação da SECAD “enraizar valores, conteúdos e práticas que, mediante o alargamento da esfera pública, provoquem as mudanças que estão sendo pautadas pelo Movimento Social, pelas entidades e redes orientadas em suas iniciativas e reivindicações pelos princípios da igualdade e da justiça social”. Ainda nas intervenções dos presentes, é dada a sugestão de que a SECAD incorpore ao seu discurso o princípio de que a educação para todos, educação permanente, responde à vocação ontológica de aprendizagem permanente dos homens e mulheres, distinção fundamental que apresentam quando são comparados aos demais seres vivos do universo. E que, decorrente da adoção desse princípio, a SECAD conceba a educação como direito humano, e assuma a defesa da indivisibilidade dos direitos – educação como direito humano em si mesmo e, ao mesmo tempo, como uma possibilidade inegociável de realização de outros direitos. Assim concebida a educação pela SECAD, esta secretaria pode contar com ampla gama de aliados potenciais ou de suportes para sua ação, entre o que pode ser destacado: a Secretaria Especial de Direitos Humanos, a Plataforma Nacional de Direitos Humanos, os Compromissos Internacionais assumidos pelo país, Redes de Direitos Humanos no Brasil etc.

(...) Formação de Educadores

O tema foi abordado sob dois ângulos: a) inclusão da demanda da educação do campo por formação inicial específica de educadores do e para o campo nos programas de formação inicial já definidos no MEC/SEB, mormente o PROLICECIATURA E PROINFANTIL, e b) elaboração e institucionalização de um programa especial de formação inicial de educadores do e para o campo.

A avaliação dos presentes conclui que:

a) *Devem ter continuidade as relações que já vêm sendo estabelecidas com a SEB no sentido de direcionar parte da energia do Pró-Licenciatura à formação de educadores do campo, a partir de projetos das universidades, mantendo-se o incentivo àquelas que já desenvolvam cursos de formação para educadores/as do campo, que estas se inscrevam no edital do Pró-Licenciatura e Pró-Letramento, eis que, mesmo que não atendam satisfatoriamente, esses programas não devem ser descartados, uma vez que há a demanda de 2,5 milhões de educadores do campo que requerem formação. Ademais, outro potencial que deve ser levado em conta, para efeito de realizações de parcerias, é a prática do PRONERA/MDA que já realiza atividades de formação em mais de quarenta universidades brasileiras;*

b) *Criação de um programa especial de formação inicial de educadores do campo – licenciatura específica e por área (Grifo editado no presente). O Pró-*

Licenciatura, bem como o Pró-Letramento, este último, de educação continuada, não têm condições intrínsecas de atender as especificidades do campo na justa dimensão. Como argumentação em favor de tal intento, foram levantados diversos pontos, com destaque ao fato de que, especialmente as séries finais da educação fundamental do campo está a merecer trato particular na organização escolar que, por sua vez, passa, antes ou concomitantemente, pela formação específica de educadores. Do ponto de vista das políticas públicas no campo da educação do campo, observa-se que investimento na interiorização das universidades é um importante ponto de inflexão, porém insuficiente para revolucionar de vez a educação de 20% da população brasileira que vive no campo (milhões de estudantes).

Como encaminhamento, decidiu-se pela formação de uma comissão de trabalho para elaborar uma proposta de “programa nacional de formação inicial – licenciatura – para professores do e para o campo”. Essa proposta, de um lado, deverá ser negociada/construída em conjunto com SESu, como forma de fazê-la chegar às universidades públicas, isto é, como forma de fazê-la parte integrante e perene do sistema educacional universitário. De outro lado, deve ser objeto de negociação com a SEB/MEC (ou seria tarefa da própria SECAD?) com a perspectiva de se criar condições de estímulo à adesão imediata de universidades à proposta, buscando desse modo o alcance de metas urgentes. A comissão para encaminhar esse trabalho ficou formada pelos seguintes componentes: Antonio Munarim, Maria do Socorro Silva, Roseli Isabel Caldart, Miguel Arroyo, Leda Scheibe ou outro profissional a ser buscado na ANFOPE.

Como estratégia política de encaminhamento da proposta a ser construída, o GPT considera importante o envolvimento de outras entidades na condução da questão da formação de educadores, tais como o CRUB (Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras), ANDIFES (Associação Nacional dos Docentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e a própria ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

Ademais, ficou registrada a proposta de formulação de um programa ou de uma linha de ação, como política pública de educação do campo que inclua a formação de professores, de tal modo a garantir recursos orçamentários no orçamento do MEC.

Documento 2:

Memória de reunião de despacho na SECAD

O extrato que segue, do documento original de três páginas, objetiva demonstrar fundamentalmente o apoio conquistado junto ao Gabinete do Secretário da SECAD, bem como suas indicações de matização da proposta de formação de professores que se elaborava, e que, diga-se, foram consideradas pela comissão na proposta final (minuta) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Ademais, o documento demonstra a negativa, já àquelas alturas demarcadas, por parte da SEB (Secretaria de Educação Básica) de corroborar a ideia nascente.

Nota: As anotações e redação do texto é de Gildete Dutra Emerick

Memória de Reunião - SECAD – Gabinete

Data: 10/08/2005

Presentes:

Ricardo Henriques – Secretário

Mariza Rigo – Diretora (Chefe de Gabinete do Secretário)

Armênio Schmidt – Diretor (Diretor de Diversidade)

Antonio Munarim – Coordenador-Geral de Educação do Campo

Gildete Dutra Emerick – Coordenação-Geral de Educação do Campo (Assessora)

Foi informado aos presentes pelo Coordenador Antonio Munarim o trabalho de sistematização dos diagnósticos sobre os problemas e as proposições em torno de uma política específica para da educação do campo, que ora a Coordenação realiza no intuito de estabelecer uma agenda concreta para a educação do campo. As demais ações da Coordenação foram relatadas conforme se segue.

(...)

6. Formação Inicial de Educadores para o Campo: *foi priorizada a formação de uma comissão...*

(...) O Coordenador informou que dos contatos já realizados com a Secretaria de Educação Básica, fica evidenciado que há resistência em conferir à educação do campo um tratamento diferenciado nas ações de formação de professores que esta secretaria realiza. Há uma proposta de formação de educadores para o campo que requer discussão com a SESu, por meio de curso regular de licenciatura. Há para tanto espaço legal e institucional. Uma proposta ampla pode ser apresentada pela SESu às universidades e é esta a proposta que a comissão designada pelo GPT ora elabora para a SEB e SESu.

O Coordenador considera a formação de professores o eixo central da mudança no sentido da qualidade das escolas do campo, incluindo-se aí a própria estrutura e funcionamento da escola. O Secretário também identifica na formação de professores o ponto de inflexão de uma política capaz de trazer qualidade às escolas do campo e sugere que, até para evitar reações gratuitas, os módulos devem ser desenvolvidos com especial atenção de não se identificar com a formação de militantes para os movimentos sociais, evitando, portanto, temas normalmente considerados do domínio da militância política. Devem estar incluídos, em algum módulo, aspectos capazes de dotar o professor de conhecimentos destinados à gestão educacional, para enfrentar o ambiente escolar da unidocência, do ambiente do campo, compreensão de mecanismos políticos e a relação com a comunidade. Esta proposição estaria mais em conformidade com a orientação de formação mais global para o professor e se torna importante instrumento para justificar uma ação de formação de educadores específica para o campo...

Documento 3:

Uma amostra de mensagens eletrônicas trocadas entre os membros da comissão de elaboração da proposta de formação de educadores dá uma ideia do funcionamento, dos

tensionamentos e das dúvidas enfrentados pela comissão no exercício de sua tarefa. De certa maneira, algumas dessas dúvidas persistem ainda hoje, a despeito das decisões tomadas pela comissão naquele momento e diante das experiências concretas de realização dos cursos de licenciatura nas IFES desde então.

-----Mensagem Original-----

De: "Antonio Munarim" <AntonioMunarim@mec.gov.br>
 Para: "Leda Scheibe" <lscheibe@uol.com.br>; "Roseli Salete Caldart" <roseli@portoweb.com.br>; "Maria do Socorro Silva" <silvasantos@terra.com.br>
 Cc: "Maria Margarida Machado" <MariaMargarida@mec.gov.br>
 Enviada em: Terça-feira, 1 de Novembro de 2005 17:01
 Assunto: Programa de Formação de Educadores do Campo

(NB: Esta mesma mensagem foi encaminhada a Miguel Arroyo, em separado, quando se conseguiu obter seu endereço)

Minhas amigas e meu amigo,

Para quem ainda não recebeu (suponho que Margarida, Miguel e Socorro) segue o anexo com a "tarefa de casa" de Leda.

Estou incluindo Margarida nesta lista porque é nossa representante (SECAD) na Câmara de Formação de Educadores, do MEC. Estamos discutindo, Margarida eu, o melhor momento de apresentar a proposta na Câmara, que poderá ser na próxima reunião (novembro). Parece, todavia, que o melhor é que tenhamos uma proposta, do nosso ponto de vista (da comissão), acabada, melhor ainda, discutida internamente na SECAD. Como a reunião é na terceira semana do mês, em princípio, teríamos tempo (?). Que acham?

Outro momento importante será a próxima reunião do GPT, cuja agenda já contém esse tema como questão das mais importantes. Essa reunião será dias 08 e 09/12. Quero poder contar com a presença de, pelo menos, uma de vocês. Penso que, se necessário, poderíamos aproveitar o ensejo para uma "reunião final" de elaboração do documento e, quiçá, entrevistas com setores do MEC.

Creio que um modo imediato de proceder é o de cada qual da comissão fazer o que Leda fez (apresentar sua tarefa) e, ato contínuo, reagir sobre a tarefa produzida pelos demais (eu vou ler no feriado de amanhã). Que parece?

Roseli, e sua saúde, como está?

Abraços

<<PROPOSTA DE PROGRAMA NACIONAL - Leda.doc>>

 De: Roseli Salete Caldart [roseli@portoweb.com.br]
 Enviado em: quinta-feira, 3 de novembro de 2005 08:42
 Para: Antonio Munarim; Leda Scheibe; Maria do Socorro Silva

Cc: Maria Margarida Machado; Miguel G. Arroyo
Assunto: Re: Programa de Formação de Educadores do Campo

Olá Munarim (já melhorei de saúde, obrigada pela preocupação!), olá Leda, olá Socorro, olá Margarida, olá Miguel: tudo bem com vocês?

Primeiro: parabéns a Leda pelo avanço no texto da minuta. Agora está tomando corpo!

Segundo: levando em conta o que discutimos na reunião do início de outubro e os ajustes propostos agora pelo texto da Leda, penso que antes da conclusão e apresentação desta minuta na Câmara de Formação de Professores do MEC temos que discutir dois pontos básicos: 1) se vamos trabalhar com o curso de Pedagogia ou com uma Licenciatura por áreas, específica para formação de profs para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio; 2) se vamos apresentar um programa específico de formação inicial de professores do campo ou (como chegamos a discutir na reunião) um programa mais amplo (tínhamos mencionado: Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo) que inclua duas frentes ou subprogramas: formação continuada (que poderia abrigar projetos não apenas de formação de professores, mas incluir outros profissionais da escola) e formação inicial, aqui sim com projetos de formação de professores da educação fundamental e média. Já entrando na discussão: a partir das consultas de Leda e levando em conta as experiências do Pronera com o Pedagogia da Terra, penso que teríamos mais facilidade de elaborar, de articular e de aprovar projetos de Pedagogia; por outro lado, perderíamos duas oportunidades: a de mexer neste terreno quase intocado das licenciaturas (e respeitando a própria legislação que já indica a possibilidade de licenciaturas por áreas), o que me parece que somente é possível junto com o MEC e não em iniciativas como as do Pronera, por exemplo; e a de tratar direta e explicitamente do gargalo que são os anos finais da educação fundamental e média. Cheguei a pensar (mas sei que isso duplicaria o nosso trabalho) que poderíamos, afinal, abrir as duas possibilidades no Programa: as Universidades poderiam apresentar propostas de cursos de Pedagogia ou de Licenciatura; duplica o trabalho porque teríamos que construir algumas diretrizes específicas a cada caso... Quanto ao formato do programa, a menos que existam obstáculos jurídicos ou de outra ordem, continuo simpática à idéia do programa mais amplo, incluindo formação continuada e formação inicial, prevendo a apresentação de projetos específicos para uma ou outra coisa.

Terceiro: proposta de encaminhamentos: - continuar esta discussão via eletrônica para podermos fechar a minuta (temos que ver como garantir a opinião do Miguel pq ele não costuma usar este meio de comunicação); - Munarim poderia conversar com Ricardo Henriques sobre isso pra termos também a opinião dele; - Munarim e Socorro podem concluir suas partes mesmo antes do consenso porque tratam do mérito geral da proposta; - a minuta de consenso seria apresentada na reunião da Câmara de novembro; - na reunião do GPT, já com as considerações da Câmara, poderíamos "bater o martelo" na proposta e então encaminhar a elaboração do projeto (não tenho noção de quanto mais precisa além do que está na minuta), daí já com maior detalhamento das diretrizes pedagógicas e do formato dos cursos para o programa poderia ser lançado no início do ano que vem. Será que conseguimos? São as minhas contribuições neste momento. Espero ter ajudado e aguardo a

continuidade do diálogo.
Um abraço fraterno,
Roseli.

Documento 4:

Ao final dos trabalhos da Comissão criada pelo GPT Educação do Campo, que produziu amplo relatório – que deve estar em alguma gaveta da hoje SECADI/MEC (além de cópia virtual em meus arquivos pessoais) – o que de fato, ganhou fôlego e seguiu adiante foi uma minuta de curso de “Licenciatura Plena em Educação do Campo” voltado aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As avaliações da CGEC naquele momento indicavam que não havia condições políticas internas ao MEC para viabilizar uma proposta tão ampla de formação de educadores tal como pretendiam inicialmente alguns membros da Comissão. Assim, além do relatório amplo, que serviu de base geral, foi elaborada essa referida minuta de curso de licenciatura com vistas a encaminhamentos práticos imediatos, presumidamente condizente com aquelas condições dadas. A versão que se segue é aquela mesma aprovada pelo GPT Educação do Campo no dia 06 de abril de 2006, acrescida de algumas poucas sugestões propostas no debate do dia seguinte na Câmara de Formação do MEC, conforme veremos logo à frente.

Ministério da Educação – MEC

Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD

Coordenação Geral de Educação do Campo – CGEC

Licenciatura (Plena) em Educação do Campo*

Proposição

Criação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas, com apoio e ou parceria institucional do MEC, de um curso de “Licenciatura (Plena) em Educação do Campo” para formação de educadores que atuam na educação básica em escolas do campo.

O que se pretende é desenvolver, desde a especificidade das questões da Educação do Campo, um projeto de formação que articule as diferentes etapas (e modalidades) da Educação Básica, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno.

Combinada e articuladamente com uma atuação pedagógica mais ampla, esta Licenciatura pretende habilitar professores para a docência multidisciplinar num

* Versão resultante do debate realizado no dia 7 de abril de 2006 na Câmara de Formação do MEC com doze universidades públicas convidadas e com a comissão de formação do GPT da Educação do Campo/SECAD

currículo organizado por áreas do conhecimento. A proposta é de que os projetos de curso contemplem núcleos de aprofundamento de estudos nas seguintes áreas: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Cada estudante poderá optar pelo aprofundamento em uma delas, para a qual será certificado.

São alicerces básicos desta proposição:

1. Ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e de seus profissionais.

*2. Disposição de construir políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofertem a educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, prioritariamente no que se refere à oferta dos anos finais do ensino fundamental e à oferta do ensino médio, de modo a garantir a implementação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, em especial no que prevê o artigo 6º de sua Resolução (CNE/CEB 1/2002). ***

1. Busca de sintonia com a nova dinâmica social do campo brasileiro atendendo a demandas legítimas provenientes de comunidades, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais e também de secretarias de educação de municípios e estados, consubstanciadas no debate atual sobre Educação do Campo, e particularmente expressas na “Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo”, realizada em Luziânia, GO, de 2 a 6 de agosto de 2004 e reafirmadas nos 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC (com diferentes parcerias locais) ao longo de 2004 e 2005. A valorização e a formação específica de educadores é uma das principais demandas.

Mais recentemente, a “Carta de Gramado” do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), de 23 de novembro de 2005, formalizou o compromisso das secretarias estaduais de educação com a “elaboração e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo”, destacando como uma das temáticas prioritárias a da “Formação inicial e continuada de professores”.

2. Formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo.

Objetivos

A) Gerais:

- *Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social.*

** Diz o artigo 6º: “O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino fundamental *nas comunidades rurais*, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico” (grifo nosso).

- *Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo.*
- *Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem.*
- *Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo.*

B) Específicos do curso

- *Formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor.*
- *Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.*
- *Formar educadores para atuação na educação básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.*
- *Construir coletivamente, e com os próprios sujeitos do campo, um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo.*

A quem se destina:

A Licenciatura Plena em Educação do Campo se destina prioritariamente para:

- *professores em exercício nas escolas do campo *** da rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;*
- *outros profissionais da educação com atuação na rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;*
- *professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;*
- *professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem a ampliação do acesso à educação básica da população do campo tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Saberes da Terra,...*

*** São consideradas aqui como “escolas do campo” aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como “rural”, e mais amplamente, aquelas escolas que mesmo tendo sua sede em áreas consideradas “urbanas”, por atenderem a populações de municípios cuja reprodução social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo, têm sua identidade definida nesta relação.

○ *jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não escolares nas comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior.*

Justificativa

Os argumentos para a realização desta Licenciatura específica para formação de educadores do campo, além dos que podem ser inferidos dos “alicerces básicos desta proposição”, são os seguintes:

○ *A urgência de ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à oferta da educação infantil, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.*****

○ *A convicção de que estas ações devem incluir uma nova organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média, destacando-se como aspectos importantes uma atuação educativa em equipe e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento. Ambos os aspectos, somados à necessidade de conhecimentos e de vivências sobre a realidade do campo, estão a exigir iniciativas, e mais amplamente, políticas de preparação específica para os educadores que nela atuem.*

○ *A visão de que é necessário e possível pensar numa educação, numa escola e conseqüentemente numa formação de educadores que articule o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo, contribuindo para efetivá-lo como “campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. (CNE/CEB, parecer 36/2001).*

○ *As diferentes experiências existentes de Licenciatura voltadas para a especificidade da formação de educadores do campo, quer sejam os cursos de Pedagogia, hoje identificados como “Pedagogia da Terra”, desenvolvidos pelas Universidades através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea/Incrá/MDA), ou os inúmeros programas e parcerias com secretarias de educação cuja rede de educadores atendida é predominantemente originária das escolas do campo. Estas experiências já produziram um acúmulo de conhecimentos que contribuem significativamente para uma formatação adequada desta nova proposta de curso.*

Diretrizes para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura (Plena) em Educação do Campo

Perfil Profissional

A proposta geral deste curso integra alguns conjuntos de aprendizados profissionais básicos de formação para os educadores do campo:

**** Segundo dados do documento “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo”, a rede de ensino da educação básica da área rural corresponde a 50% das escolas do país. Aproximadamente metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferece exclusivamente o ensino fundamental da 1ª a 4ª série, representando 15% da matrícula nacional. De cada cem professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, 57 cursaram apenas o ensino médio e de cada cem professores que atuam no ensino médio, 21 só tem o próprio ensino médio. (MEC/INEP, 2003)

- *Docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.*
- *Gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo.*
- *Atuação pedagógica nas comunidades rurais, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável.*

Base Curricular do curso

Cada IES ao elaborar seu projeto de curso além de considerar a legislação educacional em vigor para as Licenciaturas e a realidade específica dos sujeitos locais que o demandem, deverá observar algumas orientações básicas:

○ *Construção curricular que contemple e articule uma sólida formação do educador nos princípios éticos e sociais próprios à atuação como profissionais da educação (e particularmente da Educação do Campo), na compreensão teórica e prática dos processos de formação humana (e particularmente dos processos sociais formadores dos sujeitos do campo), nas pedagogias, metodologias e didáticas próprias à gestão de processos educativos e ao trabalho com os sujeitos da educação básica (especialmente infância, adolescência e juventude) e nos conteúdos pertinentes às áreas de conhecimento, e em especial na área escolhida para sua atuação docente específica.*

Uma possibilidade é a organização curricular através de núcleos de estudo que contemplem e articulem estes eixos de formação.

○ *Organização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar (incluindo dentro das possibilidades também a docência multidisciplinar), de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica metodológica para a qual estão sendo preparados.*

○ *Ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares, culminando na elaboração de um trabalho monográfico com defesa pública.*

○ *Processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educadores em suas práticas educativas e em suas vivências sócio-culturais.*

○ *Estágios curriculares que incluam experiência de exercício profissional prioritariamente nos seguintes âmbitos: - docência multidisciplinar na área de conhecimento escolhida em escolas do campo, de educação fundamental ou média; - docência ou gestão de processos educativos nos anos iniciais da educação*

fundamental e na educação infantil; - participação em projetos de desenvolvimento comunitário vinculados às escolas do campo, a programas de educação de jovens e adultos e ou a movimentos sociais e sindicais, organizações não governamentais ou outras entidades que desenvolvem atividades educativas não escolares junto às populações do campo.

○ *Cada Instituição poderá definir ênfases na sua base curricular, privilegiando alguns recortes temáticos da Educação do Campo ou aprofundando o estudo de determinadas etapas e ou modalidades da Educação Básica.*

○ *O projeto de curso deverá contemplar todas as áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, garantindo estudos básicos para o conjunto dos estudantes em cada uma delas, visando uma possível atuação docente nos anos iniciais da educação fundamental, e proporcionando o aprofundamento em uma das áreas (conforme opção do estudante) em vista de um preparo específico para a docência nos anos finais da educação fundamental e ou na educação média.*

Características de funcionamento

- *Realização do curso através da organização de turmas específicas compostas a partir de demandas identificadas pela Instituição e ou pelas parcerias constituídas, de modo a favorecer uma formação identitária de turma e a gestão coletiva do processo pedagógico.*

- *Seleção específica com critérios e instrumentos definidos em cada instituição, tendo em vista o caráter de ação afirmativa desta proposição e a prioridade a ser dada aos professores em exercício.*

- *Organização curricular por etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de alternância entre Tempo/Espaço Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, para permitir o acesso e a permanência nesta Licenciatura dos professores em exercício e não condicionar o ingresso de jovens e adultos na educação superior à alternativa de deixar de viver no campo. Esta forma de organização curricular deverá intencionalizar atividades e processos que garantam/exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes.*

Carga horária prevista

3.200 horas/aula, distribuídas em até nove etapas (semestres) presenciais de curso.

Fundamentação legal básica

- *Lei 9.394 de 1996;*
- *Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;*
- *Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.*

Certificação pretendida

O curso deverá ser organizado de modo a conferir aos seus concluintes o diploma de “Licenciado em Educação do Campo, com habilitação para docência multidisciplinar na área de Linguagens, Artes e Literatura ou Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Agrárias e para a gestão da educação básica em escolas do campo”.

Formas de implementação

Esta proposição quer estimular a realização do curso através de parcerias das IES com o MEC, com as secretarias municipais e estaduais de educação, com movimentos sociais e sindicais do campo, organizações não governamentais e com outras entidades educacionais de reconhecida atuação na formação de educadores e junto às populações do campo.

A implementação deste curso pelas IES deverá ser acompanhada por outras iniciativas, especialmente nas áreas da pesquisa e da extensão, que configurem uma atuação institucional sistemática com questões e temáticas da Educação do Campo.

Brasília, abril de 2006.

Documento 5:

Enfim, pronta que estava a minuta de “Curso de Licenciatura (Plena) em Educação do campo” no âmbito de atuação da CGEC/SECAD, para dar-lhe prosseguimento, cabia agora ao Coordenador-Geral apresentá-la à “Câmara Temática de Formação de Professores” do MEC, instância primeira e fundamental para que a proposta pudesse prosseguir e com alguma chance de vingar. O primeiro passo, foi uma audiência com a Coordenadora da Câmara, Prof.a Jeanete Beauchamp, diretora junto à SESu. Para esse encontro, o Coordenador-Geral levou consigo uma “pequena grande” comitiva, que, além de sua assessoria direta, contava com a presença de três representantes estratégicos da comissão que elaborara da “Minuta” que seria apresentada à Prof.a Jeanete, a saber: Prof.a Dr.a Roseli Caldart, que, na ocasião, para todos os efeitos, além de componente do GPT Educação do Campo e redadora final da “Minuta”, representava o Iterra/MST; Prof.a Dr.a Socorro Silva, que, além, igualmente, de compor o GPT, representava a CONTAG, e era professora momentaneamente lotada na UnB; e o Prof. Dr. Miguel Arroyo, emérito da UFMG, que, além de componente da comissão de elaboração da “Minuta”, constava ter sido orientador da tese de doutoramento da Prof.a Jeanete. Neste último detalhe, em que pese o Prof. Miguel antecipar que a Prof.a Jeanete era pessoa sensível à causa que lhe seria apresentada e pessoa afável, por nossa própria conta, não dispensávamos o potencial suplementar de aproximação que o Prof. Miguel representava.

Com efeito, a audiência foi promissora. Em síntese, ao cabo da apresentação da “Minuta”, a Prof.a Jeanete expressou sonhar com proposta semelhante “não apenas para formar professores para escolas do campo, mas para toda a educação brasileira”. Todavia, dizia em seguida, era possível antever duas grandes barreiras à sua efetivação, que teríamos de enfrentar – juntos, ela acrescentava. A primeira é uma previsível reação de cunho corporativista das licenciaturas específicas (especializadas) no âmbito das universidades. A expressão que se utilizava no momento era a de que, nesse universo segmentário de produção e reprodução do saber, as “igrejinhas” reagiriam a tal inovação integradora. De toda maneira, essa reação seria objeto de batalha a ser enfrentada posteriormente. E, quiçá, acrescentava ela, se começarmos pelo Campo, isto é, pela formação de profissionais para as escolas do campo, tão somente, tal movimento não despertará, tão cedo pelo menos, a reação de potenciais oponentes.

A segunda barreira previsível dizia respeito à admissão da proposta pela Câmara de Formação, do MEC, e pelo Conselho Nacional de Educação. Essa batalha, inevitavelmente havia de ser enfrentada no plano imediato. Por isso, sugeria que, em vez, ou antes de a proposta ser apresentada burocraticamente à plenária da Câmara, em reunião ordinária, que as duas coordenações (CGEC/SECAD e Coordenação da Câmara de Formação) promovessem uma reunião informal e ampla, para a qual seriam convocados, de um lado, pela Coordenação da Câmara de Formação de Educadores do MEC, todos os seus componentes, que representavam as diversas diretorias da SESu e outras secretarias do MEC. E, de outro lado, a CGEC/SECAD, convidaria representantes de universidades potencialmente interessadas na realização da proposta que seria apresentada naquela esfera pública assim engendrada.

Dessa maneira, como desdobramento, a CGEC/SECAD apresentou, e obteve aprovação da Coordenadora da Câmara de Formação, uma proposta de evento cuidadosamente elaborada. O objetivo subjacente ao programa apresentado, que se vê a seguir e que, de fato, foi executado embora com pequena mudança na ordem de apresentação das mesas, visava a realização de um “espetáculo de convencimento”. O evento tinha como alvo prioritário e imediato os componentes da Câmara de Formação do MEC, mas aproveitava-se o ensejo para tentar atingir, pelo menos em parte, o CNE, começando, aí, pela sua Secretaria Executiva. Todos os demais convidados institucionais, ou melhor, todas as pessoas específicas convidadas para se fazerem presentes, representando suas respectivas instituições, desempenhariam papel de defensoras da Minuta que seria apresentada no evento, inclusive, na qualidade de testemunhas não isentas, os representantes de instituições interessadas no assunto, como o Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Obviamente que, isso tudo, com o prévio conhecimento da proposta

a ser defendida e o prévio acordo das pessoas, exceto aquelas (componentes da Câmara) que se queria convencer. Neste mesmo sentido, foram selecionadas três experiências de universidades para compor um “intencional painel” inicial.

Veja-se o programa do evento, tal como aconteceu.

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DEBATE

Tema: Educação do campo: desafios às políticas públicas de formação dos profissionais da educação do campo

Data: 7 de abril de 2006

Local: Auditório do Anexo II, do MEC/Esplanada dos Ministérios

Promoção: Câmara Temática de Formação do MEC e SECAD

Objetivos:

- *Ampliar as referências para formação de educadores e educadoras do campo;*
- *Identificar as possibilidades e limites das experiências de formação de educadores do campo em andamento em universidades brasileiras e indicar os elementos unificadores para construção de uma política de formação específica;*
- *Debater a ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à educação por meio de uma política pública permanente e de valorização e formação específica dos profissionais da educação do campo.*

Participantes:

A) Câmara Temática de Formação do MEC:

- a) SEB - Secretaria de Educação Básica.*
- b) SESu – Secretaria de Educação Superior.*
- c) SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.*
- d) SETEC – Secretaria de Educação Profissional de Tecnológica.*
- e) CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.*
- f) SEED – Secretaria de Educação a Distância.*

B) Conselho Nacional de Educação

C) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

D) GPT – Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo/Comissão de Formação

E) UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

F) CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

G) UNIVERSIDADES:

- *Universidade Federal do Rio grande do Norte.*
- *Universidade Federal de Minas Gerais.*
- *Universidade Federal da Bahia.*
- *Universidade Estadual da Bahia.*

- *Universidade de Brasília.*
- *Universidade Federal do Pará.*
- *Universidade Federal do Paraná.*
- *UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*
- *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*
- *Universidade Federal de Roraima.*

PROGRAMAÇÃO:

Abertura

09:00 hs - Falas oficiais

- *Câmara Temática de Formação – Professora Jeanete Beauchamp*
- *Processo de formulação e implementação da Política Nacional de Formação de Educadores.*
- *SECAD/CGEC – Prof. Antonio Munarim*
- *Por uma Política de Formação em Educação do Campo - Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do campo.*

9: 45 hs – Painei

Apresentação das experiências de formação em Educação do Campo.

Questão problematizadora: Quais as possibilidades e limites na formação dos educadores do campo?

- ***Curso de Pedagogia da Terra*** – *Curso Especial de Graduação para Formação de Professores da Universidade Federal de Minas Gerais;*
- ***Universidade Estadual da Bahia – Licenciatura Plena de Pedagogia;***
- ***Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.***

11:00 hs. – Proposta preliminar de Formação Docente em Educação do Campo: Comissão de Formação da Coordenação Geral de Educação do Campo

14: 00 hs – Considerações das Universidades Convidadas e Considerações da Câmara Temática e Comissão de Formação do GPT Educação do Campo.

16:00hs a 18:00 hs - Sistematização do debate

Documento 6:

Relatório síntese, elaborado pelo Prof. Edmerson dos Satos Reis, professor da UNEB e representante da RESAB (Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro) junto ao GPT Educação do Campo. O documento que se segue, cujo original foi resgatado dos arquivos pessoais do Prof. Edmerson, passou por pequena edição realizada por mim, com o sentido de suprimir partes que considero menos relevantes para a finalidade deste memorial, proceder pequenas correções de Português e completar – nos casos que minha memória permite com segurança – alguns nomes de pessoas nele referidas.

Observe-se, no documento, que a forma de encaminhar as falas procura ordená-las no sentido de uma ampliação da base de sustentação da proposta do GPT, ou seja, deixar de ser apenas do GPT para tornar-se de um coletivo maior. Observe-se também que, na sequência de falas, algumas seguem um roteiro previamente ensaiado; é o caso, particularmente, por exemplo, das intervenções de Sara Lima, que representava o CONCED. Nesse mesmo sentido, seguia-se a intervenção de Edson Anhaia, representante da UNDIME. Ora, era sabido que, aos olhos dos mais altos escalões do MEC, essas duas instituições associativas de chefes de sistemas locais de educação, significavam alto poder de influência sobre questões de políticas educacionais relacionadas aos três entes federados. Observe-se, ainda que, de outro lado, garantia-se a intervenção de algumas representações de universidades federais com o claro intuito de demonstrar – sempre à Câmara Temática de Formação do MEC – o potencial de realização efetiva da proposta no chão das instituições que haveriam de assumir tal tarefa.

CÂMARA TEMÁTICA DE FORMAÇÃO DO MEC

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO – “LICENCIATURA MULTIDISCIPLINAR” (ELABORADA PELO GPT)

Apresento abaixo apenas uma tentativa de síntese das principais falas da reunião com a Câmara Temática de Formação do MEC, na qual foi apresentada a proposta de formação.

A princípio a reunião foi aberta com uma fala da Coordenação de Educação do Campo, seguida do Sr. André Lázaro (SECAD e Membro da Câmara Temática de Formação) e da Sra. Jeanete Beauchamp (Câmara). Em seguida foi passada a palavra a Roseli Caldart para apresentação da proposta (em nome do GPT Educação do Campo).

Posteriormente à apresentação (da proposta), foi aberto para as universidades convidadas a apresentarem as suas experiências, trazendo no bojo da apresentação os desafios que têm enfrentado e as dificuldades do processo, como também contribuições para a proposta do GPT. Fizeram apresentação as universidades (UFMG, UNIJUI e UNEB).

Dando continuidade, as demais universidades e convidados poderiam participar, mas trazendo sempre um olhar sobre as dificuldades enfrentadas nas experiências que já desenvolvem e as contribuições para se pensar o aperfeiçoamento da proposição apresentada à Câmara.

Por último, os membros da Câmara se manifestaram apresentando o posicionamento da mesma e as sugestões de encaminhamento por dentro do Ministério da Educação para que possa ser consolidada essa proposição ainda durante o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

A proposta de discussão apresentada pelo Professor Antonio Munarin (coordenando o encaminhamento das manifestações) é de resgatar a fala de Roseli a partir de proposições que consolidem a proposta não mais como do GPT, mas de todos os presentes (UNDIME, CONSED, CONTAG, RESAB, MST, MDA,

Movimentos, Universidades e MEC). A idéia é que as falas sejam mais por parte das universidades, com vistas a apresentar possibilidades e desafios a serem enfrentados.

(Síntese de algumas manifestações):

Professora Isabel Antunes (UFMG) - solicita a possibilidade de contribuir nas discussões de construção da proposta.

Sônia Fátima Schwendler (UFPR) – *A gente já vem trabalhando em várias instâncias da Educação do Campo – Formação dos Educadores, Educação de Adultos. Depois do meu retorno à universidade, tento rever essa atuação, levando em consideração a construção do curso, com o envolvimento dos movimentos sociais. Na pós-graduação tem sido difícil, pois o formato é disciplinar e tem dificultado a relação tempo-escola. (...) É preciso se avançar enquanto políticas públicas e oferecer vagas para trazer para dentro das universidades pessoas comprometidas com a questão, através de concursos, para que as ações não fiquem apenas na intenção de alguns professores.*

Socorro Silva (UNB)– *Gostaria de reforçar que a UNB continua com a intenção de aprofundar as questões da Educação do Campo, pois já vem desenvolvendo ações diversas neste sentido, com Grupos Temáticos, Programas, Pronera, etc. Temos o Curso de Pedagogia de Formação em Serviço dos Professores do Governo do Distrito Federal. Essa proposta nos ajudará a refletir melhor sobre as nossas práticas e propostas que já vem acontecendo na UNB.*

Professora Laís Mourão (UNB) - *A Proposta permite trazer uma reflexão sobre os conhecimentos científicos, garantindo assim uma proposta de construção do conhecimento a partir da abordagem interdisciplinar e transdisciplinar com uma vertente para uma abordagem da complexidade da formação e das áreas do conhecimento que a compõe.*

Edson Anhaia (UNDIME PR) - *Enquanto Gestor Público Municipal, percebemos que as pessoas, que de fato precisam da formação, encontram-se nos municípios; que, por falta de expansão ou atendimento por parte das universidades, os professores terminam submetendo-se a cursos oferecidos nos finais de semana (...) sem qualidade. Um curso para a educação do campo precisa caminhar pela qualidade e pela universidade pública, que respeite a identidade e as necessidades dos povos do Campo.*

Sara Lima (CONSED) – *O CONSED tem assumido posições públicas como a “Carta de Gramado”, o ofício ao Ministro da Educação para a realização de um Seminário Nacional, e, principalmente, a defesa da formação dos professores – inicial e continuada; sendo que o apoio do MEC, enquanto política pública, para se pensar a licenciatura, exige e ajudará as universidades e se organizarem para atender a esta necessidade. É preciso enraizar essa proposição e que uma das formas é exatamente no sentido de que isso possa iniciar pelas universidades.*

Leila Lopes de Medeiros (Secretaria de Educação a Distância / Câmara Temática de Formação MEC) – *Só lembrar que algo que é fundamental para se pensar a*

educação para o campo é que, nos cursos de formação, a abordagem do campo precisa adentrar em todos os cursos de formação de educação a distância para que não criemos apenas um grupo que tem acesso a este conhecimento enquanto outros que estão sendo formados não o possuem. A EAD poderá ajudar nessa atividade. O trabalho é de mão dupla. Precisamos formar os educadores do campo, mas também permitir que os demais também tenham acesso a esta abordagem. A Câmara Temática de Formação começa a se mover para pensar a formação do educador. Quem sabe esse debate pode ajudar a repensar toda a licenciatura que temos aí. A formação que hoje temos não atende às necessidades das regiões diversas do Brasil. As propostas apresentadas são parecidas, mas guardam a diferença na forma de organizar o curso e partem da necessidade dos movimentos ligados à terra. Por tudo que os movimentos vêm construindo existe uma outra mão que vem se apresentando, é a do fechamento das escolas, que vem sendo promovido, como é o caso de São Paulo. Nesse sentido é preciso repensar a formação dos educadores das licenciaturas de 5ª a 8ª séries e ensino médio, etc.

Jeanete Beauchamp (SEB / Câmara Temática de Formação do MEC) - *Se o trabalho que está sendo apresentado é fruto do que vem acontecendo nas universidades, precisamos definir a certificação, pois o cidadão não pode ter acesso ao curso, atender uma demanda do nosso país e não ser certificado. A participação da SESu é algo fundamental, pois é competência dessa Secretaria essa discussão. (...).*

Marli (SEESP MEC) – *Eu tenho um carinho muito especial com a questão do campo, pois sou oriunda de escola do campo, pois a minha mãe foi educadora do campo de uma escolazinha do interior de Minas. O professor que se formar nesse curso deverá também ter acesso à compreensão de que a diversidade está presente também em sala de aula (os portadores de necessidade especial estão na sala de aula). (...).*

Roseli Caldart (Itterra-GPT) – *Estamos propondo uma licenciatura em docência multidisciplinar por áreas, e não há a tradição de certificação, as universidades ficam com a desconfiança de oferecer cursos que ainda não possuem o devido reconhecimento.*

Iguatemi M. de Lucena (SESu) - *Já existe uma vontade latente, quase expressa, de mudar as resoluções recentes que instituem as diretrizes da Pedagogia, etc. Aprovar as licenciaturas não tem sido fácil; pois, nem as instituições, nem os conselhos e seus conselheiros estão preparados para isso. É preciso que o projeto chegue à SESu. Não existe nenhum programa ou projeto apresentado à SESu, que trate dessa questão. A SESu está aberta para discutir essa questão.*

Gelcivânia (UNEB) - *A leitura do documento escrito consegue definir claramente as intenções do GPT. Quando a gente define Licenciatura Plena em Educação do Campo demarca uma posição política. A idéia é seduzir pela proposta. Não vamos colocar ou exigir que o sujeito se fixe no campo. Os sujeitos são livres para o ir e vir. O que nos propomos é seduzir pela proposta. Ao ser reconhecido pelo MEC, dar margem para uma maior aceitação das proposições junto aos conselhos estaduais de educação.*

Fátima – Quando se fala na reformulação dos cursos em relação ao formato disciplinar existe uma resistência imensa em construir esse formato diferente, pois as áreas trazem e propõem um novo formato.

Janete Beauchamp (CTE-MEC) - Não podemos retirar diretrizes nacionais para o campo e outra para o urbano. As Diretrizes são para todos, mas o campo pode se fazer presente neste debate para demarcar seu espaço. O Grupo de trabalho poderia participar na reunião do CNE, que vai definir essas diretrizes para ajudar na construção das mesmas.

Mônica Molina (UNB) – A intenção é implementar ainda no Governo Lula o enraizamento institucionalizado da educação do campo. Isso é urgente para que possamos colocar o campo na pauta da pesquisa das universidades brasileiras ainda esse ano. Nós não podemos sair daqui sem esse compromisso assumido para que, pelo menos nesse primeiro mandato, possamos ter, se não todas, pelo menos algumas universidades com as licenciaturas do campo. Em função do que a Iguatemi falou, gostaria de colocar a necessidade de se apresentar à SESu, juntamente à Licenciatura Plena em Educação do Campo, a questão da Pedagogia das séries iniciais (Pedagogia da Terra).

Roseli Caldart (Iterra) – Apesar das experiências que temos em andamento terem sido a base para a construção dessa proposição, a mesma não inviabiliza as que estão acontecendo. A idéia é que a proposição possa servir de geradora de movimentos nas universidades de forma institucionalizada. Se nós temos universidades interessadas em participar dessa construção, é importante que a gente possa sentar com elas. A idéia é enraizar a política ainda esse ano por dentro do MEC.

Sara Lima (CONSED) – Tenho a compreensão de que estamos saindo daqui com a idéia de que a nossa proposta foi aprovada, pois dos membros (da Câmara Temática de Formação) que falaram e estiveram presentes, 4 foram favoráveis. Precisamos fazer apenas os ajustes e ver de que forma ela vai ser trabalhada por dentro do MEC, se como foi o Prolind, se procampo, etc.

Janete Beauchamp (CTE-MEC) – É preciso mexer em algumas questões, que são básicas e que parece haver dúvidas (quem é o público do curso – professores, pessoas ligadas ao campo, pessoas ligadas aos movimentos, etc). É preciso fazer uma reunião na Câmara para ler o texto definitivo, para que depois agendemos com a SESu, para que o mesmo possa começar a transitar: Coordenação de Educação do Campo, SEB, GT de Formação, etc. Em seguida é importante fechar uma outra reunião com a Câmara de Educação de Ensino Superior do CNE para apreciação e emissão de parecer.

Brasília – DF, 07 de abril de 2006

Documento 7:**Carta a André Luiz de Figueiredo Lázaro – Secretário Executivo Adjunto da SECAD/MEC.**

Data presumida do envio da carta: início do mês de julho de 2.006.

O conteúdo da carta denota, antes de tudo, a lentidão no andamento interno ao MEC do projeto de criação da Licenciatura em Educação do Campo, tal como havia sido encaminhado na “reunião ampliada” com a Câmara Temática de Formação de Professores no dia 07 de abril, conforme se vê no documento anterior. Eu tinha a nítida compreensão de que tal marasmo era proposital por parte de setores funcionais e ou pessoas ocupantes de funções diretivas no MEC. Não fosse por posicionamento ideológico conservador, era, no mínimo, por insegurança ou medo de apostar no novo. A partir dessa compreensão, decorre a estratégia de recorrer a alguém que, detendo parcela maior de poder de intervenção na estrutura do MEC, era, sabidamente, favorável à proposta de Licenciatura, eis que assim já havia se portado no ensejo da referida reunião da Câmara Temática, onde também representava, na ocasião, a SECAD. E a solicitação de interveniência, em forma de documento escrito (carta “registrada nas nuvens”) ao Secretário Executivo, aludia à possibilidade de uso da mesma para todo e qualquer efeito que se fizesse necessário (pressão sobre setores, ameaça a funcionários renitentes etc), tanto por parte do Secretário quanto por parte do remetente da missiva. Observe-se que, para um desses possíveis efeitos, a referência à pressão externa que advinha de “Movimentos e Organizações Sociais do Campo e de algumas universidades interessadas”, ficava bem valorizada na Carta, certamente um pouco mais do que de fato ocorria, pois, a pressão efetiva, ou a alusão a ela, conforme já referido, era a principal arma de que dispunha a CGEC nos seus embates internos ao MEC. Veja-se a carta:

Caro André,

Embora saiba eu de sua abertura e interminável disponibilidade para atender os companheiros de trabalho e seus liderados, assim como a todas as pessoas, só tenho lançado mão desse expediente, por razões óbvias, em momentos de aperto excessivo de “meu sapato”. É o caso agora, de novo.

Diz respeito ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Repondo a questão para seu entendimento:

Conforme combinado em reunião em seu gabinete, fiquei de preparar um documento (um rascunho de Carta Consulta) a ser encaminhado ao CNE, que também deve servir para dialogar com o Secretário da SESu (Prof. Maculan).

Pois bem, documento elaborado, a conversa com SESu, bem como o encaminhamento ao CNE, creio deva ser feito sob seu comando, respeitada a indicação/orientação da Câmara de Formação de Educadores (Profª. Jeanete).

Tal encaminhamento ficou de ser feito, de fato, em via dupla, ou seja, dois processos concomitantes e paralelos: consulta ao CNE e criação de um instrumento administrativo do MEC de incentivo às universidades para iniciarem suas propostas. Tudo a curto prazo... o tempo urge.

Preparei o documento, que está às mãos da Profa. Jeanete, há um tempo. Tudo já demorou mais do que eu esperava, inclusive o tempo que gastei para produzir o documento...

Eis que a pressão me está sendo muito forte por parte dos interessados: Movimentos e Organizações Sociais do Campo e algumas universidades que participaram da elaboração da proposta de Licenciatura. Não tenho mais como segurar, e nem acho que devo querer segurar tal pressão, pois tem fundamento e penso que é benéfica para todos os efeitos...

A expectativa manifesta por esses sujeitos coletivos é a seguinte:

✓ *Aprovam e aplaudem a consulta ao CNE, com vistas a normatizações – estratégia de institucionalização da proposta;*

✓ *Exigem a urgência do encaminhamento administrativo já consensuado com a SECAD (Ricardo Henriques já anunciou em pronunciamentos que a Licenciatura em EduCampo vai ser implantada neste ano, a exemplo do Prolind), e propõem a seguinte agenda: que na próxima reunião do GPT de Educação do Campo (15 e 16/08/06) tenhamos um rascunho de edital/convite/resolução... do MEC, a ser apresentado a determinadas universidades que potencialmente possam/queiram começar a desenhar um projeto de curso. O que importa a todos, a mim tem um sabor particular, é que isso se consolide no corrente ano/mandato presidencial.*

Particularmente, sei que é uma tarefa nada fácil de ser cumprida, mas temos que oferecer algo nessa reunião, até por uma questão de honra de nossa parte e de obediência aos princípios que nos regem.

É nesse teor que peço sua decisiva interveniência.

Grato

Munarim

Documento enésimo

Nota introdutória

O documento “Carta Consulta”, referido acima, no documento n. 7, compunha-se basicamente da “Minuta” de “Curso de Licenciatura em Educação do Campo”, tal como apresentada na reunião da Câmara Temática de Formação somada dos acréscimos aí sugeridos e mais uma peça de diagnóstico da educação rural no Brasil, que servia, esta última, para compor um quadro de justificativa. Compunha-se um documento, enfim, de 17 páginas, endereçado à Secretaria Executiva do CNE, desde o Gabinete do Secretário da SECAD, que havia de contar com o aval do Gabinete do Secretário da SESu. Cópia da versão original consta de meus arquivos pessoais.

Ocorre que, mesmo com os esforços de André Lazaro, não se conseguiu dar andamento ao processo de modo a fazer o referido documento chegar ao CNE, muito menos de se criar em algum âmbito do MEC um “projeto piloto” de apoio a universidades interessadas em instalar as experiências.

O marasmo, todavia, não ficava restrito às hostes do MEC. Dentre as Organizações e Movimentos Sociais do Campo, que compunham o “GPT Educação do Campo”, poucos continuavam a se ocupar daquela questão, que fora demarcada por eles mesmos como tão prioritária. E os que se ocupavam, fazendo a legítima pressão sobre o Governo pela implantação do curso, o faziam errando o foco. Ou seja, limitavam-se a focar quase unicamente a SECAD e, nela, de maneira específica, a Coordenação-Geral de Educação do Campo, culpabilizando-na por todo o marasmo que ocorria no MEC. E, pior, o Coordenador-Geral deixava de ser um igual para ser visto como a personificação da estrutura rígida daquele Ministério.

Enfim, configurava-se evidente uma situação de risco de dupla dimensão. De um lado, estava em risco a implantação daquela ação específica (curso de licenciatura) com vistas à formação de professores para escolas do campo. Aliás, como de resto, estavam em risco outras iniciativas de ações estruturantes, também mediados pela CGEC a partir da II CNEC e dos seminários estaduais. Era o caso, por exemplo, do financiamento diferenciado às escolas do campo no projeto de lei do FUNDEB, que, naquele momento se forjava no Ministério; era o caso, por exemplo, também, das alterações do PNE então vigente, para incluir as questões da Educação do Campo. Em outros termos, parecia que o “Estado em Ação”, como sinônimo de efetivação de políticas públicas, agora, que chegara a vez da Educação do Campo, fazia-se uma ficção. Ou melhor, mostrava-se na sua real versão, a de negar até o estertor concessões potencialmente estruturais à classe subalterna. No caso brasileiro, equivalia dizer que, a despeito do novo Governo, que se instalara com a eleição de Lula pelo Partido dos Trabalhadores, o Estado autoritário continuava tomado por interesses patrimonialistas e, portanto, anti-trabalhador.

De outro lado, via-me em risco, eu pessoalmente. Risco de ter a imagem distorcida, primeiro, como profissional, que já não era capaz de encaminhar ações concretas no âmbito do Governo do qual fazia parte, ações, afinal, consensuadas que foram no âmbito da esfera pública com discurso, em nome do Governo, fundamentado nos princípios da Democracia como valor universal; segundo, como sujeito político militante das causas das organizações e movimentos sociais do campo, e que de fato, acreditava na Democracia como valor universal. Enfim, naquele quadro, fui tomado de clareza de que havia se esgotado meu tempo de estada no Governo, alguns meses mais cedo do que eu previa, haviam se esgotado minhas possibilidades de fazer avançar, desde esse lugar, os projetos prioritários que resultavam das longas mediações.

Também fui tomado de clareza no sentido de que era necessário dar uma cartada política definitiva, como tentativa de abstrair aquele marasmo que se desenhara, que confundia as relações que se estabeleciam entre as organizações e movimentos sociais do campo e o MEC.

Era necessário criar uma situação política capaz de evidenciar as contradições que permeavam aquelas relações. Contradições que, no limite, eram estruturais, afinal, o Estado acaba por revelar-se o sujeito que sempre privilegia o capital em detrimento das classes populares.

Tomar uma atitude que, naquela conjuntura, me expunha a forte risco de ser defenestrado do cargo de Coordenador-Geral de Educação do Campo não me era amedrontador. Ao contrário, na medida que, no MEC, as coisas não avançavam, eu já estava a perder tempo. Permanecer em Brasília já não mais me trazia, sequer, qualquer compensação pessoal diante do fato de minha carreira na UFSC estar semi-estacionada.

Enfim, o passo decisivo foi o de provocar um debate acerca da situação no interior do “GPT Educação do Campo”. Conforme já estava previsto, ocorreria uma reunião ordinária nos dias 15 e 16 de agosto (2.006) e, conforme de costume, a pauta da convocação de seus membros, assinada pelo Coordenador-Geral de Educação do Campo, seguia acompanhada de problematizações acerca de certos itens a serem debatidos. Dessa vez, a problematização foi mais amiúde e radical, de certa maneira, pretendendo abrir um caminho que só apontava para a frente, sem volta. Ora, conforme eu previa, antes mesmo de a reunião ocorrer instalara-se um certo “alvorço surdo” na SECAD, murmúrios sobre a iminente exoneração do Coordenador-Geral de Educação do Campo, fato que ocorreu, *ex-officio*, após a realização da reunião. No ensejo da reunião, que transcorreu em clima extraordinariamente pesado, com a presença, não costumeira, por todo o tempo, do Diretor do Departamento de Cidadania e Diversidade/SECAD – meu superior imediato –, já na fala de abertura dos trabalhos, reafirmei o conteúdo do documento expedido na véspera a todos os componentes do GPT (representantes dos setores do MEC e outros ministérios e representantes da Sociedade Civil), conforme segue:

Senhoras e Senhores membros do GPT de Educação do Campo/MEC

Encaminho documento e questões para o debate na próxima reunião do GPT, dias 15 e 16 de agosto de 2006.

O documento que segue (anexo) – Histórico do GPT – foi preparado por Marise Carvalho, em nome desta CGEC, e tenta traçar uma linha de memória do GPT de Educação do Campo, com o intuito imediato de contribuir a um debate interno ao GPT sobre a dinâmica da construção das políticas de educação do campo, a partir do atual mandato do Governo Federal (Governo Lula), em especial a partir do MEC.

Cada componente do GPT, ao confrontar-se com o documento, poderá elaborar suas próprias conclusões e proposições. Pela vivência, poderá, inclusive, propor correções ao documento, eis que foi baseado tão somente naquilo que foi encontrado por escrito em processos de procura ainda não esgotados. Certamente, há lacunas de registros; bem como, é sabido que o registrado nem sempre revela o

realmente acontecido. De todo modo, constitui-se uma referência para o debate que estamos propondo.

Não creio prudente, de minha parte, emitir juízo prévio sobre a trajetória do GPT e da CGEC, senão esperar e participar ativamente do debate.

De qualquer maneira, e mais a título de provocação do que de reflexão prévia, ousou lembrar algumas questões que entendo não devem ser esquecidas em nossas discussões:

- *A criação da SECAD no início de 2004 e, no seu escopo, da Coordenação-Geral de Educação do Campo efetivamente instalada em agosto 2004, dá concretude a propostas vindas da sociedade civil de políticas de Educação do Campo no MEC; por outro lado, verifica-se que a representação das diversas secretarias do MEC na dinâmica do GPT sofre acentuado refluxo justamente a partir desse momento. Com efeito, essa ocorrência se verifica já na primeira reunião do GPT sob a nova situação institucional (setembro de 2004), e daí para a frente de forma cada vez mais acentuada, em que pese se estar vivendo o momento imediatamente posterior à “IIª Conferência Nacional de Educação do Campo”, as representações do MEC no GPT mais têm parecido um pró-forma, as articulações intra-MEC mostraram-se sofríveis e pouco frutíferas. A portaria ministerial que institui o GPT (2003, depois renovada em 2004) sinaliza a uma forte articulação intra-MEC e, tão somente, abre a possibilidade de se convidar representantes de outros órgãos e da sociedade civil. Apesar disso, de fato e nessa fase referida sob a CGEC/SECAD, tem ocorrido o contrário, ou seja, as representações das organizações e Movimentos Sociais do Campo têm sido as principais, quase únicas, presenças efetivas nos encontros do GPT, bem como nos Grupos de Trabalhos temáticos definidos no GPT. A prática do momento anterior, ao que parece, era outra. Observe-se que, ao fazer essa afirmação, estou tão somente, repetindo a voz corrente nas reuniões do GPT que tenho coordenado;*

- *Sobre a participação das organizações e MS no GPT de Educação do Campo e, principalmente, no processo de construção de uma política nacional de Educação do Campo:*

- ✓ *Dúvidas sobre como é socializado o debate que ocorre no GPT (seus encaminhamentos políticos, suas demandas políticas etc.) no interior de cada entidade representada;*

- ✓ *Analisando as últimas pautas anuais (2005 e 2006) de demandas de cada entidade em particular sobre Educação do Campo – nas suas jornadas de luta – (MST, COTAG, FETRAF, CEFFA's), percebe-se que, em geral, não há correspondência muito significativa entre o que se propõe no GPT e as propostas das entidades. Ora, se o GPT é um espaço hegemonizado por essas entidades (ou elas assim não o vêem?), é de se supor que deveriam fazer mais eco nas suas pautas de luta. Percebe-se ainda que, em que pese a realização da IIª CNEC, não há articulação horizontal entre as pautas das diferentes entidades em suas jornadas de luta pós-Conferência;*

- *Enfim, passada a IIª Conferência Nacional de Educação do Campo, a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo se desarticulou: nem mais UNICEF, UNESCO, CNBB, UNB; nem mais a conversa sobre educação do campo entre centrais sindicais e movimentos sociais. A impressão que se tem é de que a criação da CGEC/SECAD, ao par do que significou de avanço, acabou por*

produzir duas conseqüências indesejáveis: o GPT perde seu papel/sua força de efetiva articulação intra-MEC, e a “Articulação Nacional”, como força necessária para a construção de políticas públicas e genuinamente da sociedade civil, se desmobiliza. Parece, enfim, que os acontecimentos conspiram a que a CGEC assumira e dê conta de tarefas às quais não está administrativamente instrumentada, e de tarefas que, tampouco, é de sua natureza institucional;

- *É valor essencial e intrínseco ao Movimento Social (incluo aqui as ações por educação das organizações sindicais) ser educativo, o MS é educativo por definição. Coisa diferente, entretanto, é exercer o papel de educador. O exercício desse papel é uma questão que se situa no campo da opção estratégica de cada organização.*

Não tenho dúvida de que o núcleo organizativo, a direção intelectual e moral do MS deve promover a educação/formação de seus dirigentes e militantes, isso é condição de sua própria sobrevivência e crescimento. Agora, exercer o papel de educador oficial é, no mínimo, atuar num limite perigoso. Coloque-se em tela para reflexão as resoluções da SECAD para capacitação de professores, alfabetização e EJA e produção de material didático. Resoluções abertas a organizações e MS, estes têm buscado os recursos e executado um bom trabalho em termos de produtividade (custo-benefício) e em termos de cumprimento dos objetivos específicos postos pelo Estado financiador. Para bem cumprir os objetivos que se lhes impõem (dados pelo Estado financiador e por si próprios), esses MS despendem mais energia do que é capaz de cobrir os poucos recursos recebidos; então, com toda legitimidade, reclamam mais recursos, e então, nos limites da burocracia e das leis, o Estado/Governo abre um pouquinho mais.

Ora, independentemente da vontade das pessoas, esse jogo acaba por configurar-se num limiar de balcão de negócios – por migalhas, sem fins lucrativos e por uma boa causa (causa social), mas num balcão de negócios – cujo resultado, pode ser processos de silenciamento do MS na relação com o Estado. É sabido que, independente de um eventual governo democrático, na essência, o Estado é autoritário pelo simples fato de existir numa sociedade de classes, portanto, hegemonizado por forças autoritárias.

Em outros termos, essa relação não resulta em política pública no seu sentido democrático/republicano; ao contrário, constitui-se em processo de efeito amortecedor dos MS na luta por exigir do Estado o cumprimento de papel republicano e democrático, entre o que situa-se a tarefa da educação (universal, gratuita, de qualidade socialmente referenciada etc. etc...).

A quem, especificamente, deve caber o papel de educador oficial, em desempenho dessa grande tarefa do Estado em seu sentido de gestor do poder político que permeia e regula a sociedade? Aos sistemas públicos de educação e às agências formadoras, como IES públicas e comunitárias, em primeiríssimo e quase único lugar.

Em atenção a esse “quase”, reservo a importante ação de institutos e ONGs com vínculos com organizações sindicais e MS, que têm desenvolvido importantes propostas metodológicas e contribuído na estratégia de constituição de uma esfera pública favorável à inovação educacional nos sistemas públicos. Assim, ao MS propriamente dito (relembro que, para esse efeito, incluo aqui a ação do movimento sindical), está posto o grande desafio de ser sujeito na construção de política pública sem perder sua identidade.

Para efeito de registro e eventual retomada do debate sobre a questão da gestão dos recursos públicos para a Educação do Campo no MEC, observe-se que a

CGEC tem uma única ação orçamentária a ela diretamente vinculada e com a denominação específica de “Apoio à Educação do Campo”. Outros recursos constam em outros órgãos da própria SECAD, como os que sustentam o Programa Saberes da Terra, ou de outras secretarias do MEC e mesmo de outros Ministérios. De todo modo, na CGEC só consta uma Ação Orçamentária, que tem sido executada por resolução exatamente no sentido aludido acima, ou seja, para concessão de apoio a entidades de natureza jurídica pública ou privada sem fim lucrativo.

Após a execução da primeira edição nesses termos, o Coordenador propôs a suspensão de tal prática oficial de repasse de recursos para formação de educadores e produção de material didático. Foi dissuadido internamente à Diretoria de Cidadania e Diversidade, bem como no GPT.

Ainda para se retomar o debate, visto que logo virá novamente à tona, impõe-se a questão do já referido Programa Saberes da Terra. Senão um debate sobre a especificidade do programa, pelo menos, como referência para se questionar sobre a tese da destinação dos recursos públicos e definição de papéis de sujeitos sociais e agentes educadores.

Do ponto de vista orçamentário o Saberes da Terra está situado noutro departamento e noutros ministérios, mas a responsabilidade política e pedagógica precípua é desta CGEC. Sabidamente, essa ação sofre oposição de parcela das organizações sociais do campo, justamente no ponto que tenta corrigir o aludido desvio de função, ou seja, a limitação para que apenas entes federados sejam os proponentes jurídicos de projetos.

Sobre isso, como questão para o debate, defendo a importância de o Estado brasileiro apoiar substancialmente – com criação de programa consistente e, quiçá, mudança na legislação vigente, que é restritiva – trabalhos em Educação do Campo desenvolvidos por entidades de cunho comunitário, como, por exemplo, os CEFFA's e entidades similares. Todavia, com controle público e social competente e rígido para garantir a finalidade pública do recurso destinado. Ou seja, na medida do repasse de recursos públicos, independentemente da lisura das pessoas que eventualmente estejam num ou noutro momento à frente da gestão dessa ou daquela entidade, ou melhor, até mesmo para preservar essas pessoas, há que se engendrar uma ação controladora da aplicação dos recursos, por parte do Estado (Controladoria, Ministério Público, instâncias gestoras...), bem como por parte de organizações gerais da sociedade civil e Movimentos Sociais, com regras claras tanto para a proposição, como e principalmente para a prestação de contas do financeiro e do pedagógico. Em outros termos, longe de propor, o que seria regressivo, uma hétero-gestão vertical, estou propondo a complexificação da auto-gestão de entidades sociais que se lancem a tais serviços educacionais, na medida do recebimento de recursos públicos. Ainda mais, que o exercício dessa alternativa não venha em detrimento das práticas nos sistemas públicos, ao invés, que se encaminhe para forçosa co-habitação e troca;

• O lugar institucional da Educação do Campo no MEC e no Governo Federal.
É positivo e desejável que outros ministérios também se ocupem da Educação do Campo, eis que como prática social não pode ser encarada tão somente como uma questão de sistema escolar, e estes, por sua vez, não podem se fechar em si mesmos. Assim, por exemplo, tomemos o caso do PRONERA. Em que pese ter nascido fora do MEC, ao que se tem de evidências, por uma razão de conjuntura, isto é, porque o MEC naquele momento mostrava-se fechado à Educação do Campo e, portanto

e mais ainda, à Educação na Reforma Agrária, não vejo necessariamente como distorção administrativa a ubicação desse programa no MDA que cuida da agricultura camponesa. Temos em outros países bons exemplos da existência de sistemas paralelos que cuida da especificidade da educação do campo, com vínculo ao Ministério que cuida da Agricultura. Cite-se o caso da França. Importa, sim, que haja a necessária articulação interministerial para valorizar essas políticas e práticas administrativas.

Diferente é a análise a ser feita sobre a Educação do Campo na estrutura administrativa internamente ao MEC. Em primeiro lugar, registre-se que há uma dispersão dos recursos e responsabilidades para com a Educação do Campo na quase totalidade das secretarias do Ministério. Em estando, em quase todas as secretarias, no entanto, estas não se sentem devidamente responsabilizadas ou comprometidas a um trato diferenciado nos termos, por exemplo, postos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conforme já dito anteriormente, essa responsabilidade é confinada quase que exclusivamente à SECAD.

De outro turno, na SECAD, mais propriamente na Diretoria de Diversidade e Cidadania, a Educação do Campo é tratada no estatuto de uma identidade, o que, de fato, não o é; nem do ponto de vista prático, nem do ponto de vista conceitual. Em outros termos, a questão da Educação Indígena ou a da Educação dos Quilombolas, por exemplo, comporta e requer um trato administrativo que leve em conta a identidade de grupo social; já Educação do Campo, que ademais por definição incluiria os exemplos citados, não é uma identidade. Não o é, pelo menos, no sentido de um grupo social, senão que se constitui numa especificidade a ser trabalhada nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, levando-se em conta as múltiplas identidades. Ora, esse entendimento aponta para conseqüências práticas de real grandeza, seja do ponto de vista orçamentário, da estrutura administrativa, ou do encaminhamento das estratégias para a institucionalização de políticas.

Eis aí uma contradição a ser enfrentada no patamar da administração do MEC. Guardo esperança de que teremos serenidade e lucidez nos debates e, certamente, avançaremos nas estratégias.

Um abraço a todos os companheiros e companheiras do GPT.

Munarim

Brasília, 31 de julho de 2006

Observação final, a partir deste último documento

Ninguém ousou discordar do conteúdo ou comentar o texto durante os dois dias de reunião; mas, era nítido que nenhuma das partes havia gostado de seu teor. Comentários, diretamente comigo, ocorriam apenas no paralelo e de forma genérica e, ainda, por conta de iniciativa minha de provocar alguma reação. No desdobramento foi que ocorreram duas manifestações de concordância. Uma delas, circunstancial e por escrito, da parte do representante da RESAB junto ao GPT Educação do Campo; e a outra, dias depois da reunião do GPT, verbal, no momento em que me ditava a exoneração, da parte do Secretário Ricardo Henriques.

Parece ironia e, talvez, de fato, o fosse, de todo modo, dizia-me o Secretário que concordava com todo o conteúdo do “manifesto”, mas, dada a situação política que o documento havia criado, não tinha como me segurar no exercício da função de Coordenador-Geral de Educação do Campo. Respondendo-lhe, disse eu que preferia acreditar na sua sinceridade quanto à concordância ao conteúdo do “manifesto”, e eu tinha razões para acreditar, tanto nas palavras dele, quanto na boa vontade de seu Secretário Executivo Adjunto, André Lázaro. E, sendo assim, acrescentava eu, esperava que seu gabinete se empenhasse direta e efetivamente no encaminhamento das ações da Educação do Campo que estavam encalhadas, eis que seu diretor do Departamento de Diversidade e Cidadania, onde se constava a CGEC, não se mostrava competente e empenhado para tanto. Ou, pior, esse diretor deixava nítidas evidências de que atuava n'outra perspectiva. Seguindo a conversa definitiva, em resposta ao Secretário sobre o que eu considerava mais importante das ações a serem encaminhadas, a indicação foi, sobremaneira, a “Licenciatura em Educação do Campo”, começando pelo “Projeto Piloto” que indicávamos. Em segundo lugar, a implementação do projeto “Saberes da Terra”, cuja primeira edição estava em andamento em 10 estados brasileiros, mas carecia de ações enérgicas da SECAD, em termos de previsão orçamentária, normatizações e relações político-institucionais para sua implantação definitiva e ampliação para todo o país.⁴

Não me cabe fazer julgamento algum a respeito do que se segue no âmbito interno da SECAD a partir daquele momento. Mas, fato é que, imediatamente após minha saída, as duas ações ganharam efetividade. Ou seja, de um lado, o Projeto Saberes da Terra, com orçamento avantajado se consideradas as expectativas instaladas até aquele momento, com previsão orçamentária próxima a oitocentos milhões de reais, foi transformado em Lei. Ou melhor, foi incluído na “Lei do PROJOVEM”, sob denominação renovada de “*Projovem Campo – Saberes da Terra*”, primeiro, por meio da “Medida Provisória Nº 411, de 28 de Dezembro de 2007” e, depois, pela “Lei Nº 11.692, de junho de 2008”.⁵

⁴ Foi deixado de lado referências a outras ações estruturantes, pelas quais a CGEC havia se mobilizado, por exemplo, a “Educação do Campo no FUNDEB” e a “Educação do Campo no PNE”, visto que, no limite do possível, já estavam encaminhadas e não mais era da alçada da SECAD.

⁵ Considero fora do propósito deste Memorial incluir relato acerca do projeto Saberes da Terra, até porque foram tão sinuosos os caminhos de sua implantação nos sistemas educacionais públicos, que demandaria discussão e espaço físico apropriados. Todavia, considero oportuno lembrar que se trata do já referido projeto que resultou diretamente da confluência dos resultados da pesquisa previamente realizada por mim na UFSC, sobre o projeto Terra Solidária, e de Projeto (Carta Consulta) da FETRAF Sul, que solicitava ao MEC recursos financeiros para reeditar amplificada o seu “Projeto Terra Solidária”, que fora objeto da pesquisa. Considero, ainda, oportuno lembrar que, apesar das perdas ao ser transformado em lei, que restringe a participação de adultos, fixando a idade máxima de 29 anos, foram mantidos os princípios básicos do projeto original. Veja-se no conteúdo da lei:

Art. 14. O Projovem Campo - Saberes da Terra tem como objetivo elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional, na forma do art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de

De outro lado, com a devida autorização de funcionamento por parte do CNE, quatro universidades federais, que já haviam se posto na fila, foram chamadas para dar início imediatamente a um Projeto Piloto de Licenciatura em Educação do Campo, com apoio financeiro da SECAD/MEC. E, antes mesmo de se colher experiências desse “Projeto Piloto”, foi lançado pela mesma SECAD o primeiro edital do PROCAMPO (*Edital N° 2, de 23 de abril de 2008 – Chamada Pública para Seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO*), com o objetivo de: “*convocar as Instituições Públicas de Educação Superior para a apresentação de projetos de **cursos regulares** (grifo meu) de Licenciatura em Educação do Campo, com duração de quatro anos, para a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais*”.

Dentre os projetos aprovados neste primeiro edital (2.008), que se seguiu de outros, constava o projeto da UFSC, apresentado sob minha coordenação já como docente regressado a essa instituição. Este fato, estará presente no próximo segmento deste memorial.

dezembro de 1996, estimulando a conclusão do ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância, nos termos do regulamento.
Art. 15. O Projovem Campo - Saberes da Terra atenderá a jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos, residentes no campo, que saibam ler e escrever, que não tenham concluído o ensino fundamental e que cumpram os requisitos previstos no art. 3o da Lei no 11.326, de 24 de julho de 2006.

ANEXO 5

Mediação do Instituto EduCampo com vistas à expansão da Licenciatura em Educação do Campo no Estado de Santa Catarina e sobre os (des)caminhos político-administrativos da LEDOC na UFSC

Julgo que é bem demonstrativo dessa atividade mediadora um documento que foi apresentado no ensejo do lançamento do PRONACAMPO pelo Governo Federal. Tal escrito foi engendrado em forma de “Carta de apoio” à expansão da Licenciatura em Educação do Campo no Estado de Santa Catarina. Na medida em que este Memorial de Atividades Acadêmicas é público, importa dar nova visibilidade àquela Carta que permaneceu pouco conhecida. Especialmente por seus termos se manterem atuais e plausíveis. O documento foi anexado ao processo encaminhado pela UFSC ao MEC em resposta a edital, tal como segue. Por mim redigido, além do processo oficial, ele consta do meu arquivo pessoal e daquele do Instituto EduCampo.

Carta de Apoio aos projetos de Licenciatura em Educação do Campo de Santa Catarina. Por uma estratégia de formação inicial de docentes articulada para escolas do campo.

Pelo presente documento, o Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC) e o Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto EduCampo / UFSC) vêm prestar seu total apoio e recomendar a aprovação dos projetos de Curso de Licenciatura em Educação do Campo apresentados a essa SECADI/MEC em resposta ao Edital de 2012, pelos Institutos Federais de Santa Catarina (unidades Campus de Canoinhas e Campus de São Miguel do Oeste), bem como pela Universidade Federal de Santa Catarina (Campus de Curitibanos - curso novo - e Campus Sede em parceria com o IFSC/Caçador – nova turma).

Em verdade, mais que prestar apoio, importa aqui patentear uma estratégia de formação inicial de docentes para escolas do campo do Estado de Santa Catarina, que vem sendo traçada no âmbito do FOCEC já há algum tempo, conforme se lê de relatório interno referente à audiência com a Secretaria de Estado da Educação realizada em abril do corrente:

“(...) audiência realizada no dia 16 do corrente mês de abril, com a Secretária Adjunta da SED, Profa. Elza Moretto, por solicitação da Coordenação do FOCEC

e da Direção do Instituto EDUCAMPO, tendo como tema de agenda a “Formação Inicial de Professores para Escolas do Campo do Estado de SC, no âmbito do PRONACAMPO”.

Da motivação da agenda e do contexto.

A audiência ocorreu no ensejo da edição, no dia 20 p.p. (março), da Medida Provisória N. 562/12, que institui o PRONACAMPO. Dentre as oportunidades de implementação de políticas públicas no campo da Educação do Campo nos estados e municípios brasileiros, a agenda dessa audiência se concentrou na formação inicial de professores (licenciatura) para atender as escolas do campo de SC. O PRONACAMPO abre a possibilidade de instalação de cursos regulares de “Licenciatura Plena em Educação do Campo”, por parte das Instituições Federais de Ensino (universidades e institutos), com financiamento direto e regular pelo sistema federal (MEC). Vale lembrar que o escopo dessa Licenciatura cobre todas as áreas do conhecimento exigidas na Educação Básica (Linguagens e Códigos; Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias). Importa que a oferta e instalação desses cursos seja feita de maneira coordenada, de modo a não restar no horizonte nenhum vazio e, tampouco, nenhuma sobreposição ou ofertas desnecessárias. Para isso, é necessário que o órgão máximo encarregado da educação pública do Estado de Santa Catarina exerça a função de qualificar as demandas, situando-as nos espaços e nos tempos (demonstração das necessidades do presente e do futuro) e anime e coordene um processo de concertação entre as instituições federais de ensino que criarão tais cursos de licenciatura.

Nesse processo, então desencadeado, o FOCEC e o Instituto EduCampo, no sentido de garantir a efetivação dessa estratégia, propuseram os seguintes encaminhamentos:

a) Da parte da Secretaria de Estado da Educação (SED): *definir seu papel estruturante, bem como solicitar a realização de estudos estatísticos sobre a realidade e necessidade de formação inicial de professores para escolas do campo, na perspectiva de situar de maneira qualificada, no espaço e no tempo, a demanda. Para isso, buscará articulação com a UNDIME estadual;*

b) Da parte da UFSC: dado o maior acúmulo dessa Universidade no assunto, corrobora-se o papel estruturante que tem desempenhado de abrir fronteiras, bem como de preencher espaços vazios de instituições federais de formação. Com efeito, por recomendação do FOCEC e do Instituto EduCampo, a UFSC assumiu institucionalmente, isto é, com a aprovação de sua Reitoria, abrir cada turma nova em um diferente território do estado. Assim, após as duas primeiras turmas terem sido instaladas no Campus Sede, a seguinte (terceira/2011) foi instalada no território do Planalto Norte (Município de Canoinhas), em parceria com o IFSC local. Por oportuno com o edital do PROCAMPO, e com a experiência que adquiriu, esse IFSC assume agora, a instituição do mesmo curso como uma ação sua, permanente e estrutural. A quarta turma (2012) da UFSC foi instalada no Território das Encostas da Serra Geral (Município de Santa Rosa de Lima), em parceria com as prefeituras locais. Este último caso, trata-se de um vazio de instituições federais de ensino superior. E a quinta e próxima turma (2013), também objeto deste projeto, será instalada no território do Vale do Rio do Peixe (Município de Caçador), em parceria com o IFSC local, que começa lá a se implantar. A perspectiva, a exemplo de Canoinhas, é que, no horizonte próximo esse IFSC de Caçador assuma com autonomia a continuidade do processo que hora se inicia. Enfim, esse papel de abertura de fronteiras reservado à UFSC se projeta até um horizonte longínquo na medida que outras áreas do conhecimento, além de Ciências da Natureza e Matemática e Agrárias, estão ainda totalmente a descoberto no escopo desta estratégia; ou seja, assim que se quedar consolidada a instalação do processo de formação nas áreas em que atua no momento, a UFSC deverá iniciar experiência de formar docentes nas demais áreas (Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos), com a mesma perspectiva de acumular condições para apoiar/assessorar as demais IFES do estado e preencher vazios. Ademais, a UFSC assume ainda a implantação de uma turma nova no seu Campus de Curitibanos, que compreende o Território do Planalto Central (coração do estado de Santa Catarina), com o mesmo sentido de cobertura geral do estado.

Do processo de articulação das instituições e demais sujeitos sociais no presente e no horizonte

De um lado e conforme já evidenciado, esses projetos de criação de cursos novos (Canoinhas, São Miguel do Oeste e Curitibanos) e instalação de nova turma (Caçador) que hora são apresentados à SECADI/MEC, resultaram de amplo

processo de mediação protagonizado pelo FOCEC e Instituto EduCampo. Dessa maneira, pois, podemos atestar da legitimidade de cada uma das propostas, bem como de sua conformidade com o edital que exige a participação do Fórum local ou similar.

De outro lado, este documento sinaliza a continuidade da articulação que se iniciou nesse tema entre as instituições e as organizações e movimentos sociais do campo, que compõem o FOCEC, na perspectiva de sempre aprimorar a qualidade política e técnica das ações que já estão sendo e as que serão empreendidas, o que supõe a busca, por parte de todos, da garantia da organicidade desses cursos com a vida e as necessidades dos povos do campo do Estado de Santa Catarina. Nesse sentido, o FOCEC, em parceria, pelo menos no horizonte imediato, com o Instituto EduCampo, continuará a representar o espaço organizacional privilegiado dessa mediação.

Florianópolis, 30 de outubro de 2012

Edson Marcos Anhaia - Coordenação do FOCEC

Prof. Antonio Munarim - Diretor do Instituto EduCampo/UFSC

Entendi importante trazer à público esse texto porque creio que ele pode servir de instrumento motivador à reflexão sobre um processo ainda em afirmação e aprimoramento nesta Universidade. É com este sentido que traço as notas a seguir a respeito da “Carta de apoio”. Primeiro, chamo atenção a uma intenção subjacente a ela, sublinho, encaminhada à Secadi/MEC. Na verdade, intentava firmar o comprometimento das instituições envolvidas no âmbito do Estado de Santa Catarina. Particularmente, no que tangia à UFSC e à Secretaria de Estado da Educação (SEED). Ou seja, o destinatário oficial era o MEC, mas os destinatários de fato e primeiros eram os próprios órgãos remetentes do processo/projeto associado à “Carta”. Quanto à UFSC, tratava-se de reafirmar um posicionamento institucional já evidenciado nas diversas instâncias, inclusive na sua Alta Administração (Reitoria). Já quanto à SEED, tratava-se de intentar alguma abertura na gestão do primeiro Governo Raimundo Colombo (2011 a 2014), que desde seu início e continuando a tradição de governos anteriores, conforme indicam nossos estudos⁶, ignorava toda e qualquer demanda das organizações que protagonizavam o movimento de Educação do Campo no estado. É fundamental observar que, se não bastasse tal

⁶ Trato dessa questão em minha tese de doutoramento, bem como é parte do relatório final da pesquisa *Educação do Campo em Santa Catarina: políticas e Práticas*, que foi por mim coordenada na UFSC. Ambas as obras constam das Referências deste Memorial.

postura refratária do Governo catarinense às demandas do *Movimento da Educação do Campo*, contradições e fragilidades referentes ao curso de Licenciatura emergiram no âmago da própria coalizão de organizações e movimentos sociais que o capitaneavam. Em síntese, internamente ao Focec, não acontecia uma efetiva “unidade na luta” em defesa do curso. Especialmente por parte das principais representações que eram o movimento sindical vinculado à Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Santa Catarina (Fetaesc) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Diferentemente do que ocorria no âmbito nacional, em que suas direções se mobilizavam em conjunto, aqui no estado essas organizações não se movimentavam nem pelo curso de Licenciatura, nem por qualquer outra política pública de Educação do Campo. O MST desenvolvia suas próprias práticas de Educação do Campo nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária sob a influência dele. E considerava – como reputa, ainda hoje – que a Licenciatura existente na UFSC era um espaço “não seu”, já que não exclusivo para a formação de seus militantes. Desse modo, não seria demais admitir que as ações de enfrentamento e/ou diálogo com as instituições – notadamente a SEED, a Secadi/MEC e a própria estrutura da UFSC – em prol do curso de Licenciatura em Educação do Campo e mesmo em prol das demais ações da Educação do Campo no estado, ocorriam fundamentalmente por iniciativa e mediação do Instituto EduCampo. Em outros termos, muitas iniciativas mediadas pelo Instituto e que incluíam a chancela do Focec não contavam com o protagonismo efetivo de todas as organizações que o compunham. Refiro-me, pois, a uma fragilidade inerente ao Movimento de Educação do Campo em Santa Catarina, quando tomado no sentido de movimento popular. A esse quadro, soma-se a mudança no comando da Universidade, com a assunção da Gestão Roselane Neckel (2013-2016). Tal câmbio propiciou uma dissensão no interior do ainda pequeno corpo docente da Educação do Campo da UFSC. Ela foi capitaneada por professores recém ingressos que, alegando discordâncias de perspectiva em relação ao Curso, mesmo tendo sido contratados especificamente para ele, aproveitaram para se acomodar em outros espaços de atuação nos departamentos nos quais estavam lotados. Antes disso, apoiados em postura duvidosa ou convenientemente legalista emitida pelos novos responsáveis pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), questionaram a realização de cursos regulares fora dos Campi da UFSC. Além de questionar um dos pilares do curso, a prática efetiva Pedagogia da Alternância, conseguiram cessar a perspectiva de interiorização e democratização acolhida pela Reitoria anterior. Destaco, características que tanto diferenciavam a Licenciatura em Educação do Campo da UFSC no cenário local e nacional.

Em suma, mais do que uma referência genérica a uma fragilidade do Movimento de Educação do Campo em Santa Catarina, estou me referindo a um momento crítico na

implantação da Licenciatura. Que, naquele momento, se associava à proposta de expansão estrategicamente planejada a todo o estado da oferta, pelo sistema federal de ensino, dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Tal intento, expresso na “Carta de apoio”, reduziu-se, naquele contexto, ao que era previsto no PRONACAMPO: a duplicação de vagas para mais uma turma na UFSC, mas a serem ofertadas no Campus sede (Campus David Ferreira Lima), em Florianópolis. Tratou-se de uma reincidência em erro – cristalinamente previsível e alertado pelas vozes da experiência – que se manifestou em dose dupla. Explico melhor. Nas duas primeiras turmas, oferecidas em Florianópolis, não se havia conseguido demanda de alunos para preencher as cinquenta vagas abertas para cada uma delas. Além disso, não se alcançou o perfil desejado pelo ProCampo: professores em atividade ou jovens que vivem e trabalham no campo. Naquele novo momento, conforme contratação com Secadi, que, no âmbito do PRONACAMPO, incluía autorização para se contratar quinze docentes, passaram a ser 120 vagas por turma/ano. Para ilustrar o que chamei de reincidência em erro, veja-se um excerto de um documento elaborado pelo Instituto EduCampo tratando dessa mesma questão em um momento anterior da história da Licenciatura⁷. (...) a oferta (do curso) no Campus Universitário João David Ferreira Lima praticamente impedia que se alcançasse o perfil desejado de estudante de educação do campo: “pessoas que moram no campo e querem permanecer no campo, dispostos a melhorar os processos educativos em suas regiões”. (...) Os dois primeiros processos seletivos resultaram em turmas com tamanho bastante inferior à oferta de vagas e, depois, em uma evasão acima da esperada. Primeiro, porque, ao que parece, os potenciais candidatos do interior não vislumbram a UFSC e Florianópolis dentro do campo de possibilidades deles. Segundo, porque os candidatos da Grande Florianópolis aproveitam a oportunidade da vaga, mas, já como estudantes, desistem, ao descobrir o Curso voltado para o rural e o seu funcionamento baseado na pedagogia da alternância.

Como previsto e alertado, das 120 vagas abertas para a turma a ser composta para iniciar as aulas no primeiro semestre de 2014, pouco mais de duas dezenas foram inicialmente ocupadas. Com a evasão, também inicialmente prevista, a turma estabilizou em seis estudantes

⁷ Do memorando do Instituto EduCampo, encaminhado ao Reitor Prof. Álvaro Prata, datado de 20 de dezembro de 2011, para oficializar entendimentos ocorridos com a alta administração da UFSC, decorrentes de longas negociações com instâncias diversas acerca do Curso de Licenciatura. Nesse mesmo memorando consta: “Nestas condições (de apoio concedido pela alta administração da UFSC), realizamos, no primeiro semestre de 2011, os esforços indispensáveis para que já em agosto deste ano tivéssemos a primeira turma ‘interiorizada’, tendo havido a opção pelo território do Planalto Norte Catarinense. (...). Contra diversas previsões, realizamos o vestibular em agosto, com significativos índices, para uma licenciatura, cinco candidatos por vaga, e demos início às aulas em setembro, com uma turma de cinquenta estudantes, praticamente completa. Mais do que isso, chamou a atenção o perfil da turma. Originários de dez municípios do Planalto Norte Catarinense, os estudantes são, em sua quase totalidade, membros de famílias de pequenos agricultores e apresentam vulnerabilidade socioeconômica”. (Do arquivo de enviados do Instituto EduCampo)

que permanecem até hoje. Algo semelhante se repetiu com o ingresso no ano seguinte. A turma conta, atualmente, com quinze estudantes. Assim, no momento presente, somadas as duas turmas chega-se a 21 estudantes, menos de dez por cento do limite idealizado de 240 novos Educadores do Campo a serem formados. Sem delonga, entendo ser apropriado registrar que, para se ressurgir desse erro e retomar o foco nos territórios rurais onde se encontram os sujeitos principais aos quais se destina o curso (interiorização), foi preciso, antes, que a história se repetisse em forma de tragédia. Só assim, aquele comando da Universidade admitiu rever um procedimento equivocado, que fora politicamente influenciado por interesses pessoais e corporativos que germinaram no interior do próprio corpo docente da Educação do Campo da UFSC. Ademais, é oportuno registrar que, como decorrência do PRONACAMPO, que concedeu quinze códigos de vagas de docentes, e das vacâncias geradas com a saída daqueles que se diziam insatisfeitos ou deslocados na dinâmica do Curso, foi possível a realização de concursos para ingresso de novos professores. Essas contratações, além de possibilitar uma retomada dos rumos originais do curso, possibilitariam a consolidação do já referido processo de criação do Departamento de Educação do Campo. Tais contratações foram encaminhadas com cuidados suplementares no que se refere à elaboração dos editais de concursos. O intuito foi de se encontrar profissionais mais afinados com os princípios teóricos e políticos da prática educativa a que viriam se integrar. A partir daí, enfim, iniciou-se a retomada da perspectiva da interiorização.

ANEXO 6

Produção acadêmica pertinente à temática da Educação do Campo

- **LIVROS PUBLICADOS/ORGANIZADOS OU EDIÇÕES**

[MUNARIM, A.](#); SCHMIDT, W. ; PEIXER, Zilma Isabel . Educação do campo: políticas e práticas em Santa Catarina. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016. v. 1. 304p

[MUNARIM, A.](#); SCHMIDT, W. . Educação do campo e as políticas públicas: subsídios ao dirigente municipal de educação. 1. ed. Florianópolis: NUP, 2014. v. 1. 173p .

[MUNARIM, A.](#) Educação e Esfera Pública na Serra Catarinense: a experiência política do Plano Regional de Educação. Florianópolis: NUP/UFSC, 2000. v. 1. 375p.

- **ARTIGOS COMPLETOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS**

[MUNARIM, A.](#) Educação do campo e LDB: uma relação quase vazia. Retratos da Escola, v. 10, p. 493-506, 2016.

TAFFAREL, C. Z.; [MUNARIM, A.](#) Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

[MUNARIM, A.](#) SCHMIDT, W. Educação do Campo e Políticas Públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. Revista Pedagógica, Chapecó, v.15, n.31, p. 21-43, jul./dez. 2013.

[MUNARIM, A.](#); LOCKS, Geraldo Augusto . Educação do Campo: contexto e desafio desta política pública. Olhar de Professor (UEPG. Impresso), v. 15, p. 83-95, 2012.

[MUNARIM, A.](#) Educação do Campo: uma construção histórica. Revista da Formação por Alternância, v. 6, p. 1-1, 2011.

BELTRAME, S. ; [MUNARIM, A.](#); OLIVEIRA, Marcos de; PEIXER, Z. I. . Educação do Campo em Santa Catarina: um processo em construção. RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 8, p. 207-229, 2011.

[MUNARIM, A..](#) Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas na Primeira Década do Século XXI. Em Aberto, v. 24, p. 51-63, 2011.

[MUNARIM, A..](#) O cenário da construção de uma política pública de Educação do Campo. Contato (CRP/8a Região), v. 12, p. 8-11, 2010.

[MUNARIM, A..](#) Da lei à prática. Presença Pedagógica, v. 15, p. 36-43, 2009.

[MUNARIM, A..](#) Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. Educação (UFSM), v. 33, p. 59-76, 2008.

[MUNARIM, A..](#) Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. Educação do Campo e Pesquisa - Questões para Reflexão, Brasília, p. 15-18, 2005.

[MUNARIM, A..](#) Parceria entre Estado e Sociedade Civil - Caminhos em Construção. Diálogos com Paulo Freire - Teoria e Práticas de Educação Popular, Tramandaí - RS, p. 70-79, 2005.

[MUNARIM, A..](#) Parceria: uma faca de muitos gumes. Construção Coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos, Brasília-DF, 2005.

[MUNARIM, A..](#) Descentralização e Gestão Participativa na Educação Brasileira. UNIPLAC, Lages, v. 4, p. 9-23, 2002.

[MUNARIM, A..](#) Educação de jovens e adultos agricultores, um problema de política pública e cidadania. Revista Perspectiva, UFSC, p. 129-147, 2001.

[MUNARIM, A..](#) Plano Regional de Educação: uma experiência de democracia. Uniplac, Revista de Divulgação Científica e Cultural, Lages, v. 3, p. 50-70, 2000.

[MUNARIM, A..](#) Educação e Democracia no Contexto da Descentralização do Estado. Revista Pedagógica (Chapecó), Chapecó, v. 5, p. 7-25, 2000.

[MUNARIM, A..](#) Serra Catarinense: a busca da identidade regional. Uniplac Revista de Divulgação Científica e Cultural, Lages, v. 2, n.1, 1999.

[MUNARIM, A..](#) Parceria: uma faca de muitos gumes. Alfabetização e Cidadania, São Paulo, v. 5. 1995.

[MUNARIM, A..](#) Publicização do Estado e Desestatização da Sociedade. Contexto & Educação, Ijuí, v. 38, p. 07-18, 1995.

- **CAPÍTULOS DE LIVROS PUBLICADOS**

[MUNARIM, A..](#); SCHMIDT, W. . O campo e a escola do campo, usar boas medidas para tomar medidas justas: escolas, infraestruturas e relação com territórios educacionais rurais de entorno no Estado de Santa Catarina. In: Antonio Munarim; Wilson Schmidt; Zilma Isabel Peixer. (Org.). Educação do campo: políticas e práticas em Santa Catarina. 1ed.São Paulo: Outras Expressões, 2016, v. 1, p. 17-48.

[MUNARIM, A..](#) Educação do campo no Brasil e educação rural na Argentina e Catalunha: aproximações. In: Eliseu Clementino de Souza; Vera Lucia Jacob Chaves. (Org.). Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. 1ed.Tubarão: Copiart, 2016, v. 1, p. 159-184.

[MUNARIM, A..](#) Centro Vianeí de Educação Popular: jubileu de uma longa travessia. In: Zilma Isabel Peixer; José Luís Carraro. (Org.). Povos do campo, educação e natureza. 1ed.Lages: Grafine, 2016, v. 1, p. 43-55.

[MUNARIM, A..](#) Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: Isabel Truffer y Susana Berger. (Org.). Territorios, Desarrollo y Educación Rural en América Latina. 01ed. Entre Ríos/Paraná: Gualeguaychú, 2013, v. 01, p. 73-86.

[MUNARIM, A.](#); TAMANINI, E. ; HARDT, L. S. ; BITTENCOURT, N. ; CONDE, S. ; PEIXER, Z. I. . Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: Bernadete Wrublevski Aued; Célia Regina Vendramini. (Org.). Educação do campo: desafios teóricos e práticos (978-85-7474-442-1). Florianópolis: Insular, 2009, v. 1, p. 53-66.

BORNHAUSEN, E. Z. ; [MUNARIM, A.](#) As políticas públicas de educação do campo no município de Lages no período de 1997 a 2007. In: Bernadete Wrublevski Aued; Célia Regina Vendramini. (Org.). Educação do campo: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009, v. 1, p. 67-82.

[MUNARIM, A.](#) Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil. In: Lucia Helena Correa Lenzi; Denise Cord. (Org.). Formação de educadores em EJA no campo: compartilhando saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, v. 13, p. 7-16.

PINTO, F. M. M.; DAROS, M. D. ; [MUNARIM, A.](#) Escola pública em Lages no contexto do coronelismo. In: Jantsch, Ari et alii. (Org.). Mestrado em Educação, experiência interinstitucional da região Sul. Lages, SC: Uniplac, 2006, v. , p. -.

- **TRABALHOS COMPLETOS PUBLICADOS EM ANAIS DE CONGRESSOS**

[MUNARIM, A.](#) Terra Solidária e a Identidade dos Agricultores Familiares do Sul do Brasil. In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis. II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003.

[MUNARIM, A.](#) Terra e Educação Solidárias: um estudo do projeto de educação dos agricultores familiares da CUT. In: Seminário Nacional Brasileiro - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, 2001, Niterói, 2001.

[MUNARIM, A.](#) Educação e democracia no contexto da desconcentração do Estado. In: 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu. 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000

[MUNARIM, A.](#) Educação Pública na Serra Catarinense, apesar do Banco Mundial. In: IIº Encontro Regional Sul da ANPED, 1999, Curitiba, 1999.

[MUNARIM, A.](#) Poder local na Serra Catarinense: uma abordagem político-educacional. In: 19ª Reunião Anual da ANPED, 1996, Caxambu, 1996.

- **PROJETOS DE PESQUISA**

2000 – 2003: Terra e Educação Solidárias: um estudo do projeto de educação dos agricultores familiares da CUT.

2003 – 2006: Juventude, Escolarização e Poder Local.

2007 – 2008: Educação do Campo em Santa Catarina: políticas e práticas.

2009 – 2013: Educação do Campo em Santa Catarina: políticas e práticas.

2011- 2014: A realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores.

2014 – 2016: Pesquisa e Desenvolvimento para Implantação e Consolidação de uma Cadeia Produtiva Sustentável de Óleos Essenciais Orgânicos.

• **DEMONSTRATIVO DE AÇÕES DE EXTENSÃO DO ÚLTIMO PERÍODO (2007 – 2014), NA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CONFORME CONSTA NO SISTEMA NOTES/UFSC OU CONFORME ALGUNS CERTIFICADOS:**

2007 a 2014 – Membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA (CPN/PRONERA/INCRA).

2008 a 2014 – Coordenador do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável – Instituto EduCampo/UFSC.

2008 – Apresentação de pôster “Educação do Campo: políticas e práticas na Serra Catarinense”. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL.

2009 – Produção de Material Didático para Formação de Gestores de Educação do Campo, parceria SECAD/MEC.

2009 – ProJovem Campo – Saberes da Terra: Formação Continuada de professores da Rede pública estadual de SC, parceria SECAD/MEC.

2009 – Coordenação do I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo, UFSC, Parceria com UNIPLAC.

2009 – Palestrante sobre “Educação do Campo no Brasil no limiar do século XX”, no Simpósio La Educación Rural em América Latina, siglos XIX y XX: viejos y nuevos temas, 53º Congresso Internacional de Americanistas, Universidade Iberoamericana, Cidade do México.

2009 – Ministrante de palestra sobre Educação do Campo no I Seminário Municipal de Educação no Campo, Campos de Goytacazes, RJ.

2009 – Palestrante na I Conferência Nacional de Educação – CONAE/SC;

2010 – Membro da Mesa Redonda “Política Nacional de Educação do Campo” no I Fórum da Diversidade, na UFMT.

2010 – Assessor do Ciclo de Produção de Conhecimento do III Encontro Nacional de Pesquisa e Educação do Campo, do III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o

Desenvolvimento do Campo Brasileiro e do I Seminário Internacional de Educação do Campo; UnB.

2010 – Apresentação sobre “Educação do Campo e Políticas Públicas: Controvérsias Teóricas e Políticas” no Simpósio Desarrollos, Territorios y Educación Rural. IPEALT – Université de Toulouse II-Le Mirail, Tolouse, França.

2010 – Participante com Palestra da Mesa Redonda intitulada “Políticas e Programas em Educação do Campo do Estado do Pará”

2011 – Participante como autor do trabalho intitulado “Educação do Campo em Santa Catarina: um processo em construção” no III Seminário do Observatório da Educação e no I Seminário do Observatório da Educação Escolar Indígena, CAPES, Brasília.

2011 – Participante como Palestrante sobre “Experiências em Educação do Campo em países Ibero-Americanos” no II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos; UFSC, parceria CAPES/INEP/SECAD. Florianópolis.

2012 – Participante como membro da Mesa intitulada “Educação do Campo, Pesquisa e Desenvolvimento no Brasil e na Amazônia, no I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá e III Encontro da Pesquisa da Educação do Campo do Estado do Pará. UFPA.

2012 – Participante do Painel “Educação das classes populares do campo e da cidade e política educacional: desafios centrais”, no I Seminário Internacional e I Fórum Regional da Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns. UFPEI;

2013 – Palestrante Conferência de abertura, sobre “A Escola do Campo no Contexto do Movimento Nacional de Educação do Campo”, no Seminário de Conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo. Caruaru, UFPE.

2013 – Palestrante da “Roda de Dialogo” – Licenciatura em Educação do Campo: Que desafios e possibilidades? Caruaru, UFPE.

2014 – Palestrante no VIII Seminário Regional de Formação de Gestores – Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, MT.

2014 – Palestrante na Conferência Nacional de Educação (CONAE) referente ao assunto Educação do Campo como Política: avanços e tropeços. Brasília.