



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA GOMES SILVA

**CULTURA COMO MATRIZ FORMATIVA NA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB: POTENCIALIDADES DO TRABALHO
COM O TEATRO POLÍTICO E O VÍDEO POPULAR**

Brasília – DF

2019

ADRIANA GOMES SILVA

**CULTURA COMO MATRIZ FORMATIVA NA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB: POTENCIALIDADES DO TRABALHO
COM O TEATRO POLÍTICO E O VÍDEO POPULAR**

Dissertação apresentada à banca examinadora da linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo – EAEC, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Mônica Castagna Molina

Brasília – DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GSI586c Gomes Silva, Adriana
Cultura como matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo da UNE: Potencialidades do trabalho com o Teatro Político e o Vídeo Popular / Adriana Gomes Silva; orientador: Mônica Castagna Molina. -- Brasília, 2019.
116 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Cultura Política. 2. Educação do Campo. 3. Teatro Político. 4. Vídeo Popular. 5. Consciência Política. I. Castagna Molina, Mônica, orient. II. Título.

ADRIANA GOMES SILVA

**CULTURA COMO MATRIZ FORMATIVA NA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB: POTENCIALIDADES DO TRABALHO
COM O TEATRO POLÍTICO E O VÍDEO POPULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação.

Aprovada em: 01/11/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Mônica Castagna Molina

Universidade de Brasília
PPGE/FE/UnB
(Orientadora)

Prof. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro

Universidade de Brasília
PPGE/FE/UnB
(Examinadora)

Prof. Dra. Anita Helena Schlesener

Universidade Tuiuti do Paraná
PPGE/UFPR
(Examinadora)

Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas

Universidade de Brasília
IDA/UnB
(Suplente)

RESUMO

Este trabalho busca compreender qual o papel da Cultura como matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo da UnB, dando ênfase às potencialidades do trabalho com o Teatro Político e o Vídeo Popular e suas contribuições para a práxis formativa de educadores do campo na elevação dos níveis de consciência política. Aspectos como a complexidade dos conceitos de Cultura produzidos historicamente, o legado do Movimento de Cultura Popular, do Centro de Cultura Popular e a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por meio da Educação e da Cultura, são ressaltados como fundamentais neste trabalho para compreender as bases epistemológicas que orientam a Licenciatura em Educação do Campo, especialmente, na área de Linguagens com o trabalho estético do componente de Artes. A fundamentação teórica da pesquisa está dividida em três partes: a historicidade da construção de uma Cultura Política no Brasil, a luta pela Educação do Campo no seio dos movimentos sociais e a relação com a Universidade de Brasília; as transições e o acúmulo na reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso da Licenciatura em Educação do Campo, e as especificidades na área de concentração em Linguagens com o Teatro e o Audiovisual no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, e a importância do Programa Terra em Cena como continuidade de processos formativos para além da sala de aula; e as estratégias e produções artísticas/estéticas produzidas pelos educadores do campo egressos da LEdoC, com cunho estético e político que impactam, diretamente, nas formas de organização e atuação contra-hegemônicas dos sujeitos que as produzem. Com a análise desses processos, partindo da realidade dos educandos do campo, o *corpus* de pesquisa com recorte temporal de 2014 a 2018, propusemos um olhar para os sujeitos do campo, assim como de um processo de ensino-aprendizagem em diferentes dimensões: as reflexões sobre o trabalho com as linguagens teatral e audiovisual nesta licenciatura, com desdobramentos no ensino, na pesquisa e na extensão; as contribuições dessa área de conhecimento para formação e elevação dos níveis de consciência política e dimensões de reconhecimento da identidade camponesa e quilombola pela compreensão de uma cultura política vinda do acúmulo dos movimentos sociais do campo e vivida em seus territórios. Após a análise, compreendemos que as experiências estéticas e a práxis formativa com as linguagens artísticas contribuem para a auto-organização e atuação, tanto nas escolas como nas comunidades. Acreditamos que a sistematização e análise destas experiências colaboram nos processos de formação, ensino e aprendizagem voltados às escolas do campo e as comunidades envolvidas com a perspectiva de uma educação Omnilateral na construção da hegemonia da classe trabalhadora e da transformação social.

Palavras-chave: Cultura Política. Educação do Campo. Linguagens teatral e audiovisual. Consciência Política.

ABSTRACT

This work seeks to understand the role of Culture as a formative matrix in the UnB Degree Licenciatura em Educação do Campo, emphasizing the potential of working with the Political Theater and Popular Video and their contributions to the formative praxis of field educators in raising levels of political conscience. Aspects such as the complexity of the historically produced concepts of Culture, the legacy of the Popular Culture Movement, the Popular Culture Center and the performance of the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra through Education and Culture are highlighted as fundamental in this work to understand the epistemological bases that guide the Licenciatura em Educação do Campo, especially in the area of Languages with the aesthetic work of the Arts component. The theoretical basis of the research is divided into three parts: the historicity of the construction of a political culture in Brazil, the struggle for rural education within social movements and the relationship with the University of Brasilia; the transitions and accumulation in the reformulation of the Pedagogical Political Project of the Curso da Licenciatura em Educação do Campo, and the specificities in the area of concentration in Languages with Theater and Audio-visual in the University and Time Community, and the importance of the Programa Terra em Cena as continuity of formative processes beyond the classroom; and the strategies and artistic/aesthetic productions produced by LEdoC graduated field educators, with an aesthetic and political subjects that directly impact the forms of organization and counter-hegemonic performance of the subjects who produce them. With the analysis of these processes, starting from the reality of the field students, the research *corpus* with time frame from 2014 to 2018, we proposed a look at the subjects of the field, as well as a teaching-learning process in different dimensions: the reflections about working with theatrical and audio-visual languages in this degree, with consequences in teaching, research and extension; the contributions of this area of knowledge to the formation and elevation of the levels of political awareness and recognition dimensions of the peasant and quilombola identity by the understanding of a political culture coming from the accumulation of the rural social movements and lived in their territories. After the analysis, we understand that aesthetic experiences and formative praxis with artistic languages contribute to self-organization and performance, both in schools and in communities. We believe that the systematization and analysis of these experiences collaborate in the formation, teaching and learning processes aimed at rural schools and the communities involved with the perspective of an Omnilateral education in the construction of working class hegemony and social transformation.

Keywords: Political Culture. Field Education. Theatrical and audiovisual languages. Political Awareness.

RESUMEN

Este documento busca comprender el papel de la Cultura como una matriz formativa en el Grado de Educación de Campo de la UnB, enfatizando el potencial de trabajar con el Teatro Político y el Video Popular y sus contribuciones a la práctica formativa de los educadores de campo para elevar los niveles de conciencia política. Aspectos como la complejidad de los conceptos de Cultura producidos históricamente, el legado del Movimiento de Cultura Popular, el Centro de Cultura Popular y el desempeño del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra a través de la Educación y la Cultura se destacan como fundamentales en este trabajo para entender las bases epistemológicas que guían el Grado en Educación de Campo, especialmente en el área de Lenguas con el trabajo estético del componente de Artes. La base teórica de la investigación se divide en tres partes: la historicidad de la construcción de una cultura política en Brasil, la lucha por la educación rural dentro de los movimientos sociales y la relación con la Universidad de Brasilia; las transiciones y la acumulación en la reformulación del Proyecto Político Pedagógico de la Licenciatura en Educación de Campo, y las especificidades en el área de concentración en lenguajes con Teatro y Audiovisual en la Universidad y Tiempo Comunidad, y la importancia del Programa Terra em Cena como continuidad de procesos formativos más allá del aula; y las estrategias y producciones artísticas/estéticas producidas por educadores del campo graduados en LEdoC, con una característica estética y política que impacta directamente las formas de organización y el desempeño contra hegemónico de los sujetos que los producen. Con el análisis de estos procesos, a partir de la realidad de los estudiantes del campo, el *corpus* de investigación con un marco temporal de 2014 a 2018, propusimos una mirada a los temas del campo, así como un proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes dimensiones: las reflexiones sobre el trabajo con lenguajes teatrales y audiovisuales en este grado, con consecuencias en la enseñanza, investigación y extensión; los aportes de esta área de conocimiento a la formación y elevación de los niveles de conciencia política y dimensiones de reconocimiento de la identidad campesina y quilombola mediante la comprensión de una cultura política proveniente de la acumulación de los movimientos sociales rurales y de la vida en sus territorios. Después del análisis, entendemos que las experiencias estéticas y la praxis formativa con lenguajes artísticas contribuyen a la autoorganización y el rendimiento, tanto en las escuelas como en las comunidades. Creemos que la sistematización y el análisis de estas experiencias colaboran en los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje dirigidos a las escuelas rurales y las comunidades involucradas con la perspectiva de la educación Omnilateral en la construcción de la hegemonía de la clase trabajadora y la transformación social.

Palabras clave: Cultura política. Educación de Campo. Lenguajes teatrales y audiovisuales. Conciencia política.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 01	ASSEMBLEIA GERAL DA OCUPAFUP.....	77
IMAGEM 02	ABERTURA DOS PROGRAMAS REVOLUÇÕES.....	80
IMAGEM 03	MOSAICO DO EXPERIMENTO TEATRAL NA CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL COM A TURMA GANGA ZUMBA.....	80
IMAGEM 04	MOSAICO DO EXPERIMENTO TEATRAL NA FACULDADE UnB DE PLANALTINA COM A TURMA GANGA ZUMBA.....	81
IMAGEM 05	EXPERIMENTO AUDIOVISUAL – CARTA PARA A COMUNIDADE – ARLENE.....	84
IMAGEM 06	EXPERIMENTO AUDIOVISUAL CARTA PARA A COMUNIDADE – BEATRIZ.....	84
IMAGEM 07	PRIMEIRA EDIÇÃO DO JORNAL PODER POPULAR.....	86
IMAGEM 08	MOSAICO DE FOTOS DA MÍSTICA DE ABERTURA.....	89
IMAGEM 09	MOSAICO DE FOTOS LEITURA DRAMÁTICA DA PEÇA “MUNDO ENTERRADO”.....	92

LISTA DE SIGLAS

Agitprop	Agitação e Propaganda
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDS	Centro de Desenvolvimento Sustentável
CEBEP	Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular
CEG	Câmara de Ensino de Graduação
Cepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNEBC	Conferência Nacional de Educação Básica do Campo
CPC	Centro Popular de Cultura
CTO	Centro de Teatro do Oprimido
DFE	Distrito Federal e Entorno
EdoC	Educação do Campo
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
ETPVP	Escola de Teatro Político e Vídeo Popular
Fonec	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUP	Faculdade UnB de Planaltina
GTRA	Grupo de Trabalho da Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
Iterra	Instituto de Educação Josué de Castro
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MVP	Movimento do Vídeo Popular
NEB	Núcleo de Estudos Básicos
NEE	Núcleo de Estudos Específicos
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPPC	Projeto Político Pedagógico do Curso

ProCampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação Básica do Campo
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SNJ	Secretaria Nacional da juventude
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes

Dedico ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e à luta pela Educação do Campo no Brasil.

À minha mãe, irmã e irmão com a certeza que são minhas maiores referências na descoberta e busca de um horizonte próximo de transformações e abundâncias.

Ao Sandro, Aruã e Apôe por estarem juntos nessa caminhada de amores, aprendizados e companheirismo.

In memoriam à Ana Paula Sampaio, eterna amiga e companheira. Presente!

AGRADECIMENTOS

À **CAPES** pela bolsa de estudo de Mestrado de Demanda Social concedida por um ano para a realização desta pesquisa, sem esse apoio as dificuldades teriam sido maiores, intenciono que muitas pesquisadoras negras tenham a mesma oportunidade.

Aos que estiveram comigo desde a entrada no mestrado, professores e colegas, especialmente, **Kátia Curado, Elizana Monteiro, Marcelo Fabiano e Maura dos Anjos.**

Ao **Seu Eliás** da secretaria, que vibrou comigo com seu abraço a cada conquista dentro do PPGE/UnB.

À todas professoras e professores da Licenciatura em Educação do Campo da FUP/UnB, em especial, as professoras **Eliene Rocha, Clarice Santos, Osanette Medeiros, Carolina Gomide e Joelma Rodrigues.**

Aos egressos Turma Ganga Zumba da LEdoC, especialmente, a **Cassiana, Ana carolina, Júnior Anticistema, Luan, Valdeir, Jeovan, Danilo e Carlos Roberto** pela confiança, disponibilidade, afetos, respeito, companheirismo e toda caminha de muitos aprendizados, esse trabalho é por nós, sou muito grata.

Agradeço a minha orientadora e companheira **Mônica Molina** por me apontar caminhos para a pesquisa e pela paciência e confiança em mim desde a graduação na LEdoC, pelos entendimentos por olhares, abraços e palavras de nutrição e força.

Aos meus amigos, companheiros e professores **Rafael Villas Bôas e Felipe Gonçalves**, educadores forjados na luta e na disciplina como todo intelectual orgânico deve ser, grata por tantos momentos de conversa, confidencialidades, respeito e exemplos.

Agradeço com muito amor e gratidão as minhas amigas e irmãs de caminhada **Adriana Fernandes, Amanda, Danúbia, Iara, Chacha, Neuza, Gleice e Tályta** que sempre me incentivam e estão presentes nos momentos de dificuldades e alegrias, fortalecendo o amor, a autonomia, o cuidado e a coletividade.

Agradeço a **Comuna Panteras Negras**, meu lar, meu aconchego, onde eu estiver sempre será lembrada e honrada por tantos ensinamentos de amor e

resistência, e, principalmente, pelos ensinamentos e descobertas espirituais, terra conquistada por luta e guardada por Orisá.

Agradeço as tecelãs de sonhos **Kárin, Luciana, Karita, Rayane, Priscila, Regina, Emilaine, Regina, Lyris, Ana Paula, Taís, Vera, Marize, Mirela, Thabata** e todas que cocriam o tecer da vida, desafiando o tempo e as possibilidades de realização com afeto, confiança e auto responsabilidade.

Agradeço a amada companheira **Abgail** que me ensina que a luta é a nossa vida e que lutaremos pela liberdade até o fim dos nossos dias.

Ao **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**, maior exemplo de organização social contra-hegemônica que tenho orgulho de fazer parte dessa construção.

Ao Sandro, sinônimo de cuidado, amor e companheirismo, sem a sua resiliência e paciência nada aconteceria. Vamos juntos!

À minha mãe **Edileuza, minha irmã Maria Carolina, meu irmão Matheus e meus filhos Aruã e Apoê**, a minha coragem vem de vocês, grata meus amores.

À toda a minha ancestralidade que é de onde vem a minha força.

E por fim, agradeço a todas as pessoas que me ensinam a ler o mundo e questionar as aparências.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – Terra, Cultura e Educação na formação de educadores do campo.....	23
1.1 Cultura Política e a construção da contra-hegemonia	23
1.2 Cultura Política no Brasil: o legado do Movimento de Cultura Popular (MCP); Centro de Cultura Popular (MCP) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).....	32
1.3 A Luta por uma Educação do Campo no seio dos movimentos sociais e a Universidade de Brasília	43
CAPÍTULO 2 – Cultura como matriz formativa na LEdoC da UnB.....	50
2.1 Projeto Político Pedagógico da LEdoC e a formação de educadores do campo	50
2.2 Acúmulos na área de concentração de Linguagens na formação de educadores do campo e o Teatro Político e o Vídeo Popular.....	59
2.3 Teatro Político e o Vídeo Popular na LEdoC: contribuições do Programa Terra em Cena.....	63
CAPÍTULO 3 – Cultura Política e práxis formativa na LEdoC: potencialidades desenvolvidas pelos educadores egressos da Turma Ganga Zumba da LEdoC UnB na articulação do Teatro Político e do Vídeo Popular.	72
3.1 Ocupação FUP.....	75
3.2 Programa Revoluções.....	78
3.3 Vídeos Cartas	82
3.5 Mística dos 20 anos do Pronera e da Educação do Campo	88
3.6 Processo experimental com a Peça “Mundo Enterrado” de Vianinha.	90
3.7 Contribuições e desdobramentos dos processos da práxis formativa na área de Linguagens e do Terra em Cena com a turma Ganga Zumba da LEdoC da UnB.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105

REFERÊNCIAS:	111
APÊNDICE A	116

INTRODUÇÃO

Um trabalho que se constrói a partir do compromisso e atuação da pesquisadora com seu objeto pesquisa, numa relação de pertencimento e de reconhecimento da necessária luta de construir processos organizativos e formativos contra-hegemônicos, me faz supor que preciso começar apresentando quem é a pesquisadora, de qual lugar de fala e qual o caminho percorrido até aqui, para chegar nessa reflexão sobre a Cultura como matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.

A minha história de vida ancestral, conhecida por registros orais familiares, começa em Cratéus, interior do Ceará, com os meus avós maternos que viviam na e da roça com poucos recursos materiais e dois filhos. Em 1958, com a “promessa” de trabalho na construção civil e moradia “digna”, vieram para construir a cidade de Brasília. Aqui, criaram raízes em meio ao concreto junto às dificuldades que a classe trabalhadora enfrentava para sobreviver e melhorar de vida. Tiveram mais dois filhos, criaram os quatro, meu avó com os ofícios de carroceiro, carpinteiro e pedreiro, minha avó, dona de casa, laterninha de uma sala de cinema no plano piloto e costureira. Ensinaaram para os filhos e netas que só a luta por direitos e muito trabalho que transforma a vida. Assim fui criada por eles e por minha mãe.

Os processos organizativos de luta fazem parte da minha infância, tenho nas minhas memórias e no meu corpo as ocupações urbanas na luta por moradia, a mais marcante: morar durante um ano e meio em uma barraca de lona azul na estrada que divide duas satélite, Recanto das Emas e Riacho Fundo II. Em 1997, o tão sonhado lote é conquistado no Riacho Fundo II, já estou crescida e com sangue pulsante para intervir na realidade da minha comunidade. Foram vários processos de trabalho coletivo, auto-gestão e auto-organização com a juventude do Riacho Fundo II. Éramos curiosos, e o meu primeiro contato com uma linguagem artística com perspectiva popular, foi em 2002, por meio de uma oficina de imagem popular, a partir disso, percebemos que o audiovisual seria a nossa ferramenta de intervenção na comunidade, criamos o Cineclube Riacho Fundo II itinerante, exibíamos os filmes e fazíamos os debates nas garagens, nas paredes dos mercadinhos, onde tivesse uma parede branca, ali realizávamos o cineclube. Tempos depois, conseguimos um espaço cedido e vimos a possibilidade de criar um

espaço coletivo que reunisse todas as linguagens, desde a Literatura com a Biblioteca Machado de Assis, Saraus com participação de uma diversidade de linguagens artísticas e corpos políticos à produção de documentários próprios do coletivo.

Essa movimentação, nos aproximou dos movimentos sociais e culturais e eu e mais algumas pessoas do coletivo teve a oportunidade de ingressar e começar a militância no Movimento do Vídeo Popular (MVP), nossa primeira tarefa foi contribuir com as famílias da Comunidade Sonho Real que sofreram o maior despejo urbano de forma violenta em Goiânia e foram assentadas no Real Conquista, bairro criado em Aparecida de Goiânia. Realizamos a primeira oficina de Vídeo Popular auto gerenciada pelas famílias do Real Conquista junto com o MVP em 2008/2009.

O Real Conquista, me deu a oportunidade de conhecer o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD/DF), alguns militantes do MTD participaram desse processo da primeira oficina, e me convocou para aderir o movimento. Retorno para o Riacho Fundo II no final de 2009 e oficializo a minha entrada no MTD/DF, na sequência, sou convidada e indicada pelos dirigentes do MTD, para participar do processo seletivo da LEdoC da UnB, o movimento era recente no DF e a leitura era que a EdoC contribuiria com a formação de quadros políticos para organização e eu aceitei o desafio, passei no vestibular, a primeira da família a entrar numa universidade pública e a ser uma militante orgânica de um movimento social organizado. Até aqui, a minha consciência política estava voltada na luta por moradia e em processos organizativos comunitários, sempre envolvida com o audiovisual nessa construção, nas periferias do DF e de Goiânia.

Com a minha entrada na LEdoC, amplia-se a minha atuação orgânica no MTD e moro no Acampamento Palmares no período de 2012 a 2014, com meu companheiro e o primeiro filho. Ainda em 2014, grávida do segundo filho e passando por conflitos políticos no MTD, fui convocada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para contribuir no Setor de Comunicação no DF e convidada pela assentada e estudante da LEdoC na época, Adriana Fernandes, a morar no Assentamento Pequeno William para formarmos a Comuna Panteras Negras, espaço de formação e pesquisas culturais e agroecológica, onde estou até hoje, e desenvolvemos trabalhos com teatro, audiovisual, artesanato e formação política com mulheres negras e camponesas.

A minha formação como educadora do campo, perpassa pela minha formação como intelectual orgânica da classe trabalhadora e posso afirmar que os aprendizados adquiridos na LEdoC e a minha inserção no Programa de Extensão Terra em Cena (2010), me enfileiraram na trincheira da luta pela terra e a me humanizar. O Terra em Cena, tem papel fundamental nessa construção, durante a minha graduação, por questões pessoais e familiares, tive que solicitar dois trancamentos de matrícula, se não fosse o projeto e a sua vivacidade, estaria dado a não conclusão do curso.

Junto ao Terra em Cena, participo organicamente na construção de processos estéticos e de práxis formativas, atuando nas esferas do teatro e do audiovisual. No teatro atuei como atriz nas intervenções e na montagem das seguintes peças: *Juiz de Paz na roça* de Martins Pena (1933), na peça *Contra quê? Contra quem?*, do Terra em Cena, e nas três cenas teatrais “*O trabalho doméstico e operária*”, “*Os mais atuantes contra todas as doenças*” e “*De pé para lutar escravos colonizados!*”, experiências de agitação e propaganda e Teatro Político do Coletivo Blusa Azul, da União Soviética em 1920. No audiovisual, contribui na concepção, produção, execução e montagem dos cinco Programas Revoluções (será apresentado no segundo capítulo), e sou educadora em audiovisual na Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF (ETPVP/DF).

A vivência e a atuação na LEdoC durante todos esses anos, com os sujeitos do campo, as comunidades, os professores e professoras, a atuação no MST, a minha trajetória de vida, reconhecendo a minha ancestralidade de raízes camponesas, a minha vinculação com as lutas sociais do campo e da cidade, a afetividade necessária em tempos tão sombrios e a responsabilidade de contribuir na ideação de uma outra sociedade gerida pela classe trabalhadora, fez com que eu me lançasse ao desafio de realização do mestrado e escrita desta dissertação.

A Cultura como matriz formativa na LEdoC da UnB

A Educação do Campo, assim como LEdoC são fenômenos da realidade brasileira atual e tem no debate de sua consolidação a tríade: Campo, Política Pública e a Educação. Neste sentido, a LEdoC é uma conquista protagonizada pelos trabalhadores do campo e seus movimentos sociais e “tem como objetivo formar e habilitar profissionais para a atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio,

tendo como objeto de estudo e práticas as escolas de educação básica do campo” (MOLINA, SÁ, 2012, p. 466).

E para além da formação docente nas áreas de conhecimento ofertada em Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens, Artes e Literatura, busca formar os sujeitos do campo para a gestão de processos educativos escolares para construir processos projetos políticos pedagógicos e organização do trabalho escolar nas escolas do campo e a atuação pedagógica nas comunidades do campo, a fim de preparar o trabalho pedagógico com as famílias e com a comunidade dos estudantes, formando lideranças de equipes e de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável com o apoio técnico e organizativo desses estudantes. (CALDART, 2011, p 99).

Portanto, o processo formativo e a organização curricular da LEdoC está organizada com a metodologia da Alternância, com tempos educativos na Universidade e nas comunidades dos educandos. Villas Bôas (2011, p.307) afirma que “a adoção desse sistema respeita o tempo trabalho no campo, a época do plantio e da colheita, e faz com que os professores do curso tenham que acompanhar os estudantes de cada região coberta pelo curso”.

A dinâmica da licenciatura parte da compreensão da relação intrínseca da Educação do Campo com a realidade e os territórios dos sujeitos ingresso no curso. Molina e Sá, afirmam essa ideia da execução da licenciatura

Deve-se partir das compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de produção social destes sujeitos e de suas famílias – ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza á escolarização. A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividos pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo (MOLINA, SÁ, 2012, p. 467).

É com essa base da relação entre a Educação do Campo e a vida dos sujeitos do campo, que esse trabalho busca refletir os elementos construídos e aprofundados da Cultura como matriz formativa na LEdoC com o trabalho desenvolvido de uma Cultura Política de socialização dos meios de produção teatral e audiovisual nos processos formativos da área de Linguagens.

Objeto de estudo, metodologia e estrutura do trabalho

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as estratégias e os processos formativos da área de Habilitação em Linguagens na formação de educadores do campo, tendo em vista seus impactos contra-hegemônicos a partir das experiências pedagógicas com trabalhos estéticos, com os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Refletir sobre a Cultura como matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo da UnB, identificando as potencialidades do trabalho com o Teatro Político e o Vídeo Popular e suas contribuições para o praxis pedagógica e a elevação dos níveis de consciência dos educadores do campo da Turma Ganga Zumba.

Para tanto me dediquei na tarefa de sistematizar e compreender o processo histórico do conceito de Cultura e o legado do MCP, CPC, MST e o Movimento da Educação do Campo na construção de uma Cultura Política no Brasil.

Por meio desse legado compreendemos o processo de luta e organização política dos movimentos sociais do campo e a articulação com as universidades e instituições colaboradoras na construção do Movimento da Educação do Campo e a implantação das licenciaturas em Educação do Campo.

A partir disso, apontamos a historicidade do PPPC da LEdoC da UnB na área de Linguagens e as contribuições do Programa Terra em Cena nessa construção e identificamos as práticas educativas e estéticas produzidas pelos sujeitos políticos da turma Ganga Zumba da LEdoC da UnB, em suas comunidades e/ou escolas, vinculados a área de concentração de Linguagens, visando sua contribuição na construção de alternativas contra-hegemônicas da Educação do Campo.

E por fim, foi analisado as relações do Teatro Político e do Vídeo Popular com as práticas educativas na formação de educadores desenvolvidos na turma Ganga Zumba da LEdoC da UnB e como o uso dessas linguagens impactam na elevação da consciência dos educadores em formação.

O encaminhamento metodológico tem como orientação a pesquisa participante, como uma proposta metodológica e pedagógica de resistência e de insurgências caracterizadas por meio da compreensão e valorização de *um outro conhecimento* com ênfase às metodologias de pesquisa e de uma ciência responsável, ética e politicamente comprometida com a transformação social (MORETTI, ADAMS, 2011, p. 448).

Orlando Fals Borda esclarece que a pesquisa participante é a pesquisa da ação que responde as necessidades das populações que abrangem os operários, camponeses, agricultores e indígenas, considerando “suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo, ou seja, autoconfiante a partir das bases e uma relativa independência do exterior” (BORDA, 1981, p. 42).

Borda (1981, p. 43) discorre que a ciência é apenas um produto cultural do intelecto humano que corresponde às necessidades coletivas concretas e também aos objetivos específicos determinados pelas classes sociais dominantes em períodos históricos precisos.

Carlos Rodrigues Brandão, da mesma forma sistematizou o escopo de uma pesquisa participante:

A relação de participação da prática científica no trabalho político das classes populares desafia o pesquisador a ver e compreender tais classes, seus sujeitos e seus mundos, tanto através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político de classe que constituindo a razão da prática constitui igualmente a razão da pesquisa (BRANDÃO, 1999, p. 13).

Conhecimento coletivo, a partir de um trabalho, que recria, de dentro pra fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprias. Um conhecimento que, saído da prática política que torna possível e proveitoso o compromisso de grupos populares com grupos de cientistas sociais, por exemplo, seja um instrumento a mais no reforço do poder do povo. Poder que se arma com a participação do intelectual (o cientista, o professor, o estudante, o agente de pastoral, o trabalhador social e outros profissionais militantes) comprometidos de algum modo com a causa popular (BRANDÃO, 1983, p. 10).

A estratégia de uma pesquisa social como a metodologia da pesquisa participante para a sua realização é necessário “*Conhecer a realidade para transformá-la*”. Brandão afirma os objetivos

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da *sua* história. Ter no *agente* que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a *pesquisa participante* – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular (BRANDÃO, 1983, p. 11).

Por tanto, é com esses objetivos metodológicos e políticos que essa dissertação é desenvolvida junto com a Turma Ganga Zumba da LEdoC da UnB, de forma dialógica durante o processo de suas práxis pedagógicas e democráticas, respeitando suas autonomias, sem abrir mão do rigor metodológico no processo conjunto de estudo e coleta de informações, por meio de:

- Entrevista informal
- Entrevista semiestruturada
- Acompanhamento das experiências e produção estéticas com a turma Ganga Zumba
- Gravação em audiovisual dos processos formativos e das entrevistas semi estruturada.

O trabalho está organizado em 3 capítulos:

Primeiro parto das concepções construídas historicamente sobre a cultura para chegar às experiências dos movimentos sociais no Brasil na construção de uma Cultura Política e contra-hegemônica e a luta por uma Educação do Campo articulada com movimentos sociais e a relação com a Universidade de Brasília.

No segundo capítulo apresento o debate da Cultura como matriz formativa na LEdoC da UnB, a historicidade e os acúmulos na área de habilitação em linguagens com a reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso, em 2018, e também, as contribuições do Programa Terra em Cena com o trabalho com o Teatro e o Audiovisual.

Em seguida, no terceiro capítulo, dialogo com as entrevistas cedidas pelos educadores do campo egressos e as principais categorias de análise apresentadas no decorrer do trabalho.

Nas considerações finais retomo as questões iniciais, retornando às reflexões e as ideias referências que pautam e constroem a Cultura como matriz formativa na LEdoC e a práxis formativa com o teatro e audiovisual, refletindo sobre em que medida esta contribuição possibilita a elevação dos níveis de consciência.

CAPÍTULO 1 – Terra, Cultura e Educação na formação de educadores do campo

1.1 Cultura Política e a construção da contra-hegemonia

Nesse primeiro capítulo buscamos discutir alguns elementos historicamente construídos que subsidiem a compreensão conceitual de Cultura e referenciar experiências anteriores na perspectiva da cultura política, idealizada pela classe trabalhadora no Brasil, a partir da década de 1960. Como desdobramentos históricos destas lutas, analisamos também a implementação de políticas públicas pautada na luta pela Terra e por uma Educação do Campo, que perpassa a construção e a afirmação de uma Cultura Política emancipatória, como uma das matrizes formativas na formação de educadores da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC/UnB).

Para tanto, discutir a nossa percepção do que entendemos como Cultura, faz-se necessário compreender a complexidade de ideias e multiplicidade de significados que foram mudando ao longo do tempo. O objetivo não é fragmentar a questão da cultura e sim buscar uma totalidade para a compreensão da mesma com base na materialidade da vida, considerando as determinações do desenvolvimento das forças produtivas e as suas diversas características e contraditórias relações sociais, políticas e econômicas (VILLAS BÔAS et al., 2018).

O primeiro sentido dado no século XVIII para a ideia de cultura, foi de forma restritamente objetiva e estava relacionado ao trabalho/cultivo sobre a terra, como “cultura de alguma coisa”¹. Neste sentido, damos ênfase à resignificação e importância desse conceito por meio das palavras de BOSI (1992, p. 13) ao afirmar que:

Como adjetivo deverbal, *cultus* atribuíam-se ao campo que já fora arroteado e plantado por gerações sucessivas de lavradores. *Cultus* traz em si não só a ação sempre reproposta de colar, o cultivar através dos séculos, mas principalmente a qualidade resultante desse trabalho e já incorporada à terra que se lavrou. Quando os camponeses do Lácio chamavam *culta* às suas plantações, queriam dizer algo de cumulativo: o ato em si de cultivar e o efeito de incontáveis tarefas, o que torna o participio *cultus*, esse nome que é verbo, uma forma significante mais densa e vivida que a simples nomeação do labor presente. O *ager cultus*, a lavoura, o nosso roçado (também um deverbal), junta a denotação de trabalho sistemático a,

¹ A ideia de “cultura de alguma coisa, alterou-se, no século XIX, no sentido de *cultura como tal*, bastante por si mesma” (WILLIAMS, p. 19, 1969)

qualidade obtida, e funde-se com esta no sentimento de quem fala. *Cultus é sinal de que a sociedade que produziu o seu alimento já tem memória. A luta que se travou entre o sujeito e o objeto do suor coletivo contém-se dentro do participio, e o torna apto a designar a inerência de tudo quanto foi no que se passa agora. Processo e produto convém no mesmo signo.* (BOSI, 1992, p. 13. grifo nosso).

Assim, *Cultus* foi compreendido como processo físico que marca a memória de um povo que observou o crescimento natural, cultivou, trabalhou e colheu da terra o seu próprio alimento por gerações e transformou o seu modo de vida no passado por meio do trabalho coletivo e construiu a memória e a cultura de sua comunidade.

Também havia e ainda há a aplicação da palavra cultura no processo físico especializado na bacteriologia, voltado, por exemplo, à cultura de germes. (WILLIAMS, 1992, p. 90)

Havia um terceiro sentido sobre a palavra cultura como ponto culminante de sociedade antiga, que estava ligado a ideia de civilização nas histórias universais, ainda no século XVIII. Em outras palavras, Chauí (2009) explica que com a superação física/biológica da aceção da ideia de cultura no desenvolvimento da história do Ocidente capitalista, o sentido de civilização tornou-se sinônimo de cultura, ou seja, um padrão para medir a evolução de civilização de uma sociedade. A autora citada afirma que

No século XVIII, com a Filosofia da Ilustração, a palavra cultura ressurgiu, mas como sinônimo de um outro conceito, torna-se o mesmo que civilização. Sabemos que civilização deriva da ideia de vida civil, portanto, de vida política e de regime político. Com o Iluminismo, a cultura é o padrão ou o critério que mede o grau de civilização de uma sociedade. Assim, a cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) que permite avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de evolução. No conceito de cultura introduz-se a ideia de tempo, mas de um tempo muito preciso, isto é, contínuo, linear e evolutivo, de tal modo que, pouco a pouco, cultura torna-se sinônimo de progresso. Avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz a uma civilização. (CHAUÍ, 2008, p. 24).

Para Williams, há ainda o sentido amplo e subjetivo para a concepção de cultura, que corresponde ao desenvolvimento de “todo um modo de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual”, ou ainda de forma mais específica como “corpo geral das artes” (1969), manifestado pelo trabalho humano no

desenvolvimento de habilidades diversas por meio das linguagens como literatura, música, pintura, teatro, cinema, e depois nos meios de comunicação de massas.

A evolução da ideia de cultura acompanhou as grandes transformações da sociedade ocorridas com a industrialização e o crescimento do capitalismo na Europa ocidental que alterou o modo de vida social, econômico e político, por tanto, a cultura tornou-se uma resposta radical e complexa aos novos problemas de classe social no âmbito dos desenvolvimentos políticos e sociais (WILLIAMS, 1969, p. 20).

Os paradigmas postos sobre a ideia de cultura ampliam-se na segunda metade do século XX na Europa pelos europeus fundadores da antropologia social, tendo como referência o marxismo, ao centralizar o homem como sujeito histórico em movimento capaz de transformar a realidade dada em seu tempo. A autora Chauí, propõe uma leitura e contrapõe sistematizando as ideias dadas de cultura genuína, ao diferenciar natureza e história, e os fenômenos socialmente construídos pela humanidade que transformou a ideia de cultura de forma mais ampla, ou seja, a partir do desenvolvimento histórico da consciência dos homens, configurada em disputa da hegemonia das forças produtivas imbricada às questões históricas, culturais e políticas. Com a palavra Chauí, afirma que:

No século XIX, sobretudo com a filosofia alemã, a ideia de cultura sofre uma mutação decisiva porque é elaborada como a diferença entre natureza e história. A cultura é a ruptura da adesão imediata à natureza, adesão própria aos animais, e inaugura o mundo humano propriamente dito. A ordem natural ou física é regida por leis de causalidade necessária que visam ao equilíbrio do todo. A ordem vital ou biológica é regida pelas normas de adaptação do organismo ao meio ambiente. A ordem humana, porém, é a ordem simbólica, isto é, a da capacidade humana para relacionar-se com o ausente e com o possível por meio da linguagem e do trabalho. A dimensão humana da cultura é um movimento de transcendência, que põe a existência como o poder para ultrapassar uma situação dada graças a uma ação dirigida àquilo que está *ausente*. Por isso mesmo, só nessa dimensão é que se poderá falar em *história* propriamente dita. Pela linguagem e pelo trabalho o corpo humano deixa de aderir de pronto ao meio, como o animal adere. Ultrapassa os dados imediatos dos sinais e dos objetos de uso para recriá-los numa dimensão nova. A linguagem e o trabalho revelam que a ação humana não pode ser reduzida à ação vital, expediente engenhoso para alcançar um alvo fixo, mas há um *sentido imanente* que vincula meios e fins, que determina o desenvolvimento da ação como transformação do dado em fins e destes em meios para novos fins, definindo o homem como *agente* histórico propriamente dito com o qual se inaugura a ordem do tempo e a descoberta do possível. (CHAUI, 2008, p. 56).

Nessa perspectiva da descoberta possível dos agentes históricos, que aqui, entende-se aqui como “criação e recriação que emergem daquelas relações em que

os humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios” (TARDIN, 2012, p. 178), é necessário uma leitura da concepção materialista da história da cultura. Considerando a cultura como modo de vida do ser social, Marx ensina que:

Na produção social da sua vida, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma fase de desenvolvimento das forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política e a que correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de vida de produção de vida material condiciona o processo social, política e espiritual em geral. *Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.* (MARX, 2012, p. 97. grifo nosso).

Com as transformações do modo econômico de produção de uma sociedade, transforma-se, também, conseqüentemente, a superestrutura estabelecida nela. A complexidade da superestrutura está relacionada à consciência humana em sua diversidade e porque sempre será histórica, isto quer dizer que a superestrutura é dinâmica, em qualquer período, desde as continuidades com o passado e as condutas do presente (WILLIAMS, 1969, p. 277).

Nesse sentido, segundo Marx (2012, p. 97) há que se diferir sempre as transformações materiais das condições econômicas, e as formas jurídicas, políticas, espirituais, artísticas ou filosóficas, ou seja, as formas ideológicas das quais o ser social adquire consciência do conflito dialético entre base e superestrutura. Desse modo, toma consciência por meio das contradições da vida social (totalidade), pelo conflito existente entre forças produtivas sociais e as relações de produção. Por tanto, Marx explicita que:

Nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que cabem no seu interior e nunca surgem novas e mais elevadas relações de produção antes que as suas condições materiais de existência tenham amadurecido no seio da própria sociedade antiga. Por isso, a humanidade sempre se propõe unicamente os objetivos que pode alcançar, uma vez que, numa consideração mais atenta, observar-se-á que tais objetivos só surgem quando já existem ou, pelo menos, quando já se estão gestando as condições materiais para sua realização. (MARX, 2012, p.98).

Williams (1969, p. 278), ao refletir sobre a dicotomia entre superestrutura e estrutura em Marx e Engels, faz uma citação e provoca um reexame na leitura deles. Vejamos, o trecho que Williams cita para evidenciar uma brecha na interpretação das categorias acima mencionadas:

Segundo a concepção materialista da história, o elemento determinante da história, *em última instância* é, na vida real, a produção. Nem Marx nem eu afirmamos mais do que isso. Se, pois, alguém, torcendo nossas palavras, disser que o elemento econômico é o *único* elemento determinante, êsse alguém estará transformando nossa afirmação em frase destituída de significado, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os vários elementos da superestrutura – as formas políticas da luta de classes e suas consequências; as constituições implantadas pela classe vitoriosa depois de uma batalha ganha, etc. – as formas das leis e até as repercussões e reflexos de tais lutas ns cérebros dos combatentes: as teorias políticas, legais e filosóficas, as idéias religiosas e suas modificações no sentido de formação de sistemas dogmáticos – também exercem sua influência sôbre o curso das lutas históricas, e, em muitos casos, preponderam na determinação da *forma* que assumem estas lutas. Há uma interação de todos êsses elementos e, em meio à série infindável de acidentes extemporâneos (isto é, de coisas e acontecimentos cuja interconexão é tão remota ou impossível de provar, que as damos como inexistentes ou negligíveis), o elemento econômico por fim se afirma, como fator necessário. Se assim não fôsse, a aplicação da teoria a um particular período da história, que deliberássemos examinar, se transformaria em problema de mais fácil solução que o de uma simples equação de primeiro grau². (ENGELS, 1890 apud WILLIAMS, 1969, p. 278).

Para Williams, o que Engels chama de interação na relação de estrutura e superestrutura, ele compreende como complexidade, em que a “realidade se apresenta como um campo de forças muito complexo, dentro qual as forças econômicas vêm, por fim, revelar-se o elemento organizador” (WILLIAMS, 1969, p. 278).

Para evidenciar essa complexidade, seguimos o estudo sobre estrutura e superestrutura baseado no pensador marxista Gramsci com sua visão crítica e histórica dos processos sociais. Em que ele entende a realidade como totalidade, como forma de desvendar suas contradições por meio de mediações, processos e estruturas formadoras do ser social (SIMIONATTO, 1997, p. 37).

Segundo Simionatto (1997, p. 38) a visão gramsciana evidencia que o social e o político não podem ser tratadas desvinculadas do fator econômico, ou seja, é uma relação orgânica entre estrutura e superestrutura. Por tanto, a política é uma esfera

² ENGELS, carta a J.Bloch, 21 de setembro de 1890, *Selected correspondence*, p. 475.

mediadora entre a produção material e a reprodução da vida humana, logo, considera não apenas as questões políticas, econômicas ou culturais para explicar a realidade social, mas parte das especificidades e determinações contidas no princípio da totalidade. Na visão de Gramsci, para compreender a realidade presente, é necessário o “estudo dos fenômenos superestruturais, da esfera política e da cultura e suas expressões no âmbito da ordem capitalista” (SIMIONATTO, 1997, p. 39).

É no contexto da nova sociedade capitalista e nos conflitos da luta de classes no processo histórico dialético provocados por ela, que Gramsci irá conceituar o Estado Ampliado, para além do entendimento do senso comum de Estado como instituições públicas, mas dialeticamente, como resultado das diversas formas de organização e conflitos intrínsecos à vida social, ou seja, o vínculo da sociedade política e a sociedade civil em permanente correlação de poder econômico e social (MENDONÇA, 2012, p.351).

Gramsci nos atenta que a função do Estado ampliado está na relação permanente entre a sociedade política e a sociedade civil, que formam os seus intelectuais que tem a função de dominar hegemonicamente no âmbito produtivo-econômico, político, social e cultural. No volume 2 do 12º Cadernos do Cárcere (1891-1937), ele chama atenção para como se dá a relação entre os intelectuais e o mundo da produção:

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das **superestruturas**, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. Seria possível medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “**sociedade civil**” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “**sociedade política ou Estado**”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “**hegemonia**” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) **do consenso** “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) **do aparelho de coerção** estatal que assegura “legalmente” a

disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2001, p.20. grifo nosso).

A partir dessa reflexão podemos dizer que, para o pensador italiano, o Estado ampliado, além de expressar a dominação de uma classe sobre a outra por meio do uso da força ou coerção do poder estatal e com todo o aparato político-militar, apresentado veementemente, por consentimento através dos organismos privados da sociedade civil, por aparelhos da hegemonia, dos quais os *dominados* são levados, por persuasão, a contribuir com a hegemonia *dominante* na difusão de sua ideologia.

Em outras palavras, a definição da categoria hegemonia articula-se à concepção gramsciana de Estado e a divisão dos poderes entre sociedade civil e sociedade política,

Que se propõe compreender as novas características da formação e reprodução das relações de poder nas sociedades onde o capitalismo alcançou um novo estágio do seu desenvolvimento. Nestas sociedades, o poder é exercido através da sociedade política, composta pelos aparelhos administrativo-burcrático e político-militar, pelos quais a classe que detém o poder tem condições de reprimir e disciplinar os grupos sociais que se opõem ao seu domínio; e sociedade civil, formada pelas instituições que elaboram e/ou divulgam as ideologias, possibilitando a formação de consenso, base de sustentação das relações de poder (Schlesener, 2007, p. 28)

Portanto, a hegemonia é a capacidade de controle de uma classe sobre as outras, por meio da coerção (força) e do consentimento (ideias), sendo na esfera da sociedade civil que se localizam os aparelhos privados da hegemonia, incumbidos por construírem consensos e naturalizarem as relações de domínio de uma classe sobre as outras.

De certo, a hegemonia, para Gramsci, parte da mesma presunção de Marx sobre a determinação da *superestrutura* pela base, ou seja, refere-se às esferas políticas, ideológicas e culturais, dialeticamente relacionada com a materialidade de uma sociedade ligada à sua esfera econômica – considerada como infraestrutura.

Dito isso, a correlação de força entre hegemonia e Estado, no que diz respeito à forma de exercer a função hegemônica no campo da luta de classes, se dá pelo

desempenho dos aparelhos hegemônicos. Pronko e Fontes (2012) afirmam que os “aparelhos privados de hegemonia” são as:

Organizações nas quais elaboram e moldam as vontades e com base nas quais as formas de dominação se difundem, generalizando modalidades de convencimento adequadas ao grupo ou fração dominante – convencimento que passa a ser, a partir de então, tarefa permanente e fundamental da burguesia para fortalecer a sua capacidade de organizar consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas (PRONKO e FONTES, 2012, p. 390).

Para exemplificar essas organizações da sociedade civil, podemos citar o sistema escolar, as igrejas, os sindicatos, organizações culturais (revistas, jornais, meios de comunicação de massa), os partidos políticos, as organizações profissionais, etc, que estão organicamente vinculadas ao Estado, sendo responsáveis em idear consensos e naturalizar as relações de dominação de uma classe sob as outras.

Pronko e Fontes reforçam que a hegemonia, segundo Raymond Williams (apud PRONKO e FONTES, 2012, p.394), concebe “todo um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida, um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas parecem confirmar-se reciprocamente”.

Por isso, a hegemonia não pode ser reduzida à ideologia, pois está emblematicamente, relacionada à experiência vivida e introduzida, intrinsecamente, na vida cotidiana das relações sociais, ao pautar suas visões de mundo no campo econômico, político e cultural.

[...] uma hegemonia vivida é sempre um processo. Não é, exceto analiticamente, um sistema ou uma estrutura. É um complexo realizado de experiências, relações e atividades, com pressões e limites específicos e mutáveis. [...] [portanto] não existe apenas passivamente como forma de dominação. Tem que ser renovada continuamente, recriada, defendida e modificada (WILLIAMS, apud PRONKO e FONTES, 2012, p. 392).

Logo, a hegemonia, entendida enquanto uma relação não é absoluta. Nas palavras de Williams, hegemonia “também sofre uma resistência continuada, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões” (WILLIAMS, apud PRONKO e FONTES, 2012, p. 392). Sendo assim, qualquer

relação de hegemonia presume possibilidades de ações, atividades, experiências *contra-hegemônicas*, considerando que hegemonia é a manifestação da disputa de poder entre classes sociais.

No processo de construção da hegemonia na luta de classe, Gramsci irá fazer uma distinção fundamental sobre o conceito de intelectual tradicional e intelectual orgânico de cada grupo social, nesses termos:

O ponto central da questão continua a ser a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social fundamental e intelectuais como categoria tradicional, distinção da qual decorre toda uma série de problemas e de possíveis pesquisas históricas. O problema mais interessante é o que diz respeito, se considerado deste ponto de vista, ao partido político moderno, às suas origens reais, aos seus desenvolvimentos, às suas formas. O que se torna o partido político em relação ao problema dos intelectuais? É necessário fazer algumas distinções: 1) para alguns grupos sociais, o partido político é nada mais do que o modo próprio de elaborar sua categoria de intelectuais orgânicos, que se formam assim, e não podem deixar de formar-se, dadas as características gerais e as condições de formação, de vida e de desenvolvimento do grupo social dado, diretamente no campo político e filosófico, e não no campo da técnica produtiva (no campo da técnica produtiva, formam-se os estratos que correspondem, pode-se dizer, aos cabos e sargentos no exército, isto é, os operários qualificados e especializados na cidade e, de modo mais complexo, os parceiros e colonos no campo, pois o parceiro e o colono correspondem geralmente ao tipo artesão, que é o operário qualificado de uma economia medieval); 2) o partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a soldagem entre intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e intelectuais tradicionais; e esta função é desempenhada pelo partido precisamente na dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como “econômico”, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política. Aliás, pode-se dizer que, no seu âmbito, o partido político desempenha sua função muito mais completa e organicamente do que, num âmbito mais vasto, o Estado desempenha a sua: um intelectual que passa a fazer parte do partido político de um determinado grupo social confunde-se com os intelectuais orgânicos do próprio grupo, liga-se estreitamente ao grupo, o que, através da participação na vida estatal, ocorre apenas mediocrementemente ou mesmo nunca (GRAMSCI, 2001, p.23).

Nessa perspectiva, contrapondo a hegemonia burguesa e a contradição entre dominados e dominantes, que os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, têm a função diretiva, organizativa e educativa, isto é, intelectual (GRAMSCI, 2001, p. 21), de atuar no campo das ideias e da prática social, com sua tomada de consciência política, para incidir na construção da contra-hegemonia, formando um

bloco histórico com intuito de organizar uma cultura política junto à classe trabalhadora, formada pelo proletariado e os camponeses.

Isso significa a busca da hegemonia da classe trabalhadora, por meio da formação de consensos. Diante disso, passamos para as experiências organizativas no Brasil, por meio de processos de construção de uma cultura política vinculada aos movimentos sociais na busca pela conquista da direção política e cultural que tenha como fim uma radical transformação da sociedade e das suas formas de produção e reprodução da vida.

1.2 Cultura Política no Brasil: o legado do Movimento de Cultura Popular (MCP); Centro de Cultura Popular (MCP) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

A cultura política pode ser lida como um campo social em disputa, pelas forças hegemônicas e contra-hegemônicas. Dito isso, a nossa referência de uma cultura política parte da tradição da teoria marxista da cultura, com base nos princípios das condições materiais e da organização social em qualquer período histórico, numa “perspectiva mais ampla, como parte da práxis de formação cultural da classe trabalhadora, da elaboração de seus sistemas de significados e valores” (COSTA; ESTEVAM; VILLAS BÔAS, 2015, p.9).

E por consequência, possibilitar transformações em sua concepção ou dimensão do processo social no desenvolvimento histórico de uma sociedade para que mova “todo um modo de vida que não é apenas maneira de encarar a totalidade, mas ainda de interpretar toda a experiência comum e, à luz dessa interpretação mudá-la” (WILLIAMS, 1969, p. 20).

Sendo assim, nosso ponto de partida tem como referência de possibilidades vivenciadas de uma cultura política contra-hegemônica no Brasil, as experiências do início dos anos 1960, com o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro de Cultura Popular (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) e o trabalho das Ligas Camponesas no nordeste, que articulavam as diversas dimensões da cultura, da educação e da formação política de quadros militantes entre os segmentos camponês, estudantil, operário, artístico e intelectual.

Nesse contexto, o Brasil passava por transformações econômicas e políticas com o desafio de superar o atraso e o seu subdesenvolvimento, proporcionando um

cenário de elaboração de diferentes propostas e ações, nas áreas econômica, política e sócio-cultural. Weber explica a circunstância:

A concordância quanto à necessidade de lutar contra a pobreza e a miséria reinante - que evidentemente tinha como pano de fundo o projeto desenvolvimentista patrocinado pelo governo Juscelino Kubitschek e a campanha pelas Reformas de Base favorecida por João Goulart - atuou como elemento aglutinador das forças sociais mais díspares, colocando, em uma mesma Frente, ora usineiros e membros da oligarquia rural, ora trabalhadores do campo cuja preocupação principal era estabelecer os caminhos necessários para superar as condições citadas. (WEBER, 1984, p.1).

Assim, a experiência do MCP foi uma articulação conformada com o poder estatal, tendo como representante Miguel Arraes, político de esquerda que se tornou prefeito de Recife, apoiado pelas “forças que constituíram a denominada Frente do Recife apresentaram candidatos e procuraram obter o apoio dos diferentes setores econômicos e políticos do estado a partir de plataformas e programas de ação (WEBER, 1984), efetivados nos cursos e projetos propostos pelo MCP.

Cria-se o Movimento de Cultura Popular, oficialmente, em 19 setembro de 1961. Germano de Vasconcelhos Coêlho registrou o estatuto do Movimento, que foi redigido por Abelardo da Hora e aclamado em assembleia, com sede em Arraial do Bom Jesus, na cidade de Recife, e constituído por seus idealizadores, por estudantes, educadores, artistas e intelectuais militantes, colaboradores e por integrantes da comunidade. Tal Movimento tinha como finalidade educativa e cultural os seguintes objetivos:

- 1 - Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;
2. Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a constituição, o ensino religioso facultativo;
3. Proporcionar a elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e para o trabalho;
4. Colaborar para a melhoria do nível material do povo através de educação especializada;
5. Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir aspectos da cultura popular (ESTATUTO MCP, p. 1, 1961).

Vale destacar a estrutura organizativa do Conselho de Direção do MCP, levando em consideração, nesse momento, os intelectuais mais representativos e a combativa juventude estudantil, como menciona em depoimento Abelardo da Hora (1986) para o Memorial do MCP, constituída por: Abelardo da Hora, como Diretor da

Divisão de Artes Plásticas e Artesanato; Nelson Xavier, como Diretor da Divisão de Teatro; Paulo Freire, como Diretor da Divisão de Educação; Germano Coelho como presidente do MCP; e Luiz Mendonça incorporou-se à Divisão de Teatro (HORA, p. 1986).

Percebemos, então, a grande dimensão organizativa do MCP com o trabalho em diversas linguagens artísticas e métodos de formação, que em apenas três anos de atuação desenvolveu uma imensa capilaridade no território - bairros de periferia e áreas rurais, conforme dados informados, a seguir, em depoimento de Paulo Rosas (1980) para o Memorial do MCP:

- 201 escolas, com 626 turmas;
- 19.646 alunos, entre crianças, adolescentes e adultos;
- uma rede de escolas radiofônicas;
- um centro de artes plásticas e artesanato, com cursos de tapeçaria, tecelagem, cerâmica, cestaria, cartonagem, fantoches, pintura, desenho, estamparia, modelagem, gravura e escultura;
- 452 professores e 174 monitores, ministrando o ensino correspondente ao primeiro grau, supletivo, educação de base e educação artística;
- uma escola para motoristas-mecânicos;
- cinco praças de cultura: as praças levavam ao povo local bibliotecas, teatro, cinema, tele-clube, música, orientação pedagógica, jogos infantis, educação física;
- círculos de cultura;
- galerias de arte;
- conjunto teatral, tendo encenado as seguintes peças: “Chapeuzinho Vermelho” de Paulo Magalhães; “Um menino nos foi dado”, de Dom Marcos Barbosa; “A derradeira ceia” de Luiz Marinho; “Julgamento em Novo Sol” de Nelson Xavier, Boal, Trevisan, Caruso e Benedito Araújo; e a “Volta do Camaleão Alface”, de Maria Clara Machado;
- Centro de Cultura Dona Olegarinha, com tele-clube, cursos de corte e costura, alfabetização e educação de base (1986, p. 31). (MEMORIAL DO MCP, apud VILLAS BÔAS, 2019, p. 21).

Para que todas essas ações acontecessem, é de suma importância especificar a estrutura administrativa do MCP, no que diz respeito ao Departamento de Formação de Cultura (DFC) e o seu papel para a abrangência desencadeada pelas associações e pelos Núcleos de Cultura Popular difundidas pelo território. No artigo 15º do Estatuto do MCP (p. 2, 1961), diz que o DFC tinha por objetivo, a

saber: “1. Interpretar, desenvolver e sistematizar a cultura popular; 2. Criar e difundir novos métodos e técnicas de cultura popular; 3. Formar pessoal habilitado a transmitir a cultura do povo.” Por tanto, para alcançar esses objetivos, em seu artigo 23º (1961, p.5) o DFC estava organizado por divisões:

1. Divisão de Pesquisa da Cultura Popular; 2. Divisão de Ensino; 3. Divisão de Artes Plásticas e Artesanato; 4. Divisão de Música, Dança e Canto; 5. Divisão de Cinema, Rádio, Televisão e Imprensa; 6. Divisão de Teatro; 7. Divisão de Cultura Brasileira; 8. Divisão de Bem Estar Coletivo; 9. Divisão de Saúde; 10. Divisão de Esportes. (ESTATUTO MCP, 1961, p.5)

Vimos a dimensão organizativa do MCP na articulação entre educação, cultura, formação política e organização social integrada e ativa, possibilitando a socialização dos meios de produção simbólicos. Segundo Villas Bôas (2017), o trabalho dava-se numa atuação complexa de meios formais e informais, espalhados pelos territórios de abrangência do Movimento, tendo como perspectiva o foco no combate aos mecanismos sociais e culturais de subserviência e alienação.

O importante para essa pesquisa é pensarmos a organicidade desenvolvida durante a existência do MCP, o que nos move a um olhar para as possibilidades de ação capilarizada por meio da cultura e educação, não dissociada da atuação política, que pode promover a formação para elevar os níveis de consciência e a luta pelo poder popular, contrapondo a “dominação econômica e política da hegemonia burguesa” (STÉDILE, VILLAS BÔAS, 2015). Os meandros internos do MCP, podemos ver em Política e Educação: O Movimento de Cultura Popular No Recife, sintetizada por Silke Weber em 1982.

A nossa próxima leitura, é para nos aproximar da experiência do Centro de Cultura Popular (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), como exemplo de ações coletivas em busca de intervir na situação política e social na década de 1960, e que incidiu na construção de uma cultura política contra-hegemônica no Brasil.

O CPC da UNE, foi originado em 1961 por meio da influência organizativa e a abrangência do MCP em Pernambuco, após uma discussão dentro do Teatro Arena, quando estavam em temporada com as peças “Eles não usam Black-tie” e “Chapetuba F.C.,” no Rio de Janeiro. Alguns integrantes estavam insatisfeitos com o tipo de público que as peças alcançavam o que podemos verificar em depoimento de Carlos Estevam Martins, que relata:

Segundo eles, o Arena não passava de um teatro de classe média, convencional, fazendo o que o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC)³ também fazia, e o importante naquele momento era conseguir uma comunicação direta com as massas populares, através de um teatro feito diretamente para o povo (MARTINS, 1980, p.77).

As divergências políticas entre os artistas que formavam o Arena, fez com que apenas alguns integrantes continuassem no Rio de Janeiro. Berlinck (1984) descreve como Vianinha concebia o Teatro de Arena:

Ao realizar, portanto, a crítica de sua própria experiência, Vianinha explicitou o caminho a ser seguido. Para o Arena, viver verdadeiramente o teatro era o constituir de dentro dele, ensaiando uma dramaturgia brasileira, procurando incorporar o patrimônio artístico e cultural brasileiro, uma dramaturgia que tinha sua espinha dorsal na política, para tornar “revelado” o teatro ao povo, que dele se aproximaria para refletir com ele sobre a realidade candentemente contemporâneo; para Vianinha, esse era um esforço inócuo. As limitações do mercado, o tipo de público que consumia o teatro, as possibilidades de criação que um meio social acanhado proporcionava, o desamparo oficial do teatro, fizeram do Arena um teatro meramente “inconformado”. Nas condições do caso brasileiro, a conquista de um teatro nacional estaria imbricada no político, na medida em que só a luta política poderia implantar os fatores favoráveis ao seu surto. O teatro tinha de servir à luta do povo, como instrumento de sua conscientização e meio de sua organização (BERLINCK, 1984, p. 21).

Foi nesse sentido que o CPC da UNE, sofreu influências do MCP, a partir da divulgação de Paulo Freire que frequentava o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em que Vianinha buscou auxílio para compreender a mais valia para montar a peça *“A mais valia vai acabar, seu Edgar”*. Nesse espaço, Vianinha e Carlos Estevam Martins se encontram:

Ocorreu-nos que poderíamos fazer algo parecido com o MCP, que já estava repercutindo positivamente em Pernambuco. No nosso caso, no entanto, a coisa teria que ser diferente, já que o MCP era um aparelho de Estado, um órgão da Secretaria de Educação da Prefeitura de Recife. Nós no Rio, tínhamos que criar alguma coisa que fosse uma entidade privada e contar – ao contrário do MCP que foi inicialmente montado via mobilização de professores primários – com o pessoal de outro tipo: basicamente pessoas que queriam ser artistas. (MARTINS, 1980, p. 78)

Conforme Villas Bôas (2017, p. 29) o desafio estava posto em relação ao MCP que era financiado pelo Estado, pois o CPC era uma iniciativa de profissionais

³ O TBC criou e firmou o chamado teatro profissional de qualidade, capacitou o teatro com a melhor técnica estrangeira, conquistou o público de vida cultural ativa e fez com que fosse reconhecido no teatro uma “arte culta”, reproduzindo o “que havia de melhor no teatro europeu” e favorecendo a classe burguesa. (BERLINCK, 1984, p.12)

liberais que buscaram apoio junto ao movimento estudantil, a UNE, que o concedeu uma sala e certo apoio financeiro, o que não limitou resguardar a autonomia de seu trabalho, se institucionalizando como uma empresa prestadora de serviços, a PRODAC, que serviu para a distribuição de livros, discos e filmes.

No início 1962, o CPC criou o regimento interno tornando-se o órgão cultural da UNE e organizaram-se em departamentos, a saber:

Os primeiros departamentos a serem criados foram o de Teatro e do de Cinema. O Departamento de Teatro reuniu, entre outros, Oduvaldo Viana Filho, Francisco de Assis, Flávio Migliaccio, Armando Costa, Helena Sanchez, João das Neves, Carlos Miranda, Arnaldo Jabor (que depois passou a colaborar no Departamento de Cinema), Joel Barcelos, Cláudio Cavalcanti e Cecil Thiré. Com o tempo, o Departamento de Teatro se subdividiu em dois setores: o de teatro convencional e o de teatro de rua. O Departamento de Cinema reuniu, entre outros, Leon Hirzman, Carlos Diegues, Marcos Faria, Miguel Borges, Teresa Aragão. Em seguida, ainda em 62, foram criados os Departamentos de Música que reuniu, entre outros, Carlos Castilho, Carlos Lira, Sérgio Ricardo, Nelson Lins e Barros, Geraldo Vandré; o Departamento de Arquitetura, e de Artes Plásticas e o de Administração. Os últimos departamentos a serem criados foram o de Alfabetização de Jovens e Adultos e o de Literatura (BERLINCK, 1984, p. 27).

Conforme Villas Bôas, (2107, p. 30) com essa organização e com a parceria da UNE, o CPC difundiu-se em caráter nacional da organização estudantil para ampliar sua proposta para outros estados, nacionalizando dessa maneira uma proposta de organização cultural com abrangência nas principais cidades do país (Fortaleza, Natal, João Pessoa, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo, Santo André, Curitiba, Porto Alegre, Niterói e Rio de Janeiro) formando CPC's estaduais. Essa capilaridade só foi possível, por causa da campanha UNE-Volante, em que os dirigentes da organização circulavam pelas cidades brasileiras e apresentavam peças e divulgavam suas propostas de conscientização política das massas pela arte produzida em larga escala.

O entusiasmo dos dirigentes do CPC da UNE nesse momento mostrava que “era necessário aumentar as fileiras, politizando as pessoas para engrossar e enraizar o movimento pela transformação estrutural da sociedade brasileira”, e ainda, “ a avaliação da conjuntura levava à conclusão de que havia um ascenso do movimento de massas e que tudo só dependeria do esforço que empregássemos para multiplicar essas forças sociais em ascensão” (MARTINS, 1980, p.80).

Em virtude desses objetivos, a linha de frente da atuação do CPC era o teatro de agitação e propaganda, mas também, filmes e outras atividades que proporcionassem ao público popular informações sobre sua má condição social, provida de uma estrutura social dominante da burguesia, a fim de elevar os níveis de consciência do povo. Na interpretação de Berlinck (1984, p. 33), era uma tarefa de conscientização, portanto, “deve-se ir além da descrição e da análise da realidade, a fim de levar ao público a atuar: a situação não mudará se ele não agir para transformá-la e só ele pode ser o motor dessa transformação”.

Nesse sentido, muito foi feito à época. A título de exemplo, podemos citar algumas atividades desenvolvidas durante os quatro anos existência do CPC da UNE, entre 1960 e 1964, a partir da sistematização de Berlinck (1984):

No teatro: montagem das peças *Eles não usam black-tie*, de Guarniere e *A vez da recusa*, de Estevam, apresentadas para operários e estudantes em cidades do Rio de Janeiro; montagem da peça *Auto do tutú tá no fim e Auto dos cassetetes* - criação coletiva, apresentada em praças públicas e que sofreu repressão policial, iniciando uma nova experiência dramática, o teatro de agitação; construção de um teatro e ampliação da sede da UNE; construção de uma carreta adaptada e transformável em palco para espetáculos de rua; produção e montagem das seguintes peças: *Os azevedos mais os Benevides, Brasil – versão brasileira*; *A mais valia vai acabar, seu Edgar?*; *O filho da besta torta do Pajeú*, de Oduvaldo Vianna Filho; *O auto dos 99%*, de Carlos Estevam; o mural *O petróleo ficou nosso e Clara Paraguai* de Armando Costa; *A estória de um sultão muito safado e suas implicações imperialistas*, mural de Milton Feferran; *Mistério do Saci*, peça infantil de Helena Sanches; *Não tem imperialismo no Brasil*, mural de Augusto Boal; *Triste história do candidato cordato*, de Olga Regina; *Miséria ao alcance de todos*, de Arnaldo Jabor; *Petróleo*, de Elísio Medeiros Pires Filho.

- No Cinema: realização do filme em longa-metragem *Cinco vezes favela*, composto de cinco episódios: *Um favelado*, *Zé da cachorra*, *Couro de gato*, *Escola de samba*, *alegria de viver e Pedreira*, filmes que traziam em seus conteúdos a organização social, crítica ao mundo do trabalho, grilagem de terra; realização do documentário *Isto é Brasil*, rodando durante a UNE-volante; e a emblemática aliança entre CPC da UNE e MCP no filme *Cabra Marcado pra Morrer*, de Eduardo Coutinho, sobre o assassinato de João Pedro Teixeira, um dos principais líderes das Ligas Camponesas. Esta filmagem teve as gravações interrompidas pela Ditadura

Militar de 1964 e somente depois de dezessete anos, em 1981, Eduardo Coutinho retoma o projeto e procura Elizabeth Teixeira e outros participantes do filme interrompido para sua finalização (VILLAS BÔAS, 2017, p. 48).

- Música: Gravação e distribuição do disco *O povo canta*, que aborda questões reais ligados à vida cotidiana, à luta de todos os dias; gravação do disco *Cantigas de eleição*, que denuncia a corrupção do poder econômico no processo eleitoral; apresentação na 1ª Noite de Música Popular Brasileira contribuindo na “autêntica música popular brasileira”; diversos shows musicais em praças, teatros do Rio de Janeiro e participação UNE-volante.

- Na Literatura: Publicação dos Cadernos do Povo Brasileiro em vinte quatro números, alguns exemplos são: “Que são as ligas camponesas?” , de Francisco Julião; “Quem dará o golpe no Brasil?” de Wanderley Guilherme; “Quem pode fazer a revolução no Brasil?”, Bolivar Costa; “Como seria o Brasil Socialista?” Nestor de Holanda; “O que é reforma agrária?”, Paulo R. Schilling; “O que é imperialismo?”, de Edward Bailby, e etc. Os *Cadernos* tinham o lema “Somente bem informado é que o povo consegue emancipar-se”; e, por fim, diversas publicações de diversos cordéis

- Atividades culturais: Cursos de teatro, cinema, artes visuais, filosofia para formação profissional, técnica e artística; excursões pelo país com o objetivo de realizar o contato direto com as bases universitárias, operárias e camponesas de todo o Brasil; fundação de uma rede nacional de distribuição de livros, discos e revistas; realização do I Festival de Cultura Popular, entre outras.

Por fim, o objetivo em apresentar tanto a experiência do MCP, como do CPC da UNE, neste trabalho, é recuperar a importância da formação política e a organização social por meio da Educação, da Cultura e da Agitação e Propaganda, pois faziam parte de lutas mais amplas, em que ambos movimentos se propuseram a fazer, porém, foram bruscamente interrompidos com o ditadura militar-civil-empresarial em 1964, que afetou diversos segmentos da classe trabalhadora organizada, durante vinte e um anos.

Todo esses movimentos políticos-culturais no Brasil, tiveram como antecedentes teóricos e práticos, experiências de organizações como a Proletkult (Cultura proletária), durante a Revolução de Outubro na Rússia (1917), em que articulavam as áreas da educação e da cultura junto aos soviets. Costa (2015, p. 26) descreve sobre esse período:

Lunatcharsky assumiu a responsabilidade pela condução dos trabalhos revolucionários no campo da educação e da cultura perante o soviete em 1917. Em sintonia com as instruções do soviete, definiu em 1918 a tarefa revolucionária do proletariado na frente cultural como a realização da *autoeducação proletária* dos trabalhadores, tal como enunciada por Rosa Luxemburgo e reproduzindo os termos do Programa da Proletkult – organização criada às vésperas de Outubro [...], com o propósito explícito de atuar na esfera da agitação e propaganda no processo revolucionário (COSTA, 2015, p. 26)

Stédile e Villas Bôas (2015, p. 36) afirmam, a partir da leitura da pesquisadora de teatro Iná Camargo Costa, que de modo geral, há três fases do processo de surgimento ao amadurecimento do trabalho de Agitação e na construção da cultura política:

Na primeira fase os intelectuais, artistas e estudantes, afinados com a perspectiva revolucionária, se organizavam para atuar com meios e formas de agitprop visando diversos segmentos da classe trabalhadora; na segunda fase, esses segmentos se apropriam dos meios de produção das linguagens artísticas e técnicas utilizadas, e expandem em grande escala a ação de agitprop; e, no terceiro momento, as experiências foram esmagadas pelo Estado. No caso, brasileiro, passamos do primeiro momento ao terceiro, sem tempo para a expansão e apropriação dos meios de produção pelas classes populares (STÉDILE; VILLAS BÔAS, 2015, p.36).

Entretanto, o legado de resistência desses movimentos artísticos e políticos permaneceram e inspiram até hoje outras organizações no Brasil. Partimos, então, para o resgate do acúmulo histórico de um movimento que é herdeiro destas experiências, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na luta pela terra, formação política e organização social em busca da construção do poder popular.

Aqui destacamos, afinados com nossa pesquisa, a retomada destes elos com a experiência do MST na construção de uma cultura política contra-hegemônica como matriz formativa na luta por uma Educação do Campo, com o seu legado de formação política e organização social na formação de educadores.

Com o fim da ditadura militar e a “redemocratização” política do país, na década de 1980, novas organizações populares se insurgem, e nessa esfera de ação, que é retomada a luta e as reivindicações pela Reforma Agrária, com a alegria

e a luta social de um povo que tece a duros caminhos a transformação societária, sendo assim, em 1984 é criado o MST.

Segundo Caldart (1987), desde o princípio do MST as expressões artísticas estão em todos os processos e articulações dos trabalhadores Sem Terra. Por exemplo, nas manifestações em espaços públicos, como sedes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ou nas próprias ocupações de terras improdutivas, que sempre haverá um espaço reservado para reivindicações em forma de poesia, música e palavras de ordem. Vejam como Caldart nos revela com tanta força vivenciada e como as expressões culturais dos Sem Terra se criam a partir da realidade concreta:

Na própria permanência nestes acampamentos, na longa, tensa e dolorosa espera por soluções oficiais, homens, mulheres e crianças, no calor insuportável ou no frio insalubre das lonas pretas plásticas, passando fome e precariedade higiênica, sofrendo violência constante, ora de jagunços, ora de policiais, não só encontram força para continuar entoando seus cantos, como também razão e sentimentos para criar novos poemas e canções. Verdadeiros tratados de sua história, estes versos falam do dia-a-dia, contam como aconteceu a ocupação daquela terra, descrevem a vida do agricultor Sem Terra, ou simplesmente exprimem o sonho de uma vida menos miserável. Este tipo de expressão cultural é tão significativa no Movimento dos Sem Terra (MST), que já não pode ser considerada apenas ornamental ou apendicilar à luta, mas sim uma de suas próprias dimensões integrantes (CALDART, 1987, p. 9)

Por tanto, a cultura e a arte no MST, desenvolvem papéis fundamentais no âmbito da formação e da organização social ao articular cultura, política e economia na luta contra-hegemônica para o conjunto da classe trabalhadora. Sendo assim, a cultura ganha uma dimensão organizativa e em 1998 inicia-se a construção de linhas políticas deste Setor dentro do Movimento. Sobre este processo, Villas Bôas ressalta:

O I Seminário Nacional de Cultura do MST (1998), além de aprofundar as questões gerais sobre a cultura, amplia a noção organizativa e propõe o Coletivo Nacional de Artistas do MST como estrutura organizativa. O II Seminário (1999) proporcionará um debate mais orgânico e com propostas concretas de ação para fomentar o debate e a prática da cultura no conjunto do MST. Amplia-se a abrangência e se propõe a organização do Coletivo Nacional de Cultura do MST. (VILLAS BÔAS, 2017, p.67)

A partir da organização do Coletivo de Cultura do MST, especificamente, após a realização do Seminário “Arte e Cultura na Formação”, que ocorreu em 2005, foi

possível aprofundar questões complexas e estruturantes no âmbito cultural brasileiro. Sobre este período, Villas Bôas (2017, p. 69) destaca os seguintes eixos de debate: “a constituição das ideias culturais e políticas no Brasil; Indústria Cultural; relação conteúdo e forma; o militante artista e o papel da arte na luta; além da construção coletiva das linhas Políticas do Coletivo Nacional de Cultura do MST”.

Após esse processo de formação e debate com militantes e artistas Sem Terra, foi possível uma compreensão da realidade política e cultural do país para desenvolver experiências coletivas, o que proporcionou organizar os militantes em brigadas e frentes por linguagens artísticas (Teatro, Música, Artes Plásticas, Poesia).

Neste trabalho, é importante termos acesso a organicidade no campo da cultura do MST, da mesma forma como descrevemos a atuação cultural do MCP e do CPC nos anos de 1960. Diante disso, partimos para a sistematização do trabalho de pós-doc de Villas Bôas (2018, p. 72), de como são estruturadas as brigadas e as frentes de cultura, em âmbito nacional e estadual do MST: Brigada Nacional de Teatro do MST Patativa do Assaré; Brigada Nacional de Artes Plásticas Cândido Portinari; Brigada Nacional de Audiovisual Eduardo Coutinho; Frente de Poesia Palavras Rebeldes; Frente de Música; Brigada Nacional de agitprop Carlos Marighella; Brigada de agitprop Semeadores do DF (2003-2013); Coletivo Peça pro Povo do RS (2005 -); Grupo Filhos da Mãe Terra de SP (2004 - 2010); Brigada Filhos da Terra do MS (2003 - 2009); Brigada de agitprop Fidel Castro do DFE (2016 -); Instituto de Educação Josué de Castro (Iterra - RS); Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

Vimos, aqui que há uma gama enorme da atuação de base do MST na construção de uma cultura política contra-hegemônica, na ação e criação artística de militantes artistas e artistas militantes, que está ligada diretamente na reelaboração da história e da política, tendo a arte, a cultura e a educação, como possibilidades de intervir na sensibilização e na elevação da consciência do povo, na formação política e na luta social, numa sociedade dividida em classe e em disputa constante de ideologias.

Por fim, passamos adiante, para compreender o legado e as conquistas em meio a disputa por hegemonia da classe trabalhadora organizada no campo brasileiro em relação a Cultura política como matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e como método de organização social, formação política e práxis pedagógica, desenvolvidas na Universidade de Brasília (UnB).

1.3 A Luta por uma Educação do Campo no seio dos movimentos sociais e a Universidade de Brasília

A Educação do Campo se dá no contexto das lutas sociais e políticas do campo no Brasil em confronto entre a luta pela Reforma Agrária, os modelos de produção do agronegócio e da agricultura camponesa. A agricultura camponesa, segundo Carvalho e Costa (2012, p. 26) é o modo de fazer e de viver das famílias e da vida comunitária relacionada a sua forma de convivência intrínseca com a natureza e constrói uma outra concepção de mundo em sua práxis social. Já o agronegócio expressa as relações de produção da agricultura conformada nos âmbitos mercantis, financeiro e tecnológico entre o setor agropecuário e a esfera industrial com financiamento do estado, por meio da lógica do capital, que visa somente o lucro e a acumulação de riqueza. (LEITE; MEDEIROS, 2012).

De certo, esses conflitos do modo de produção agrário no Brasil são oriundos da história da formação econômica e social, constituídas na luta de classe na estrutura do capital. Vejam a maneira que Carvalho (2014) descreve como se dá a disputa pela hegemonia agrária no país:

A hegemonia das classes dominantes com relação à inovação tecnológica torna mais crítico e desigual o acesso dos camponeses a recursos públicos, à criação de sistemas de informação apropriados à sua inserção produtiva, à capacitação e a assistência técnica, assim como sua participação nos mercados, todos esses fatores dependentes da concepção de mundo dominante. Para dar conta do enfrentamento necessário à hegemonia das tecnologias que constituem o modelo de produção agrícola capitalista, diversas iniciativas têm sido desenvolvidas de maneira a se contrapor à lógica da industrialização e estandarização da agricultura brasileira. Diversas alternativas tecnológicas, assim como diversas organizações públicas e privadas, têm se dedicado à elaboração (pesquisa, estudos e experimentações) de tecnologias, assim como concepções epistemológicas que as geram cientificamente, de forma a proporcionarem que os processos antrópicos se realizem numa relação harmoniosa entre homem e natureza. (CARVALHO, 2014, p. 32)

É nesse contexto da questão agrária do Brasil, que Molina (2012) defende que a Educação do Campo se diferencia pela garantia de direito à educação aos trabalhadores rurais nas áreas de Reforma Agrária por meio de políticas públicas, entendida como “o Estado em ação”. Os movimentos sociais e a UnB têm papel basilar na construção e implementação de políticas públicas para os cursos de graduação, especialização e pós-graduação da Educação do Campo.

Vale nesse momento, contextualizar aqui, a criação da UnB e seus objetivos como universidade de criar espaços e possibilidades de formação para incidir na luta democrática do país. Segundo Molina et al. (2018, p.130), quando a UnB foi criada, no início de 1960, com a mudança da capital do Rio de Janeiro para Brasília, em seu projeto inicial tinha como objetivo a ousada articulação entre as diversas áreas de conhecimento com as várias reformas de base que haviam sendo propostas, poderia representar, então efetivamente, a luta pela Reforma Universitária no país junto com as diversas forças sociais progressistas naquele período. Assim afirmam Molina et al.:

Os intelectuais que construíram o projeto da UnB, como Darcy Ribeiro, reconheciam especificidades do processo de formação nacional e do povo brasileiro que deveriam ser reconhecidas e estudadas. Isso apontava para uma universidade com perspectiva anticolonial, anti-imperialista e com forte viés terceiro-mundista, que implicava a ampliação das parcerias com países do hemisfério sul, da América Latina e África, principalmente (MOLINA et al., 2018, p. 131).

Havia um comprometimento dos intelectuais das universidades com a realidade política, econômica e social brasileira, no sentido de contribuir na consolidação do projeto de nação democrática, porém a universidade sofreu muita resistência dos setores conservadores e da classe dominante. Com o ditadura militar-empresarial de 1964, o avanço do projeto original da UnB foi bloqueado e a dinâmica interna da universidade sofreu repressão por meio de prisões, demissões e ataques ao campus, imposto pelo regime autoritário da época. Assim, o amadurecimento do projeto inicial da UnB foi exaurido diante paradigma autoritário, tecnocrático e militarista forçado ao país durante 21 anos de ditadura (MOLINA et al. 2018, p.131).

A partir desse cenário posto, com a redemocratização do país, o debate sobre a Reforma Agrária se coloca novamente em pauta e os movimentos sociais, em particular, o MST, abrem espaço para dialogar com a universidade no intuito de formular e construir políticas públicas na luta por direitos sociais.

É nesses momentos de crise que os movimentos sociais analisam concretamente a realidade e identificam os espaços necessários para reorganizar a luta do ponto de vista político e epistemológico para que haja continuidade de suas próprias organizações. Nessa perspectiva que o MST, através da luta pela Terra,

realiza debates e prioriza em sua organicidade, sobretudo, a Educação, a Cultura e os Direitos Humanos, transversalmente, na construção da Reforma Agrária.

Por esse viés, Caldart (2014) nos fala sobre os caminhos fundamentais à produção científica vinculada organicamente ao debate e a construção da Reforma Agrária Popular, em texto elaborado após o debate no III Seminário Nacional do MST e a Pesquisa – Desafios da Pesquisa na luta e construção da Reforma Agrária Popular em 2014:

Entendemos os processos educativos no sentido amplo de processos intencionais de formação dos seres humanos em determinado tempo histórico, na direção de objetivos e de um projeto de ser humano, de sociedade. [...] há dois elementos fundantes a serem demarcados aqui. O primeiro se refere à finalidade fundamental da educação, ou o que nos leva a intencionalizar a formação humana, que é o desenvolvimento mais pleno do ser humano, de todas as suas dimensões, buscando que chegue ao máximo de potencialidades como “indivíduo social”, superando os limites impostos pelas formas históricas de sociedade. O segundo é a compreensão de que incidir sobre este desenvolvimento implica considerar com centralidade as condições de existência social em que cada ser humano se forma, ou seja, a produção da existência e a formação do ser humano são inseparáveis: as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, cultura, natureza e sociedade, e, fundamentalmente através do trabalho, que é a característica distintiva do gênero humano e é a própria vida humana, nas atividades de relação com a natureza, na construção do mundo humano, social (CALDART, 2014, p. 154)

Dito isso, procuramos seguir o fio da meada da relação da UnB com os movimentos sociais do campo. Assim, o primeiro passo na UnB, foi criar o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária (GTRA) em 1996 com o objetivo de conceber e articular projetos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Reforma Agrária em diversas áreas do conhecimento. À convite do MST a UnB recebeu a proposta para sediar em Brasília, o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) para acontecer em 1997 (MOLINA et al. 2018, p.133).

Todavia, importante, ressaltar que nesse mesmo ano de 1996 no mês de abril, o MST passava intensamente por conflito agrário no Estado do Pará, após a paralização e bloqueio da estrada PA-15 na curva do “S”, na luta pela conquista de uma área de assentamento, o resultado foi a morte de vinte um Sem Terra e outros 56 feridos e multilados. Esse episódio terrível ficou conhecido como o Massacre de Eldorado dos Carajás.

Em meio a tanta violência e com o alargamento da luta coletiva em prol da garantia do direito à educação, o Movimento ganha visibilidade e as articulações

entre o MST e as universidades, ampliam-se e possibilita a implementação da política pública de estado, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e na sequência promovem em 1998 a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (CNEBC). Com essas ações e parcerias formadas com diversas organizações como o GTRA, departamentos e institutos da UnB promoveram cursos na área da organização da produção, tendo como público alvo agrônomos, economistas, administradores, técnicos agrícolas e cooperativistas. (MOLINA et al. 2018, p.133).

Os autores (2018) afirmam ainda, que nesse processo foi criado o Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável em parceria da UnB, além do GTRA, com o Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS), com o Iterra e a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), em alternância em Guararema.

Várias ações foram realizadas no âmbito estadual o que possibilitou ampliar a articulação nacional em prol a Educação do Campo, o que acumulou força para a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo em 2004, que demandou a elaboração de políticas públicas de formação de educadores do campo. A pressão da II Conferência resulta na conquista da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC). (MOLINA et al. 2018, p.135). Vale ressaltar que todo o processo de organização, acúmulo e desdobramentos da luta pela consolidação da Educação do Campo está registrado na tese de doutorado “A Contribuição do Pronera na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável” de Mônica Castagna Molina (2003).

Notemos, com a criação da Secadi/MEC, foi implementado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), a partir da demanda do Movimento pela Educação do Campo. Brito reafirma que

O Procampo foi constituído a partir das reivindicações da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, articulado por intermédio da Secadi, que convocou as instituições públicas para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O Programa implantou um projeto piloto em quatro Universidades: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Para a construção do Projeto Pedagógico do Curso, foram chamados, além das Universidades, os movimentos sociais, fazendo com que o projeto piloto fosse discutido, em cada estado da federação, com a militância política. Isso

possibilitou o diálogo para a construção de projetos pedagógicos como o desafio da alternância, com intuito de construir condições para que a formação possa ocorrer em diálogo com a prática de trabalho, cultura, religião e de lazer dos(as) docentes (BRITO, 2017, p. 74).

O debate sobre políticas públicas se fortalece com a II Conferência Nacional de Educação do Campo, em que se enraíza como sua palavra de ordem, a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”. Na perspectiva ampliada de direitos humanos, Molina (2012) nos diz:

Em decorrência de sua própria construção histórico-social, os direitos humanos estão em permanente processo de construção, desconstrução e reconstrução. E essa característica de construção sócio-histórica, de impermanência, da ideia de direitos e da igualdade dos seres humanos é de grande importância para a compreensão do que a Educação do Campo intenciona ao provocar o debate e ao lutar por políticas públicas no tempo histórico que vivemos. Porque a construção da noção da igualdade tem importância histórica ímpar, visto termos convivido durante muito tempo na história da humanidade com a ideia das diferenças intrínsecas entre seres humanos – por exemplo, nos séculos em que imperava o regime da escravidão (MOLINA, 2012, p. 588).

Os resultados dessa articulação, em meio às contradições entre Estado e Educação, possibilitaram avanços para a formação de educadores do campo, por meio da demanda e da luta dos movimentos sociais e sindicais, quando houve a expansão de quarenta e duas Licenciaturas em Educação do Campo, em Instituições de Educação Superior ofertantes do curso, com a possibilidade de criarem metodologias pedagógicas para os povos do campo com o trabalho efetivo, a partir do ano de 2007.

Partindo desses pressupostos da luta por direitos sociais, a Licenciatura em Educação do Campo da UnB teve a sua primeira turma em 2007, proveniente da luta por políticas públicas para formação de educadores do campo, com a intencionalidade de formar educadores capazes de compreender a totalidade dos processos sociais em que estão inseridos. Nos quais os docentes em formação busca promover práxis educativas que sejam capazes de criar condições necessárias para a compreensão dos processos sociais de ensino-aprendizagem nessa dimensão. O que tem requerido que, nessa graduação, se façam presentes componentes curriculares que trabalhem com os conteúdos da Economia Política, da História, da Sociologia, da Filosofia, da Antropologia, entre outros tantos que, articuladamente, a partir de um intenso trabalho interdisciplinar, vão contribuindo

para ampliar e alargar a cosmovisão desses educadores em formação (MOLINA, 2014). Como afirmam MOLINA e HAGE

a compreensão da totalidade dos processos envolvidos na relação ensino-aprendizagem se dá desde a construção de uma leitura integral dos processos sociais, econômicos, políticos, culturais envolvidos na relação educador-educando para um posterior refazimento do peso de cada um desses elementos nos resultados dos educandos, compreendidos, porém, como parte de uma totalidade com determinações exteriores a ela e ao que acontece em cada sala de aula, não sendo este o espaço único e central de resolução de todos os problemas dos processos de ensino-aprendizagem. Essa relação é conflituosa para os educandos e para os professores universitários, porque exige que a matriz curricular dos cursos seja reorganizada em função das contradições que esses educandos trazem para os períodos de Tempo Escola, principalmente pela sua forte inserção na luta pela terra e pelos grandes tensionamentos pelos quais passa a Escola do Campo atualmente. Exige-se, nesses processos formativos, que não se descole a formação docente das lutas e proposições para melhorar a qualidade dos cursos de acordo com as exigências da Reforma Agrária e dos seus sujeitos. Dessa forma, trata-se de colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. Há exigências concretas de um trabalho pedagógico que se centra no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula, em um mesmo movimento, teoria e prática, conhecimento e realidade. Assim, o trabalho pedagógico deve contribuir com a perspectiva de que os educandos desenvolvam a capacidade de articular a leitura de suas realidades, valendo-se do conhecimento científico, aprofundando desde as releituras e análises que vão se tornando complexas à medida que os educandos vão avançando em sua escolarização, no decorrer da alternância dos tempos e espaços educativos, qualificando, assim, as intervenções em suas comunidades. Muito além de compreensões restritivas, essa experiência tem buscado orientar a formação dos educadores do campo, transitando entre aparência e essência e promovendo uma formação integral que lhes possibilita internalizar os instrumentos, métodos, técnicas e teorias para conhecer, ler, interpretar e intervir na realidade onde atuam/atuarão, considerando as várias dimensões que a compõem: a própria sala de aula, a comunidade escolar, a inserção da escola num território do campo, as contradições e disputas presentes neste território, a inserção desse território nas contradições regionais e nacionais das lógicas de acumulação de capital no campo (MOLINA E HAGE, 2015, p.141).

Essa construção da práxis pedagógica e social na LEdoC da UnB, vem sendo desenvolvida em seus 12 anos de existência, fundada nos princípios e matrizes formativas compreendendo “os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 467).

Para efeito de organização desse trabalho, no próximo capítulo iremos discutir, a cultura como matriz formativa na LEdoC da UnB, tendo como base o

Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação da Licenciatura em Educação do Campo (PPPC/LEdoC).

CAPÍTULO 2 – Cultura como matriz formativa na LEdoC da UnB

2.1 Projeto Político Pedagógico da LEdoC e a formação de educadores do campo

As nossas reflexões, neste segundo capítulo, partem da reestruturação e aprimoramento do PPPC da LEdoC de 2018 aprovada pelas seguintes instâncias deliberativas da UnB, a Câmara de Ensino de Graduação (CEG) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), já aprovado anteriormente em 2007, por meio da portaria 38, de 10 de julho de 2007.

O curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo da UnB tem como objetivo central formar educadores para atuar junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no contexto das diferentes etapas e mobilidades da Educação Básica, desenvolvendo diversas ações pedagógicas fundamentais para concretizá-las como direito humano e como ferramenta de transformação social (PPPC da LEdoC, 2018).

A partir desse objetivo geral, Barbosa (2012) afirma que o PPPC da LEdoC da UnB busca

construir um caminho que signifique uma nova perspectiva de formação de educadores vinculada às causas, desafios, sonhos, cultura e história dos povos que vivem no campo e, ainda, uma nova forma de organização do trabalho pedagógico que se contraponha ao paradigma dominante em que o conhecimento escolar está centrado na transmissão-assimilação, fragmentado em disciplinas e organizado de forma linear e hierárquica como conteúdo programático, considerado fim em si mesmo (BARBOSA, 2012, p.110).

Ainda neste sentido, Arroyo (2012, p.364) enfatiza que “a concepção de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas se propõe a superar a fragmentação do conhecimento”. Portanto, a formação por áreas de conhecimento, e não apenas por disciplinas, é uma estratégia menos segmentada, que “defende romper com a qualificação instrumental e afirmar uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização e emancipação humana” (ARROYO, 2012).

Como dito anteriormente, a LEdoC da UnB foi criada em 2007 e em seu primeiro PPPC os componentes curriculares eram organizados em duas áreas de concentração: Artes, Literatura e Linguagens e Ciências da Natureza e Matemática.

Com a nova reformulação aprovada, a LEdoC passa a ter, oficialmente, a oferta para a formação de educadores em três grandes áreas de conhecimento em sua matriz curricular, sendo elas: Artes, Literatura e Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza, para constituição de profissionais para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e médio das escolas do campo.

Molina e Sá (2012) complementa:

Trata-se da organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes complementares da realidade. Busca-se, desse modo, superar a fragmentação tradicional do conhecimento que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade (MOLINA; SÁ, 2012, p. 469).

O desafio pedagógico desta proposta é de criar um projeto educativo integral, coerente, que produza valores, convicções, visão de mundo, consciência organizativa, capacidade de ação, sentido pleno de ser humano. Trata-se de articular no dia a dia dos cursos ou das atividades formativas as práticas organizativas, o trabalho, a inserção nas lutas, o conhecimento, que se articulem com as questões da vida dos sujeitos camponeses que estão inseridos nesta licenciatura (MOLINA; SÁ, 2011, p. 43).

Diante desses desafios e da cosmovisão fundante posta, a Educação do Campo propõe uma perspectiva contra-hegemônica dentro da universidade junto à classe trabalhadora do campo. Sendo, assim, compromete-se com a formação de educadores do campo vinculados à questões essenciais na história dialética da luta de classe articulada com questões que fundamentam a EdoC e seu projeto educativo tendo em vista a Reforma Agrária por democratização ampliada da propriedade fundiária, o modo de produção agroecológico e a luta por transformações sociais, econômicas e culturais, como eixos articuladores de todas as estratégias pedagógicas de formação de educadores do campo na disputa de modelos de desenvolvimento rural e societário (MOLINA; SÁ, 2011).

Conforme essa perspectiva, a concepção e prática da Educação do Campo, alicerçado no PPPC da LEdoC/UnB, visa a formação de educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos escolares e processos educativos comunitários, isso significa que

a formação de um educador que não restringe sua atuação à sala de aula como professor regente, mas também exerce suas atividades didático pedagógicas na gestão de processos educativos escolares, ou seja, visa prepará-lo para compreender a escola no seu conjunto, desde as ações diretamente ligadas ao ensino, bem como as questões ligadas a vida escolar, aos processos de gestão e organização da escola. Destaca-se também a importância da formação que proporcione um olhar para sua comunidade, para o entorno da escola, onde as ações da mesma têm influências direta e indiretamente. Portanto, os processos organizativos comunitários, as questões e problemas que envolvem o território e a vida das famílias camponesas são também aspectos necessários à sua compreensão para melhor desenvolverem seu papel (PPPC da LEdoC, p. 14, 2018).

Por certo, a formação docente por área de conhecimentos e as gestões de processos educativos e processos comunitários garantido no PPPC da LEdoC encontra o desafio de desenvolver processos metodológicos na formação docente “que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais” (MOLINA; SÁ, p 468, 2012).

Conforme as referidas autoras

Desta maneira, busca-se desencadear processos formativos que oportunizem aos estudantes desta licenciatura a apropriação dos métodos e estratégias de trabalho da produção científica, com o rigor que lhe é característico, sem, contudo, reforçar nestes futuros educadores, a recusa e a desvalorização de outras formas de produção de conhecimento e de saberes (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

Os modos de produção do conhecimento e da organização do trabalho pedagógico na formação de educadores do campo em seus processos pedagógicos na LEdoC tem como base a ruptura do paradigma dominante no ensino e na pesquisa em que a realidade apenas ilustra a ciência, tornando a realidade como elemento central na ciência e na elaboração de conhecimentos articuladamente, “para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 43).

A LEdoC da UnB tem como estratégia em sua organização curricular etapas presenciais, equivalentes à semestres igualmente aos outros cursos, ofertadas em regime de alternância entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Essa proposta da Alternância, torna-se uma das matrizes formativas da LEdoC, pois tem como base política e epistemológica a experiência dos movimentos sociais que

articula a educação e a realidade específica das populações do campo dentro da universidade pública.

Há um longo debate sobre a Pedagogia da Alternância⁴, surgida na Europa no início do século XX até ser praticada nas escolas rurais no Brasil. Portanto, nesse trabalho, o importante é o acúmulo dessa pedagogia para a organização do trabalho pedagógico e suas referências reelaboradas nas práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores do Campo.

A Pedagogia da alternância na LEdoC da UnB parte de uma experiência complexa, “na qual o conhecimento inerente à formação do educador do campo vai sendo construído a partir de saberes e questões que emergem na diversidade da realidade”, articulada com todos elementos da vida concreta e com os processos formativos (MOLINA; SÁ, 2011, p. 45). Portanto, Barbosa acrescenta que,

O sentido da Pedagogia da Alternância, na perspectiva de uma Pedagogia da Complexidade, é articular, distinguir sem desunir, associar sem reduzir: articular vida e escola, colocando a escola na vida e a vida na escola; articular formação geral e formação profissional [...] articular os campos de saberes – os saberes da vida, do programa escolar e disciplinares; articular os atores do processo de formação – alternantes, pais, monitores – criando um mundo complexo de relações; articular os tempos de vida do alternante (BARBOSA, 2012, p.71).

Segundo Barbosa (2012), por tanto, a pedagogia da alternância teria dois grandes desafios, o de formar o jovem e o adulto, no sentido de uma educação ampla, em todas as dimensões do humano; e intencionar o desenvolvimento do território onde se encontram estes sujeitos, no que se refere às dimensões econômicas, ambientais, culturais e humanas.

Neste sentido, os princípios e as intencionalidade contidas no PPPC da LEdoC, vão ao encontro de conectar, por meio da práxis pedagógica, a articulação entre os tempos formativos do TU e do TC, ao considerar a radicalidade do trabalho e da vida dos educandos do campo e os seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura e pelas lutas sociais, portanto

A alternância na LEdoC não é apenas uma estratégia de escolarização que possibilite aos sujeitos do campo conjugar a formação com a vida produtiva, sem desvincular-se da cultura do campo, limitada a sucessão de tempos de formação justapostos, mas um princípio que define uma opção político

⁴ Sobre as diferentes abordagens sobre a Pedagogia da Alternância ver Barbosa (2012).

pedagógica de desenvolver o processo formativo de educadores a partir de uma estreita conexão entre os dois tempos/espacos formativos, que concebe o estudante como ator envolvido e atuante em seu meio, compreendendo-o como ser humano na complexidade da vida, dinâmica, em movimento (Ibid, 2012, p. 140).

O trabalho pedagógico em relação a cada TU está estruturado em diversos tempos educativos com base no princípio da autonomia de cada turma e da gestão compartilhada que proporciona a experiência de auto-organização, por exemplo, os seguintes tempos: Tempo Aula; Tempo Organicidade; Tempo Cultura; Tempo Estudo, dentre outros (PPPC da LEdoC, 2018, p.56).

Molina e Sá (2011) afirmam que são definidos em cada turma da LEdoC instâncias de organicidade e de tempos educativos que proporcionam a organização do tempo pessoal e do tempo coletivo dos estudantes em relação às demandas necessárias ao cumprimento do processo formativo objetivado, na dimensão acadêmica e na auto-organização.

Logo, o TC tem igual importância na organização do trabalho pedagógico nessa licenciatura, pois permite a aproximação e identificação dos conflitos estruturais nas comunidades e nas escolas onde atuam os estudantes e manifesta intrinsecamente, a teoria e prática, no processo formativo.

O processo formativo no TC, que tem como dimensão central a intencionalização pedagógica dos educandos nas lutas sociais já existentes nestes territórios, se compõe de diferentes dimensões educativas, com intencionalidades específicas, que são o estudo, a intervenção social na comunidade e na escola, planejadas e executadas coletivamente, com a elaboração de registros e reflexões por escrito dos processos vivenciados. Estas atividades serão detalhadas na sequência, quando se exporá, após a especificação das atividades no TU, a concepção dos trabalhos executados no TC (MOLINA; SÁ, 2011, p.46).

Segundo Arroyo (2012, p 364) uma característica na formação de educadores do campo é a constituição de coletivos de produtores-pesquisadores de conhecimento sobre a própria prática de formação, desde os cursos, pesquisas, TC e na dinâmica social, política, cultural e pedagógica do campo, de sua comunidade e dos movimentos sociais em que estão inseridos.

Sendo assim, Barbosa, apresenta que a Alternância da LEdoC assume três dimensões como estratégias pedagógicas

1. Formação Humana: Para superar a lógica da escola capitalista é preciso romper com as relações sociais que a escola ensina e cultiva, pois

condicionam um determinado modo de estar no mundo. [...] É preciso que os estudantes dominem toda a lógica que esta por trás da produção material da vida, no campo e na cidade, construindo um conhecimento que dê conta da totalidade dos processos produtivos, não só como sujeito do campo, mas como sujeito da sociedade, conhecendo a sua lógica tecnológica, de construção da técnica, de construção das relações de produção, sendo capaz de discutir como a sociedade organiza o modo de produção material e o modo de produção do conhecimento. A principal estratégia pedagógica é a construção de conhecimentos na própria dinâmica de Tempo Escola e Tempo Comunidade como tempos formativos alternados. **2. Relações sociopolíticas e culturais:** É preciso desconstruir as relações que impedem que estes sujeitos tenham autonomia e garantir que tenham conhecimento e experiência suficientes para se organizar, para pensar novos processos de produção e novas relações humanas. É central superar a subordinação da escola capitalista, substituindo-a por um processo de protagonismo e de construção de valores contra-hegemônicos, principalmente de solidariedade e cooperação, reconhecendo onde a competição e o individualismo prevalecem em nossas relações, como se manifestam e, a partir daí, buscar coletivamente meios de mudar os valores impressos em cada um pela sociedade capitalista em que estamos imersos. **3. Relações de produção de conhecimento:** O modo de produção do conhecimento é uma das dimensões em que a escola capitalista atua para reproduzir a lógica de subordinação e de fragmentação do conhecimento. É preciso mudar a forma com que a universidade lida com a produção de conhecimento para alterar a forma com que os estudantes vão lidar com o conhecimento em sua práxis docente na educação básica. (BARBOSA, 2012, p. 141, Grifo nosso)

Com esses elementos a Educação do Campo, compõe-se como ferramenta de luta social e política pela transformação da realidade da classe trabalhadora camponesa. E por consequência, suas práticas evidenciam e demandam trabalhar com a realidade social e humana da diversidade de seus sujeitos históricos, considerando desde as formas de trabalho, cultura, resistência e organização para a compreensão da realidade e transformação da sociedade.

Com esses objetivos, cabe uma breve introdução sobre os aspectos positivos alcançados sobre a habilitação por áreas de conhecimentos na formação docente no curso da LEdoC da UnB, com a perspectiva de uma formação mais ampla dos educadores, para além da docência.

O princípio fundamental da discussão por áreas de conhecimento é a compreensão, que trata-se da organização curricular, articulada com componentes tradicionalmente disciplinares por meio de um tratamento ampliado de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir da leitura da realidade, para a transformação da forma escolar e a formação docente de educadores do campo (MOLINA; SÁ, 2012, p. 469).

Para Caldart (2011), é necessário compreender as contradições em relação as áreas de conhecimento e a crítica à fragmentação do conhecimento posta na

sociedade e não apenas na escola, produzida pelas determinações do mundo do trabalho.

O modelo disciplinar integra historicamente a lógica do modo de produção da ciência próprio do modo de produção capitalista (modelo positivista de pensar o conhecimento, a ciência), que é caracterizado pelo isolamento e fragmentação: isolam-se recortes e constituem-se campos epistemológicos para produzir a ciência. Mas, em determinado estágio, esse isolamento é questionado pela realidade [...], cujos problemas, cada vez mais complexos, exigem a desfragmentação (CALDART, 2011, p. 109).

Para superar a fragmentação do conhecimento nas áreas de conhecimento na universidade no curso da LEdoC, as questões da realidade é colocada como objeto de estudo, considerando a apropriação do conhecimento científico já acumulado pelos educadores em formação. E para isso, Molina e Sá, acrescenta que

Colocam-se, então, indagações epistemológicas sobre a própria concepção de conhecimento, de ciência e de pesquisa. Indaga-se de que forma o trabalho pedagógico pode garantir o movimento entre apropriação e produção do conhecimento e a articulação entre conhecimento e processo formativo como um todo. Busca-se um vínculo permanente entre o conhecimento que a ciência ajuda a produzir e as questões atuais da vida. Os fenômenos da realidade atual precisam ser estudados em toda a sua complexidade, tal como existem na realidade, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades nas suas contradições no seu movimento histórico (MOLINA; SÁ, 2012, p. 460).

Por tanto, o estudo por áreas de conhecimento na formação de educadores está vinculada as suas realidades e as questões fundamentais da realidade do campo brasileiro, o que possibilita “ter uma referência de conteúdo e de método para pensar em uma escola que integre o trabalho com o conhecimento aos aspectos mais significativos da vida real dos seus sujeitos” (Ibid, 2012, p. 470).

A organização do trabalho docente da LEdoC, por meio das habilitações por áreas de conhecimentos, tem um grande estímulo curricular para além de garantir momentos de contextualização dos conteúdos, mas o de garantir a unidade da teoria e prática, “integrando, em uma mesma totalidade de trabalho pedagógico, não somente disciplinas ou conteúdos entre si, mas estudo e práticas sociais” tendo o trabalho como princípio educativo e a organização coletiva dos estudantes na busca de construir novas relações sociais e a formação omnilateral dos trabalhadores do campo (CALDART, 2011, p.113).

Nesse sentido, a base teórica da LEdoC se afirma na Filosofia da Práxis, na intrínseca articulação e unidade entre teoria e prática, buscando a superação das classes sociais por meio da prática em movimento e transformadora do processo histórico para a mudança da estrutura social, política e cultural do conjunto da sociedade.

Segundo Vásquez (2011) a Filosofia da Práxis em Marx é um processo teórico e prático, na medida em que a teoria guia a ação e molda a atividade revolucionária do homem, e, teórica, na medida em que esta relação é consciente.

Mas esse debate em torno da teoria e da prática teve interpretações problemáticas e fundamentais, Marx em 1840 formula esse problema das concepções da práxis da seguinte forma, segundo Vásquez:

como problema das relações entre a filosofia e a ação, isto é, justamente no marco problemático traçado pelos jovens hegelianos. Se a realidade deve ser mudada, a filosofia não pode ser um instrumento teórico de conservação ou justificação da realidade, mas, sim de sua transformação. Tal é a conclusão a que havia chegado os jovens hegelianos: a filosofia deveria ser, por isso, sobretudo crítica da realidade para garantir essa transformação. Dessa maneira, se sua crítica não conseguia transformar a realidade, era preciso estabelecer outro tipo de vinculação entre filosofia e a realidade, ou melhor, entre o pensamento e a ação, que obrigaria, por sua vez, a mudar a missão e o próprio conteúdo da filosofia. A filosofia por si mesma, como crítica do real, não muda a realidade. Para mudá-la, a filosofia tem de realizar-se (VÁSQUEZ, 2011, p. 117).

Ou seja, resumidamente, Marx diz em relação à teoria e práxis, segundo Vásquez (2011, p.120) que a teoria por si própria é inoperante e para sua eficácia está condicionada a necessidade radical que se afirma pela existência de uma crítica radical e que por sua vez, torna possível sua aceitação, assim sendo necessária a passagem da teoria à prática, condicionada por uma situação histórica determinada, entendida como Revolução ou emancipação total do homem.

E para que a práxis revolucionária aconteça, deve-se estar vinculada determinadamente, pela existência de uma classe social – o proletariado – destinado historicamente a liberta-se por meio de uma revolução radical por meio da passagem da teoria a práxis social revolucionária. Em função disso, Vásquez (2011, p.122) afirma em Marx que “A práxis revolucionária, como transformação consciente e radical da sociedade burguesa pelo proletariado, há de passar necessariamente pela consciência dessa práxis material produtiva”.

A partir desse paradigma da práxis, a formação na LEdoC tem o desafio e a responsabilidade de fortalecer processos de ensino-aprendizagem que possam avançar na superação da fragmentação do conhecimento e promover processos formativos, criando possibilidades de ampliação da compreensão da realidade dos educadores em formação, a partir de uma visão totalizadora dos processos sociais e de possibilidades de sua intervenção na realidade, por meio do conhecimento científico e seu processo de produção e que façam parte como produtos históricos, sociais, datados e não neutros (MOLINA, 2017).

Silva afirma:

Para esse movimento, faz-se necessário identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano. Como concretização dessa proposta, argumenta-se em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica na e para a epistemologia da prática, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática qualificada na atividade do trabalho docente. Neste, o sujeito histórico, o professor, possui elementos na formação e nas condições objetivas da sua atividade de interpretar e interferir na própria prática intencionalmente e consciente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre o que se explica e o que se faz. Essa dialética de integrar sujeito e ação prática amplia os vácuos decorrentes da não articulação de teorias com as práticas referentes. A práxis tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e, portanto, possibilidade da emancipação (SILVA, 2018, p. 333).

Uma Educação que possibilite a transformação societária, tendo o trabalho como princípio educativo, em unidade da compreensão técnico-científico da produção material com o processo histórico, social e cultural da construção do conhecimento e que permita a intervenção dinâmica na realidade pela classe trabalhadora. Partindo desses fundamentos, está o desafio de pensar a educação em uma perspectiva Omnilateral, assim nos diz Frigotto:

Concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (FRIGOTTO, 2012, p.265).

Segundo Frigotto (2012, p.270) a escola tem um papel fundamental para a práxis revolucionária em todos os planos da vida com a intencionalidade de abolir,

estruturalmente, as classes sociais, contrapondo o ideário neoliberal em nossa realidade, por meio da luta política e da consciência de classe.

Sendo assim, os processos formativos desempenhados pela alternância, nos tempos educativos na universidade e nos processos educativos na escola/comunidade, e, especialmente, na formação docente por área de conhecimento, está organizado na matriz curricular do curso, uma estrutura conduzida pela práxis pedagógica que permita os processos de produção de conhecimento e das contradições reais nas quais os sujeitos do campo estão inseridos durante o processo contínuo de materialização e construção da sua vida.

Parte-se, então, desse acúmulo da luta pela emancipação omnilateral com base na epistemologia da práxis, em que constroem processos pedagógicos e educativos por meio da Educação do Campo, na relação entre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo para a transformação da forma escolar e da sociedade, que seguiremos esse estudo por meio da área de conhecimento em linguagens, apresentando elementos da construção de uma cultura política como matriz formativa da LEdoC da UnB.

2.2 Acúmulos na área de concentração de Linguagens na formação de educadores do campo e o Teatro Político e o Vídeo Popular

O foco da pesquisa desse trabalho, sem a intenção de desconsiderar a importância e a totalidade da matriz curricular na área de Linguagens, será voltada para o âmbito do trabalho formativo por meio das Artes e suas potencialidades com as linguagens artísticas do Teatro e do audiovisual na LEdoC da UnB, como ferramentas que proporcionam a construção de uma cultura política nos processos de formação contra-hegemônica.

Segundo Villas Bôas e Pereira (2019), a Educação do Campo tem em sua construção a herança histórica, baseada em quatro pedagogias fundamentais para a formação de educadores do campo: a Pedagogia Socialista, a Pedagogia da Alternância, a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia do Movimento. Ainda de acordo com os citados autores, a EdoC é uma práxis fundamentada, que tem o trabalho, a luta, a história e a memória, a cultura e a auto-organização como princípios educativos com o propósito de contribuir para que os educadores do campo em formação se “reconheçam como fazedores da história e atuem como

portadores das sementes do futuro, compreendendo o mundo em suas contradições e possibilidades, a partir do enfoque da ciência, da arte e da técnica, em perspectiva crítica” (VILLAS BÔAS; PEREIRA, 2019, p. 76).

A LEdoC da UnB com o desafio de desvendar sua práxis pedagógica na formação de educadores do campo, desde o seu PPPC piloto (2007), teve em sua matriz curricular em TU, duas disciplinas comuns a todos licenciandos da EdoC e não por áreas de conhecimento, que são: “Mediações entre forma social e forma estética” e “Estética e Política”.

Ambas as disciplinas potencializaram o debate teórico e metodológico do materialismo histórico e dialético por meio dos fenômenos das linguagens artísticas (Literatura, Teatro, Cinema, Artes Plásticas) como ferramentas, a fim de compreender a totalidade social. Para isso, o debate situava-se na compreensão dos padrões hegemônicos e contra-hegemônicos de representação da realidade, numa articulação entre a questão social e política ao interseccionar as relações de classe e raça como base estruturante da experiência brasileira. Atualmente, dada a importância e o resultado alcançado com tais disciplinas, no processo de reformulação do PPPC, o acúmulo adquirido a partir delas, reforçou a necessidade e a centralidade de tais debates permearem todo curso da LEdoC.

Outra componente curricular comum às três áreas de conhecimento da LEdoC é o intitulado “Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular” (CEBEP), que objetiva a intervir junto às ações formativas do curso como eixo integrador no TU e no TC no que diz respeito a função social da LEdoC e o papel essencial dos educadores na sociedade.

O CEBEP compõe o Núcleo de Estudos Básicos (NEB) na matriz curricular da LEdoC UnB e é articulado em seis grandes áreas no atual do PPPC (2018), a saber: Teoria Pedagógica; Economia Política; Filosofia; Política Educacional; Leitura, Interpretação e produção de textos, mais o CEBEP. Como dito, o papel fundamental do CEBEP, de acordo com o PPPC tem o objetivo de

Preparar os educandos em formação, futuros educadores para lidar com as questões emergentes em suas comunidades, bem como com o aprofundamento teórico sobre tais questões. Compreendendo que a imediaticidade de determinados problemas tem lastro histórico secular, foi criado um conjunto de disciplinas que integram o componente curricular denominado CEBEP, presente do I ao VII Tempo Universidade com foco em três aspectos articulados: no conhecimento histórico sobre as questões

sociais; na apropriação teórica destes processos e no aprendizado de metodologias específicas para a intervenção na realidade.

O CEBEP atua, ainda, na perspectiva de compreensão do território como objeto de análise e intervenção em longo prazo, para além de uma tarefa específica de cada turma, o que demanda articular os estudantes, de diversas turmas, em torno de questões estruturais de cada um de seus territórios de origem, no sentido de construir um olhar não determinado somente pelo Tempo Comunidade, mas pela relação entre os conhecimentos históricos disponibilizados pelo curso e as questões específicas de cada território. Para tanto são definidos com os estudantes das diferentes turmas, a partir da identificação dos conflitos e de sua compreensão, eixos estratégicos em torno dos quais planejam as intervenções nos territórios e escolas de origem dos educandos (PPPC da LEdoC, 2018, p. 51).

O bloco de disciplinas que compõem o NEB compreende ser fundamental promover o diálogo entre as questões referentes à raça, etnia, gênero e geração. Essas questões são tidas como temáticas transversais e, além disso, como posicionamento político pedagógico para compreender as diversidades presentes na LEdoC da UnB e os limites construídos historicamente no seio da própria sociedade. Neste sentido, a LEdoC da UnB e seus processos pedagógicos e formativos avançam na perspectiva de incidir na leitura e na intervenção da realidade, por meio da cultura política em todo o processo de formação de educadores do campo.

Para tanto, nessa pesquisa aprofundaremos na matriz curricular da habilitação em Linguagens: Língua Portuguesa, Literatura e Artes que está intimamente ligada as bases e acúmulos epistemológicos, discutidos até aqui, que orientam o PPPC do Curso de LEdoC da UnB numa “visão humanística e crítica da realidade social que são trabalhadas, ao longo de todo o curso, imprimindo no aluno, por meio da conjugação da teoria à prática, uma perspectiva pluralista da prática do profissional de Linguagens” (PPPC da LEdoC, 2018, p. 69). Neste sentido, na habilitação em Artes,

Trabalhamos com o pressuposto de que a arte não apenas retrata o real como ele supostamente é, ela pode evidenciar em termos estéticos que o real é uma construção histórica, não natural, mas política, por isso pode fazer mais do que informar dentro das fronteiras previstas pelo universo da ideologia, ela pode formar, apontando algo que está além do sistema instituído, como uma força desestabilizadora do real, que sugere a possibilidade paradoxal de construirmos uma memória do futuro, a partir da releitura do passado e da elaboração de uma perspectiva antissistêmica decorrente do reconhecimento estrutural de contradições que se acumularam do passado ao presente. A arte permite a reorganização da experiência e de nossa capacidade de conferir sentido à dinâmica histórica na qual estamos inseridos (VILLAS BÔAS; PEREIRA, 2019, p.81).

Na reformulação do PPPC da LEdoC, a área de Linguagens foi reorganizada, após avaliação entre os diversos componentes sobre os quais se mostravam mais produtivos e quais eram menos favorecidos pela curta carga horária. Vejamos:

O desenvolvimento da área de Artes, Literatura e Linguagens nas primeiras turmas da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, permitiu avaliar quais interfaces entre os diversos componentes da área se mostravam mais produtivos em termos de articulação interdisciplinar e quais linguagens eram prejudicadas, por disporem de uma carga horária restrita, caso, por exemplo, relacionado aos componentes presentes no PPC original da LEdoC UnB no âmbito das Artes, relacionado à Linguagem Musical. Somada à esta avaliação, de que este componente tinha uma carga horária bastante restrita, ao fato da criação do curso específico de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Música, no curso da Universidade Federal do Tocantins, muito próximo ao nosso território, nos fez considerar que seria melhor suprimir os componentes curriculares da formação da Linguagem musical para nossos docentes, redirecionando a carga horária a ela destinada ao fortalecimento da Linguagem em Audiovisual e Teatro, mais sólidas no nosso curso e com docentes concursados especificamente para tal. Diante deste quadro e da demanda crescente de compreensão e conhecimento técnico da linguagem audiovisual e das artes plásticas decidimos proceder com a substituição da linguagem musical pelas artes visuais e artes do vídeo. Essa mudança se adequa ao trabalho com múltiplos letramentos que a área de Linguística já desenvolve, enriquecendo o trabalho com a possibilidade de trabalho com as artes visuais e com o audiovisual (PPPC da LEdoC, 2018, p. 28).

A LEdoC ao longo da sua caminhada e consolidação na UnB, propôs uma rica articulação entre ensino, pesquisa e extensão, articulando uma significativa inserção dos próprios estudantes como pesquisadores e extensionistas em suas comunidades rurais, ou seja,

Envolve os estudantes no fazer comunitário e escolar, criando as condições para uma nova forma de produção de conhecimento, ao estabelecer com base de referência a vida e a produção da vida como eixo central do trabalho pedagógico e científico (PPPC da LEdoC, 2018, p. 84).

Por conseguinte, é importante destacar a práxis pedagógica desenvolvida nos processos educativos e formativos do Programa de Extensão Terra em Cena, cujas ações e funcionamento serão detalhados no tópico a seguir, e que articula as linguagens do teatro e do audiovisual e tem propiciado experiências na formação para os estudantes e egressos da LEdoC, tanto no TU como no TC com o trabalho que possibilita articular, em sequência, a formação inicial e continuada, qualificando ainda mais as práticas docentes nas escolas e comunidades do campo.

2.3 Teatro Político e o Vídeo Popular na LEdoC: contribuições do Programa Terra em Cena

Primeiramente é necessário, contextualizar o histórico do Terra em Cena como potencializador do trabalho pedagógico e a sua contribuição com a construção da Cultura como matriz formativa na LEdoC da UnB.

O Terra em Cena só pode ser apropriadamente comunicado a partir da compreensão, já anunciada nesse trabalho, sobre o “surgimento das LEdoC’s no Brasil, no âmbito da disputa dos movimentos sociais por um projeto educativo emancipatório, dirigido pelos e com camponeses: a Educação do Campo” (VILLAS BÔAS; PEREIRA, 2019, p. 68).

Em 2010, inaugura-se o projeto de extensão Terra em Cena da LEdoC, da Faculdade UnB Planaltina (FUP), em que foi constituído um coletivo de formadores e multiplicadores com estudantes do curso da LEdoC da UnB, articulando o TU e o TC na perspectiva de atuar em seus territórios, coordenando as oficinas e o processo de montagem de peças, “com a finalidade de fomentar um processo de complementação da formação dos estudantes da LEdoC frente à linguagem teatral, um dos componentes disciplinares da área de habilitação em Linguagens” (VILLAS BÔAS; CAMPOS; PINTO, 2017, on-line).

Em 2014, com a troca de experiências com outros grupos que desenvolvem trabalhos articulando teatro e audiovisual, bem como a possibilidade de experimentações com a produção audiovisual contribuíram para emergir no horizonte estratégico do Terra em Cena a necessidade de agregar ao trabalho teatral a linguagem audiovisual. Segundo Villas Bôas e Pinto (2019, p.87), isso se pretendia não apenas como uma linha acessória de registro do trabalho teatral, mas como uma forma de expressão estética, um trabalho importante de disputa no campo ideológico e de tentativa de abrangência de um público maior do que aquele permitido pela ação teatral. Como Programa de Extensão, o Terra em Cena, com foco nas duas ferramentas de intervenção e formação, o teatro e o audiovisual, ganha uma nova proporção na LEdoC.

Para além da sala de aula, no trabalho com audiovisual e teatro da Educação do Campo – experimentado, por exemplo, no Programa de Extensão Terra em Cena – percebemos as vertentes articuladas da relação entre legado estético, histórico e as experiências em desenvolvimento nos movimentos sociais, coletivos de Teatro Político e Vídeo Popular e nas

escolas do campo. Assumir como força produtiva as experiências de fusão entre educação e comunicação popular com as linguagens artísticas, nos leva a reconhecer as aproximações da arte, cultura, comunicação e educação com as formações estética e política, associadas à organização social. Sendo assim, há um esforço de retomar a história do teatro e do audiovisual construído nas lutas sociais, o que dá um lastro às experiências recentes capaz de colocá-las em conexão com os desafios do tempo presente. (VILLAS BÔAS; GONÇALVES, SILVA, 2019, p.5).

Neste sentido, a proposta da práxis pedagógica do Programa de Extensão Terra em Cena e das disciplinas do Núcleo de Estudos Específicos (NEE) da docência em Linguagens passa por disciplinas teóricas e práticas contida na matriz curricular, segundo o PPPC da LEdoC (2018, p.103), com intuito de formar educadores aptos na linguagem teatral e audiovisual, a saber:

1. Alfabetização e letramento de jovens;
2. Fundamentos básicos das artes plásticas
3. Teoria e Historia do Teatro;
4. Oficina Básica de Artes Cênicas;
5. Pedagogia do Teatro;
6. Laboratório de direção e interpretação teatral;
7. Laboratório de Dramaturgia;
8. Processo experimental em Teatro 1 e 2;
9. Teoria e história das artes plásticas e visuais;
10. Audiovisual: Estética, Política e Educação;
11. Introdução a Linguagem audiovisual;
12. Projeto Experimental em Audiovisual 1;
13. Projeto Experimental em Audiovisual: Produção e Finalização;
14. Roteiro e Montagem em Audiovisual;
15. Expressões, Estética e Cultura Política;
16. Documentário, Território e Educação do Campo.

A composição dessas disciplinas em teatro e audiovisual para a formação de professores da área de Linguagens é articulada por meio do estudo das influências da Indústria Cultural e a análise entre as esferas da cultura, da política e da economia, tanto na universidade como em outros espaços. Sendo assim, o trabalho prático com as linguagens permite o desdobramento de metodologias

interdisciplinares e a confrontação com os padrões hegemônicos de representação da realidade (PPPC da LEdoC, 2018, p. 29).

Por tanto, faz-se necessário ressaltar, a nossa compreensão sobre os conceitos de Teatro Político e Vídeo Popular que sustentam a atuação dessas linguagens nos processos de práxis pedagógicas da LEdoC da UnB, tendo como base, o legado dos movimentos sociais de luta pela terra que dedicam-se na construção de uma cultura política contra-hegemônica no país, como foi estudado no primeiro capítulo desse trabalho.

A primeira compreensão é que o Teatro Político tem o papel de atuar no fortalecimento da classe trabalhadora, ao trazer para a cena teatral as contradições da vida para reflexão, colocando a cena “a serviço do movimento da luta de classes” (PISCATOR, p.40, 1968), com um recorte social, geográfico-político e econômico e ainda, a proposta de transferência dos meios de produção teatral para esta própria classe, transformando-a não só em consumidora de cultura, mas produtora dela. Piscator afirma:

Simultaneamente, introduziu-se um novo fator no espetáculo: o fator pedagógico. O teatro não devia mais agir apenas sentimentalmente no espectador, não devia mais especular apenas sobre a sua disposição emocional; pelo contrário, em plena consciência, voltava-se para a razão do espectador. Não devia tão-somente comunicar elevação, entusiasmo, arrebatamento, mas também esclarecimento, saber, conhecimento (PISCATOR, 1968, p.53).

Com isso, o Teatro Político no Brasil tem como referências principais, o teatro épico ou dialético de Bertolt Brecht (1967) e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1996), que orienta a perspectiva da Educação do Campo, pois ambos compreendem que

Em consideração a luta de classes, impõe-se a necessidade de, além de tomar partido como trabalhador cerebral, identificar as coreografias do inimigo, particularmente as que apresentam sob máscaras revolucionárias, inclusive e sobretudo, procurando revogar ideias como a luta de classes, revolução, necessidade de intervenção política, organização e assim por diante (COSTA, 2012, p. 9).

Neste mesmo sentido, a pesquisadora Rayssa Aguiar Borges, e também integrante do Programa de Extensão Terra em Cena, afirma o nosso entendimento que o Teatro Político

Tem como premissa o empoderamento dos sujeitos oprimidos, que traz para a cena (teatral) as contradições da vida para debater caminhos de contraposição a elas. Outra é a proposta de transferência dos meios de produção teatral que, nesse sentido, é o trabalho do CPC da UNE. Uma frase de Boal representa bastante bem o nosso pensamento a esse respeito: “O teatro é uma arma e o povo é quem deve manejá-la”. Nessa perspectiva do teatro como arma de luta, temos o teatro de agitação e propaganda (teatro de agitprop), que entende o processo de construção teatral como processo de formação e que tem claramente a finalidade de intervir na realidade, de levantar questionamentos e gerar debates, sempre em consonância com a luta. O teatro como parte da luta e como método de organização social. O teatro como trabalho coletivo, que recusa a divisão alienante do trabalho e que tem que lidar com a dimensão da urgência, da protidão, muitas vezes, preparando intervenções sem o tempo ideal de ensaios, por exemplo. Essa proposta de atuação na trincheira teatral está presente no *Terra em Cena* e em seus demais coletivos (BORGES, 2015, p. 32).

Por consequência dessa concepção, Villas Bôas e Pereira (2019) afirmam que o Teatro Político trata-se de expressões artísticas populares, protagonizadas pela classe trabalhadora organizada, como dito antes, iniciada no Brasil na década de 1960, com as experiências do MCP e do CPC, ao criar um campo crítico e estético, reiventando sua forma e conteúdo no enfrentamento às questões de exploração social, política e econômica e desvelando a essência dessas questões aos espectadores.

O Teatro Político dá-se, então, segundo os autores citados (2019, p. 77), em oposição ao drama burguês, elemento fundamental da indústria cultural, na qual a forma e o conteúdo estão a serviço da alienação das consciências, da naturalização das desigualdades e para transformar em mercadoria todas as esferas da vida. Em contra-ponto a essa perspectiva

o Teatro Político requer estéticas que busquem, ao invés da identificação do espectador com a cena, o estranhamento, preferindo o anti-ilusionismo ao realismo; ao invés da aproximação e identificação com o eu dos personagens, o distanciamento crítico e a percepção de que as subjetividades se esquadriham em coletividades, compondo-se e sendo compostas pelos antagonismos sociais; em vez do indivíduo protagônico, o conjunto de trabalhadores; em vez do tempo presente e do conflito dissolvido no diálogo, o tempo histórico e o conflito como dinâmica permanente da sociedade de classes. Trata-se de uma tradição teatral materialista-histórica e dialética, que pressupõe que, para a construção da contra-hegemonia, o controle dos meios de produção culturais pelos trabalhadores é tão necessário quanto o dos meios de produção materiais; as questões de ordem simbólica constituem o coração pulsante das lutas populares, dão vitalidade à objetivação das consciências e, portanto, devem ser contempladas nas lutas populares. Se o desafio é que os trabalhadores detenham os meios de produção culturais, eles precisam ser formados para isso, precisam vivenciar uma pedagogia do teatro, que pressupõe outra divisão social do trabalho, autogestionária, e o compromisso de socialização das aprendizagens adquiridas com um número cada vez maior de

trabalhadores: as narrativas contra-hegemônicas precisam de amplo alcance para se tornar uma arma na luta de classes (Ibid, 2019, p. 77).

Nesse sentido, o Teatro Político desenvolvido na práxis formativa da LEdoC da UnB, espelha-se, também, no acúmulo da experiência adquirida por meio da Brigada Nacional de Teatro Patativa do Assaré do MST e do Centro do Teatro do Oprimido (CTO), de Augusto Boal, com a intenção de proporcionar novos aspectos de atuação para o trabalho teatral e capilarizar a socialização dos meios de produção da linguagem teatral para a classe trabalhadora organizada.

Para Villas Bôas (2018, p.96), a partir dessas pedagogias do Teatro Político, o Terra em Cena contribui e potencializa a formação de educadores do campo, como por exemplo, os assentados da Reforma Agrária e os quilombolas, com o trabalho teatral em seus processos de formação e organização coletiva, ao articular a Cultura, a Arte, a Comunicação e as questões agrárias na luta pela terra. Em outras palavras e diante deste contexto, Villas Bôas e Pereira, salientam que

O teatro se torna ferramenta de organização coletiva que, embora não faça nenhum milagre, é um aspecto indispensável da luta política e, em muitos casos, é a própria luta. Ele ajuda não só a interpretar criticamente a opressão, mas a ir além dela. Sob tal perspectiva é que tais modalidades teatrais foram adotadas como parte da estratégia pedagógica dos movimentos sociais camponeses, com destaque ao MST, que, no processo de disputa pela Educação do Campo, incluindo as Licenciaturas em Educação do Campo, pautou a educação pelo/para o teatro (VILLAS BÔAS; PEREIRA, 2019, p. 77).

Neste mesmo sentido, os processos de apropriação da linguagem audiovisual com inserção da classe trabalhadora no Brasil, ocorreram no mesmo período da década de 1960, por meio das lutas sociais articulada entre os segmentos camponês, estudantil, operário, artístico e intelectual, assim como o Teatro Político, nas ações e intervenções políticas, econômicas e sociais no âmbito do MCP, CPC e Ligas Camponesas.

Por tanto, compreendemos o Vídeo Popular, enquanto uma ferramenta social e tecnológica contra-hegemônica que possibilita a formação política, por meio da construção e leitura crítica das imagens e sons produzidas conforme os padrões hegemônicos, e, ao mesmo tempo socializar os meios de produção audiovisual junto a classe trabalhadora organizada, com o objetivo de intervir na realidade e transformá-la.

Com a consciência que há um longo percurso histórico pesquisado sobre a construção do movimento do Vídeo Popular pelos movimentos sociais no Brasil e na América Latina, pelos seguintes autores: Santoro (1989), Noventa (2012) e Gonçalves (2019), nos deteremos aos objetivos específicos dessa dissertação, em salientar os acúmulos produzidos dessa linguagem artística na formação de educadores do campo no curso de licenciatura da UnB.

Antes é necessário, ainda, frisar sobre a escolha de usar o termo do Vídeo Popular, pois, na matriz curricular segundo o PPPC da LEdoC, as disciplinas voltadas para essa linguagem são nomeadas como artes do vídeo e/ou audiovisual. Afirmarmos, neste trabalho, que o sentido do Vídeo Popular, é assumir as características e finalidades dessa ferramenta que tem como propósito a intervenção na realidade, possibilitando avançar em processos de formação educativa e comunitária aliada aos processos de organização coletiva e luta social. Neste sentido, no desenvolvimento do artigo “Audiovisual e Transformação Social – a experiência da Brigada de Audiovisual da Via Campesina” (GOMES et al, 2015, p. 181), nos traz a síntese dos objetivos do trabalho com o Vídeo Popular, e destacamos as principais finalidades que corroboram na formação de educadores do campo da UnB por meio dessa linguagem:

- 1º as produções audiovisuais devem ser protagonizadas pelos trabalhadores, na construção de um sujeito coletivo como protagonista;
- 2º o trabalho tem que ser realizado num processo coletivo, para descentralizar e horizontalizar a totalidade da produção audiovisual;
- 3º a narrativa a ser construída tem que ser problematizadora e crítica da realidade e do seu tempo histórico sem desvincular-se dela e superar a simples constatação em imagens negativas, mas que explicita uma imagem da realidade passível de transformação, provocando uma tomada de consciência do espectador;
- 4º a produção audiovisual tem que estar a serviço dos trabalhadores no processo de luta e tem que servir para a agitação e propaganda sendo valorizado o processo político, com a exibição e o debate reflexivo para sua base como ferramenta formativa dos movimentos.

Como dito, é com essas referências que a Linguagem Audiovisual conquista espaço na formação de educadores da LEdoC da UnB e no Terra em Cena. Entretanto, a Linguagem Audiovisual no curso é, oficialmente, integrada aos

componentes disciplinares somente na nova reformulação do PPPC da LEdoC aprovado em 2018.

Porém, anteriormente, nas disciplinas “Mediações entre forma estética e forma social” e “Estética e Política”, Villas Bôas, Campos e Pinto (2017, on-line) explicam que nessas disciplinas a metodologia utilizavam-se de exercícios de análise de linguagens e obras artísticas, e, entre elas estava o audiovisual. Sobretudo, o uso do audiovisual na sala de aula, cumpre o papel fundamental na leitura crítica no processo de informação e manipulação ideológica, principalmente por meio da televisão.

Em uma das aulas dessas disciplinas, o egresso da segunda turma da LEdoC UnB, Pedro Henrique Xavier, hoje, doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) na linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, propôs ao seu grupo a criação de um vídeo e assumiu a posição de diretor da cena e, se apropriando do esquema geral da narrativa do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, realizaram uma intervenção em vídeo de um dia para outro e apresentaram para a turma (VILLAS BÔAS; CAMPOS; PINTO, 2017, on-line), nesse momento desperta a importância de construir processos de formação em audiovisual no curso.

Na ocasião, o recurso adotado era o “sistema de protocolos” que Brecht propunha aos seus elencos como exercício livre de reflexão de qualquer pessoa do grupo sobre aspectos estéticos do trabalho, ou sobre as relações sociais no universo do trabalho. [...] Experimentações desse tipo evidenciavam o quanto o desenvolvimento da tecnologia do audiovisual tornava acessível aos estudantes a possibilidade de contato não apenas como consumidores da linguagem, mas como produtores. Com o tempo, foi surgindo a necessidade de incluir, no processo de formação em múltiplos letramentos, a linguagem do audiovisual, não somente como meio de aprendizado de construção de narrativas, mas como uma forma sensível para a percepção de como são construídas as narrativas hegemônicas (Ibid., 2017, on-line).

A linguagem do audiovisual na LEdoC intensificou-se em 2013, por meio do Projeto “Formação de Educadores do Campo para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com juventude rural no Centro Oeste”, em que houve uma dedicação de um grupo de professores da UnB para concorrer e apresentar ao Ministério das Comunicações a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) vinculado à Secretaria Geral da República do governo Dilma Roussef (2011-2014), em uma articulação com o Programa

Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea), realizado durante o período de 2012/2013. Foram desenvolvidos cinco documentários por educandos da LEdoC, a saber: O Antes do Agora (Assentamento Virgilândia – Formosa – GO); Brigada Semeadores (Assentamento Pequeno William – Planaltina – DF); Conquistar a terra, produzir o pão (MATR – DF); Império e suas raízes (Cavalcante – Comunidades Kalunga – GO), Juventude rural: tradição e mudança (PA Banco da Terra – MG). Gonçalves (2019) faz um amplo debate sobre o processo de execução do projeto e análise fílmica de cada um documentário em sua tese de doutorado do Programa De Pós-Graduação em Comunicação da UnB.

Como resultado do processo coletivo entre educandos, educadores e documentaristas vinculados à Faculdade UnB de Planaltina, chegou-se à síntese das seguintes funções potenciais do trabalho com audiovisual na Licenciatura em Educação do Campo:

- a) No âmbito da formação escolar e dos espaços de formação e cultura das comunidades, os estudantes da Educação do Campo podem atuar como professores ou formadores, analisando criticamente a linguagem audiovisual e os padrões hegemônicos de representação da realidade, operados pela indústria cultural. Isso permite a qualificação do olhar para a linguagem, de modo que a utilização do vídeo em sala de aula não seja um acessório mecânico, como repositório de conteúdo dado em aula. E, para as comunidades, possibilita um olhar crítico sobre as representações audiovisuais que já foram produzidas sobre eles, que, em muitos casos, resvala para o estereótipo do exotismo;
- b) O audiovisual como um meio de elaboração da memória coletiva: no âmbito da produção dos bens simbólicos, pela construção de um olhar distanciado sobre os diversos aspectos da vida das comunidades tradicionais e assentadas;
- c) O audiovisual como recurso político de elaboração dos problemas e exposição de denúncias: a produção audiovisual pode atuar nas diversas frentes de conflito existentes nos quilombos e assentamentos, como a denúncia das condições precárias das escolas do campo e quilombolas, a denúncia dos crimes ambientais, a confrontação com os métodos paternalistas dos três níveis de governo;
- d) O audiovisual como um recurso de pesquisa e elaboração de narrativas a serem utilizadas no trabalho escolar, por diversas disciplinas e pelas associações e movimentos sociais das comunidades. O barateamento dos equipamentos e a facilidade de manuseio permitem que não apenas os filmes sejam distribuídos, mas também os equipamentos de produção;
- e) A familiarização do audiovisual no âmbito do acesso às obras e à produção desperta a consciência para o legado da produção audiovisual e cinematográfica. O papel da arte, enquanto espaço de produção simbólica autônoma, enquanto fruição e elemento mediador para construção de nosso sentido de humanidade pode ser potencializado por meio de iniciativas como a formação de cineclubes, realização de mostras temáticas nas

escolas e projetos de produção que prevejam a exibição e o debate de obras como parte do processo de formação da equipe e da comunidade;

f) As interfaces entre Audiovisual e Teatro, Literatura e Música podem ser potencializadas dentro e fora da sala de aula, por meio do trabalho articulado dos grupos nas comunidades com o audiovisual, do trabalho da leitura de romances e da exibição e debate de suas adaptações para o cinema, como, por exemplo, *Vidas Secas* e *São Bernardo* (VILLAS BÔAS; CAMPOS; PINTO, 2017, on-line).

Essas duas potentes experiências relatadas, e especialmente, a última, foram determinantes para a decisão de incluir a linguagem do audiovisual no componente de disciplinas da área de habilitação em Linguagens, como já anunciado. Gonçalves (2019, p. 178), reforça “que a experiência com o projeto levou a modificações profundas no curso, implementando de maneira definitiva a formação na linguagem audiovisual na LEdoC/UnB.” E além, fortaleceu a dimensão da formação com a linguagem no âmbito do ensino, pesquisa e extensão na Licenciatura e potencializou a práxis pedagógica e educativa na articulação entre as linguagens teatral e audiovisual do curso da LEdoC e do Terra em Cena.

Desde então, o Terra em Cena ampliou os seus processos formativos e passou a ter grande abrangência nos territórios onde vive os educandos em formação, atuando TU e no TC, por meio da arte e da cultura política e das metodologias interdisciplinares na confrontação com os padrões hegemônicos de representação da realidade. Assim, podemos destacar alguns resultados conquistados pela organização coletiva e a práxis social vivida nestes processos formativos, conforme apontam Villas Bôas e Pereira (2019) em sua síntese: Formação de grupos de Teatro Político nas comunidades do campo, Mostras Terra em Cena e na Tela: produção teatral e audiovisual da Educação do Campo, fortalecimento das parcerias com os coletivos de Teatro Político no Brasil, participação em encontros latino-americanos de Teatro Político, realização do II Seminário Internacional de Teatro e Sociedade na FUP/ UnB, criação do Grupo de Pesquisa Terra em Cena: teatro, audiovisual e Educação do Campo, Criação e produção de cinco episódios do Programa de TV Revoluções, Criação da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF (ETPVP – DF).

Ao considerar as referidas atividades é importante, ressaltar que a atuação do Programa de Extensão Terra em Cena, cabe a ser aprofundada em um próximo momento, pois temos apenas trabalhos acadêmicos realizados com foco específico

apenas em uma ou em outra linguagem, o que nos leva a necessidade de termos pesquisas que relacionem o teatro e o audiovisual

Por fim, no próximo capítulo, discutiremos experiências e potencialidades desenvolvidas com o teatro e audiovisual pelos educadores egressos da Turma Ganga Zumba da LEdoC da UnB.

CAPÍTULO 3 – Cultura Política e práxis formativa na LEdoC: potencialidades desenvolvidas pelos educadores egressos da Turma Ganga Zumba da LEdoC UnB na articulação do Teatro Político e do Vídeo Popular.

Neste capítulo, que traz a análise da amostragem e representatividade qualitativa (THIOLLENT, 1992), passamos ao diálogo com os objetivos dessa pesquisa com as informações geradas por meio das entrevistas individuais com os educadores do campo egressos da turma Ganga Zumba, em 2018, totalizando quatro horas de gravações em audiovisual, e também, com entrevistas informais com professores da área de linguagens da LEdoC da UnB ao longo do processo dessa pesquisa. A turma Ganga Zumba abrangia 26 estudantes da área de Linguagens e, dos 26 participaram da entrevista 10 educandos. Para este trabalho, transcrevemos todo o material e usamos apenas as partes que respondiam às questões de pesquisa que constam diretamente no corpo deste trabalho. Trazemos as contribuições da área de concentração em Linguagens no processo formativo desta turma, especificamente, os ligados ao componente de Artes para demonstrar as potencialidades do Teatro Político e do Vídeo Popular, de forma interdisciplinar, como contribuintes na consolidação da cultura política como matriz formativa da LEdoC.

Ao levar em consideração esta perspectiva sobre o impacto que a arte e a cultura expressam no processo de formação de educadores do campo, Villas Bôas e Pereira afirmam

Compreendemos que a arte, além de um direito humano intersubjetivo, é parte inalienável da luta do povo, como ingrediente de sua autocompreensão, autoexpressão e autodeterminação. Logo, cabe aos setores populares a aprendizagem artística, enquanto práxis viva pela qual os trabalhadores entram em cena para narrar o mundo a partir de suas perspectivas, o que inclui a desmontagem ideológica da história “oficial” e sua recriação como tempo-espço de possibilidades. Sob tal perspectiva, as questões epistemológicas e metodológicas da estética se amalgamam com as da política, a criatividade ganha se potencializada com a reflexão crítica, a pesquisa social produz desafios e é desafiada pela pesquisa formal e a

expressão popular adquire aspectos de organização social. Tais díades, próprias dessa perspectiva de trabalho educativo com a arte política, marcam tanto os produtos como os processos de produção cultural, formando o elemento basilar da construção de uma cultura política democrática, convergente com o poder popular (VILLAS BOAS; PEREIRA, 2019, p.65).

A área de linguagem da LEdoC tem o desafio necessário na “formação estética e política dos educadores para que eles sejam capazes de desmistificar os sentidos hegemônicos das obras e dos programas, por meio da compreensão da relação dialética entre forma estética e forma social” (CORRÊA et al., 2011, p. 188), e a partir dessa compreensão crítica possam ser construtores da própria realidade e intervir sobre ela.

Essa concepção da relação dialética entre forma estética e forma social está imbricada sob a dimensão dos cinco sentidos humanos, formulada por Karl Marx, em trecho dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, pois como ele alerta

Assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto pra mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social, é apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças sociais humanas, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc), numa palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui (MARX, 2004, p.110).

Na formação de educadores do campo, esses sentidos são aguçados em todo o processo formativo com as linguagens artísticas trabalhadas no componente Arte, da área de Linguagens. Isso deve dar-se para a compreensão da estética desde um ponto de vista histórico e aponta para o debate político pela qualidade da força produtiva (CORRÊA et al., 2011, p. 191).

Logo, a arte e a política com base na cultura materialista e no marxismo que desenvolve uma perspectiva teórica da natureza do homem e do seu

desenvolvimento sócio-histórico, podem mediar e formar uma ação contra-hegemônica por meio da consciência política e estética

que dê condições as pessoas de estranharem o que parece natural, de desnaturalizarem o olhar para o que é de hábito e de, ao perceberem que a visão de mundo consensual é na verdade a visão de mundo da classe dominante, tomarem providências individuais e coletivas para construir atitudes e formas de representação da realidade em perspectiva antissistêmica. (CORRÊA et al., 2011, p. 188)

Ora, vimos no percurso deste trabalho, que ao longo dos doze anos da LEdoC da UnB, há grandes esforços epistemológicos, políticos e pedagógicos para alcançar essa compreensão e consolidar em sua matriz curricular em movimento os processos formativos contra-hegemônicos em torno do curso. Neste sentido, Molina traz três elementos essenciais que contribuem para a práxis formativa

- 1) trabalhos com a história e a memória crítica dos educadores;
- 2) trabalhos que buscam trazer para o centro da matriz curricular a materialidade das condições da produção da vida camponesa no território no qual se insere a Escola do Campo onde atuam os educadores em formação e
- 3) trabalhos desenvolvidos com base na concepção da alternância que se tem buscado construir nessa licenciatura, trazendo as contradições existentes no tempo comunidade (TC) como parte relevante dos processos formativos (MOLINA, 2014, p. 264).

Passamos, então, para a reflexão da práxis formativa por meio de experiências pedagógicas que articulam as linguagens, com as vozes dos egressos participantes da turma Ganga Zumba e do coletivo Terra em Cena da LEdoC da UnB. Aqui relacionaremos os processos formativos da turma, com as principais categorias epistemológicas que pautam a cultura política como práxis educativa e social na matriz formativa da LEdoC, e na sequência relatos de egressos sobre o ensino e aprendizagem adquiridos no processo formativo e suas consequências na autogestão e na elevação da consciência por meio da educação omnilateral.

Inicialmente, faz-se necessário lembrar o acúmulo dos movimentos sociais (CPC, MCP e MST) que discutimos no primeiro capítulo, que são nossas referências de organização social contra-hegemônica e que espelham o Movimento da Educação do Campo, especialmente, nas licenciaturas na formação da área de habilitação em Linguagens, pois, estamos discutindo com a ideia e as possibilidades

reais de transferência dos meios de produção das linguagens teatral e audiovisual nas comunidades e na transformação da forma escolar do campo. Neste sentido, *Corrêa et al*, afirmam que

Podemos considerar que a demanda social por formação na Área de Habilitação em Linguagens tem início no momento em que os movimentos sociais de massa organizados por trabalhadores rurais de diversos estados se organizam para retomar a luta pela Reforma Agrária, sobretudo, nos últimos anos da década de 1970.

Um dos aprendizados com as lutas de décadas anteriores foi a providência de lutar pela Reforma Agrária não apenas no âmbito da conquista pela terra, mas também nas trincheiras da educação, cultura, comunicação, saúde, direitos humanos, produção agrícola, levando em conta a dimensão da totalidade de um projeto popular para o país, pautado pela democratização radical dos meios de produção e do acesso aos bens produzidos nas diversas esferas. Portanto, trata-se de uma demanda e de um processo de acumulação forjados na luta, que tem como consequência a progressiva necessidade de capacitação e formação de seus integrantes. (CORRÊA et al, 2011, p.186).

É diante dessa perspectiva, que o acompanhamento com a turma e as entrevistas foram realizados com os egressos que fazem parte de grupos de teatro e de audiovisual ligados ao Programa de Extensão Terra em Cena e que trabalham com a socialização dos meios de produção teatral e audiovisual em suas comunidades e/ou escolas. Há um vasto processo formativo de aprendizados e intervenções artístico-político desenvolvidas durante os quatro anos de formação dos educadores na turma Ganga Zumba da LEdoC da UnB. Vejamos algumas práxis formativas desse processo. A título de maior compreensão e organização do trabalho, as dividimos em tópicos:

3.1 Ocupação FUP

Em 2016, o país passava por mais uma crise política que já anunciava o atual golpe parlamentar, jurídico e midiático que vivenciamos. Houve uma grande mobilização nacional por parte dos estudantes de ensino médio, que alcançou os Institutos Federais e as universidades públicas, no movimento contra a Proposta de Emenda Constitucional 241, que limitou os gastos públicos, principalmente, na área da Educação e da Saúde e contra a Medida Provisória 241/2016 que propôs a reforma do ensino médio que flexibilizou o currículo, retirando das disciplinas

obrigatórias os conteúdos de artes, educação física, filosofia e sociologia. Segundo a UNE5, houve mais de 200 universidades ocupadas em todo o Brasil.

No Distrito Federal, a Faculdade UnB de Planaltina foi a primeira a ser ocupada. Neste campus da UnB, foram realizadas reuniões prévias e encaminhado pelos quatro cursos da faculdade (Ciências Naturais, Gestão do Agronegócio, Gestão Ambiental e a Educação do Campo), a ocupação da Faculdade UnB de Planaltina (OcupaFUP). Nesse percurso de dois meses de duração da OcupaFUP, a turma Ganga Zumba da LEdoC, que estava em TU, teve uma grande importância na atuação da organização política-pedagógica-cultural da ocupação, bem como nas propostas de sua organicidade, responsabilizando-se desde o planejamento e a execução dos tempos de formação ocorridos durante a Ocupação da FUP, como as aulas públicas, até a gestão da infraestrutura do espaço do Campus, como por exemplo, limpeza dos espaços físicos da instituição à cozinha coletiva dos ocupantes.

É importante frisar que a dissertação “Educação de Jovens e Adultos e Extensão Universitária: a Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a experiência com a Educação Popular” (2019), da mestra em Educação pelo PPGE da UnB e egressa da LEdoC, Tállyta Abrantes Nascimento, traz importantes contribuições desse percurso da ocupação e seus desdobramentos.

Entretanto, vale destacar que a autogestão dos estudantes nos processos formativos e na organicidade do trabalho, ocasionou alguns conflitos com a administração do campus em relação aos funcionários terceirizados. Em assembleia estudantil, foi decidido e encaminhado que os funcionários terceirizados participariam das aulas públicas e que os ocupantes assumiriam o trabalho deles como princípio educativo. Nascimento relata

Notamos a interação com as aulas oferecidas, e a alegria com que os/as funcionários/as delas participavam. Além disso, nas interações entre o corpo docente, discente e funcionários/as da instituição, foi possível constatar um grande interesse por parte dos “funcionários/as terceirizados/as”, em retomar e/ou continuar os seus estudos.

Passado este período, fizemos um diagnóstico inicial com a equipe dos 24 funcionários/as terceirizados/as que trabalhavam no *campus*, e através de algumas reuniões com a equipe, diagnosticamos um anseio por voltarem a estudar e o desejo da conclusão dos seus estudos. Em outras palavras, muitos deles/as manifestaram o desejo de concluir os níveis de escolaridade básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), e posteriormente conseguir

⁵ Ver: <https://une.org.br/noticias/ocupatudo-tem-187-universidades-ocupadas-em-todo-o-brasil/>

uma vaga em um dos cursos oferecidos na universidade. (NASCIMENTO, 2019, p.19)

A partir dessa experiência e da demanda social por acesso a educação real dos funcionários terceirizados durante a OcupaFup, Nascimento propõe e implementa junto aos professores, funcionários e estudantes dos demais cursos do campus o Projeto de Extensão “Educação de Jovens e Adultos na Universidade”, com o objetivo de oportunizar a conclusão do ensino médio dos trabalhadores terceirizados da universidade e da comunidade local de Planaltina. Além disso, o projeto está fundamentado nas matrizes formativas da Educação do Campo “uma educação que humaniza, e tem como horizonte uma formação *omnilateral* e que reconhece os sujeitos protagonistas de sua própria história” (NASCIMENTO, 2019, p.19).

A OcupaFup, foi essencial para percebermos e definir o nosso estrato de pesquisa, mirando para a cultura política como matriz formativa na LEdoC por meio da potência organizativa da turma Ganga Zumba. Sendo assim, o processo de formação da turma desencadeou em experiências relevantes ao trabalho educativo com a produção de experimentos que articulam a arte por meio de expressões populares que possibilitam maior reflexão e ações contra-hegemônicas no âmbito da organização social e política com a perspectiva de construção do poder popular (VILLAS BÔAS, PEREIRA, 2019, p.65).

IMAGEM 01: ASSEMBLEIA GERAL DA OCUPAFUP



Fonte: Programa Revoluções – Ocupações, 2016, on-line.

3.2 Programa Revoluções

O Programa Revoluções é “uma iniciativa de extensão na forma de programa de televisão, na perspectiva comunitária e popular, criada pelo Coletivo Terra em Cena” (GONÇALVES, 2019. p. 179).

Criado a partir de um ciclo de estudos do Grupo de Pesquisa *Terra em Cena: teatro, audiovisual e Educação do Campo* sobre textos de Walter Benjamin e Raymond Williams voltados ao trabalho com os meios de comunicação e a produção artística e cultural, o Programa Revoluções surge como um espaço de experimentação e pesquisa estética na linguagem audiovisual para a TV Cidade Livre, Canal Comunitário do Distrito Federal (GONÇALVES, 2019. p. 201).

Com o acúmulo e a práxis pedagógica das disciplinas de teatro e audiovisual e a atuação do Terra em Cena se viram “diante do desafio de articular a experiência teatral com a pesquisa em linguagem audiovisual no formato televisivo” (VILLAS BÔAS; CAMPOS; PINTO, 2017, on-line). Foram produzidos cinco episódios com temáticas que retratam a atual e histórica conjuntura do país e exibidos da TV Comunitária de Brasília, que é gerida por ativistas de diversos movimentos sociais e por lideranças acadêmicas, da música, da arte e da literatura da capital do país, a saber:

Programa Revoluções – Ocupações⁶;

Programa Revoluções – Doutrina do Choque⁷;

Programa Revoluções – Feminismo⁸;

Programa Revoluções – Luta pela terra⁹;

Programa Revoluções – Luta contra o racismo¹⁰;

Segundo os autores citados, os Programas Revoluções do coletivo Terra em Cena da LEdoC têm como objetivo

⁶ Ver Programa Revoluções – Ocupações em:

<https://www.youtube.com/watch?v=bq8zLyKM4IY&t=3s>

⁷ Ver Programa Revoluções – Doutrina do Choque em:

<https://www.youtube.com/watch?v=nwlsk7VBRBo&t=13s>

⁸ Ver Programa Revoluções – Feminismo em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MJxrlVDOCTE&t=27s>

⁹ Ver Programa Revoluções – Luta pela terra em:

<https://www.youtube.com/watch?v=2kqSsM0qhfc&t=233s>

¹⁰ Ver Programa Revoluções – Luta contra o racismo em:

<https://www.youtube.com/watch?v=-dFXqMcHKM&t=21s>

articular, por meio da pesquisa, as esferas da arte e da política, identificando nas contradições das lutas contemporâneas a emergência potencial de uma nova cultura política, capaz de se contrapor à crise do capitalismo e seus efeitos perversos impostos à população. Desse modo, recolocar em pauta a questão da revolução é um dos objetivos do programa, para além do enquadre nacional, abordando as experiências revolucionárias que insurgiram no século XX (VILLAS BÔAS; CAMPOS; PINTO, 2017, on-line).

Nesse sentido, foi desenvolvido com a turma Ganga Zumba a produção do quarto episódio do Programa Revoluções – Luta pela Terra. Esse episódio do Programa teve como pauta e mote central, a resistência camponesa, indígena e quilombola entorno às retiradas de direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, e o aumento da violência e repressão policial após golpe parlamentar-jurídico-midiático, o que evidenciou a violência do agronegócio com o apoio do Congresso Nacional por meio da bancada do boi, da bala e da bíblia que aprovou medidas que precarizam a vida do povo brasileiro. Mas ao mesmo tempo, o Programa Revoluções revela a força da organização e da resistência popular.

Esse tema da luta pela terra e pelos direitos dos povos do campo perpassa e interfere, diretamente, em o todo processo de formação dos educandos do curso da LEdoC, desde os componentes das disciplinas, as ações em TC e na própria organicidade do curso. Portanto, neste trabalho a turma Ganga Zumba, teve participação ativa na elaboração de uma estrutura clássica de agitprop adaptada para a conjuntura da correlação de forças daquele momento.

Assim, a turma encenou um exercício chamado “Cabo de guerra” que apontava as contradições entre as estruturas midiáticas, jurídicas e parlamentares e a resistência das populações do campo. Essa cena teatral é estruturante no roteiro e na montagem audiovisual do Programa Revoluções – Luta pela terra. O aprendizado com a turma se deu a partir, do método de trabalho de base de agitprop, que busca articular a dimensão teórica e prática para a construção dialógica e de produção coletiva de narrativas contra hegemônicas.

IMAGEM 02: ABERTURA DOS PROGRAMAS REVOLUÇÕES



. Fonte: Gomes, 2016. (Acervo da Pesquisa)

**IMAGEM 03: MOSAICO DO EXPERIMENTO TEATRAL NA CÂMARA
LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL COM A TURMA GANGA ZUMBA**





Fonte: Programa Revoluções – Luta pela Terra, 2017, on-line.

**IMAGEM 04: EXPERIMENTO TEATRAL NA FACULDADE UnB DE
PLANALTINA COM A TURMA GANGA ZUMBA**



Fonte: Programa Revoluções – Luta pela Terra, 2017, on-line.

3.3 Vídeos Cartas

A turma Ganga Zumba, nas duas últimas disciplinas em audiovisual, realizaram projetos experimentais e no processo de elaboração, o debate e a reflexão posta era sobre as ameaças às Universidades e permanência dos estudantes na graduação, com o início dos cortes de bolsas, provenientes da PEC do teto de gastos. No processo de auto-organização coletiva, decidiram escrever cartas que denunciassem a perda de direitos conquistados. Nesse processo formativo com o audiovisual, após leitura coletiva das cartas, escolherem duas para produzirem os vídeos, com a intenção que esses materiais chegassem ao maior número de pessoas da universidade e de suas comunidades, retratando os dilemas sofridos. Assim, produziram dois processos experimentais de vídeos cartas.

O primeiro vídeo carta para a comunidade¹¹ foi realizada em sala de aula. A narrativa construída passou pela referência do texto manuscrito da carta projetada na parede e com vários estudantes fazendo a leitura, a proposta foi criar uma voz coletiva dos estudantes da turma Ganga Zumba que se identificavam com o conteúdo da carta. Fazem parte dessa vídeo carta, inclusive estudantes das outras áreas de habilitação da LEdoC. O segundo vídeo carta para a comunidade¹² foi filmado no Parque Sucupira, que fica ao lado FUP, onde criaram um espaço de convivência e da mesma forma da primeira carta, criaram uma voz coletiva na interpretação de cada personagem. Isso só foi possível, porque os participantes já tinham acúmulos de construção de personagem adquiridas nas disciplinas de teatro.

Outro elemento importante a se destacar com esses dois experimentos, é o processo de aprendizagem coletiva e a apropriação técnica das ferramentas de edição e montagem da narrativa audiovisual. Segundo o professor Felipe Gonçalves¹³

As vídeos cartas foram editadas em sala de aula com a turma, a partir de um procedimento que eu costumo fazer, que é o de projetar o programa de edição e explicar o fluxo de trabalho na interface do próprio programa de edição, que nesse caso, usamos o Adobe Premier, e mediamos os recursos de como selecionar e criar uma ordem de organização de arquivos, de pré selecionar as imagens, montar na linha do tempo até a visualização do resultado final. Isso é comum pra todos os programas de edição (Informação verbal, 2019).

¹¹ Vídeo Carta Arlene, ver em <https://www.youtube.com/watch?v=GZW3I216oaQ>

¹² Vídeo Carta Beatriz, ver em <https://www.youtube.com/watch?v=l8VQMC1cl1g>

¹³ Entrevista concedida a autora, 2019.

Como resultado desses experimentos no processo da práxis formativa da turma de Linguagens, Gonçalves observa que

em relação ao impacto na práxis pedagógica, consideramos que a partir desse tipo de experimento ao longo do tempo, o acúmulo se dá em várias dimensões. Uma delas é a ruptura de uma situação em que os estudantes se veem primeiro, dentro da linguagem audiovisual, como muitas vezes, espectadores. E rompem um pouco essa esfera de se verem como espectadores, na medida em que eles levam para sala de aula materiais audiovisuais e conseguem trabalhar criticamente a partir deles, como por exemplo, Ana Carolina que sistematizou em seu trabalho de conclusão de curso a análise do filme Quilombo de Cacá Diegues, para repensar a identidade quilombola da comunidade do Povoado São José, que antes não era formalmente reconhecida. Então pelo viés da análise crítica existe uma ruptura na relação espectador/consumidor de audiovisual, e, por outro lado, também, com esse tipo de experimento a gente dá um outro salto de qualidade, que é avançar numa dimensão de produção audiovisual, os estudantes se reconhecerem enquanto produtores. E a partir de se reconhecer enquanto produtores eles passam a uma dimensão de reflexão mais aprofundada sobre a própria natureza da narrativa audiovisual. É, o relato que a gente tem enquanto práxis é que a crítica ao modo como as narrativas de audiovisual são construídas depois do envolvimento dos estudantes nos processos de produção, ela é uma crítica mais aprofundada, mais rica, mais bem fundamentada. Os estudantes criam um espaço de autonomia e de emancipação no sentido de produzir audiovisual nas comunidades, nas escolas, e construir suas próprias narrativas e começam a se indetificarem com realizadores, produtores de audiovisual e compartilham seus aprendizados na comunidade, na escola e avançam para os Trabalhos de conclusão de curso. (Informação verbal).

Nessas práticas pedagógicas, observamos o caminho de socialização dos meios de produção audiovisuais junto a articulação com as outras disciplinas da área de Linguagem, como por exemplo, a linguística na produção da escrita das cartas, o teatro na interpretação cênica para o vídeo e o acúmulo dos debates sobre indústria cultural e os padrões hegemônicos de representação da realidade, em que a turma buscou outras formas estéticas para se auto representarem por meio do audiovisual.

IMAGEM 05: EXPERIMENTO AUDIOVISUAL – CARTA PARA A COMUNIDADE

Fonte: Vídeo carta para a comunidade – Arlene, 2018, on-line.

IMAGEM 06: EXPERIMENTO AUDIOVISUAL CARTA PARA A COMUNIDADE

Fonte: Vídeo carta para a comunidade – Beatriz, 2018, on-line.

3.4 Jornal do Poder Popular

Outro experimento realizado pela turma Ganga Zumba foi o Jornal do Poder Popular que tem o objetivo de contribuir no processo de informação, formação e organização social contra hegemônica dos estudantes e das comunidades em que eles vivem e atuam e proporcionar a comunicação dos estudantes da LEdoC com a comunidade acadêmica da UnB.

A primeira edição e única até o momento, foi lançado na comemoração dos 10 anos da LEdoC da UnB, tem em seu corpo a composição de diversos gêneros, como o editorial, crônica, a poesia, a entrevista, o artigo de opinião, a nota de protesto, a fotografia. Neste sentido, a produção do Jornal Poder Popular, articula vários elementos dos múltiplos letramentos e da interdisciplinaridade entre os componentes da Linguística e das Artes, na busca de construir um meio de resistência e de luta ao utilizar essa ferramenta para dialogar com as comunidades e movimentos dos sociais na disputa de uma comunicação contra hegemônica e auto-organização dos estudantes na articulação de TU e TC da LEdoC.

O jornal tem como referência o ensaio “O autor como produtor” de Walter Benjamin que fala, a partir da experiência soviética, da transformação de leitores em escritores, ou seja, no processo pedagógico que habilita aquele que consome a também produzir os seus próprios meios de comunicação e arte para intervir na realidade.

Nela, o leitor está sempre pronto, igualmente, a escrever, descrever e prescrever. Como especialista – se não numa área do saber, pelo menos no cargo em que exerce suas funções –, ele tem acesso à condição de autor. O próprio mundo do trabalho toma a palavra. A capacidade de descrever esse mundo passa a fazer parte das qualificações exigidas para a execução do trabalho. O direito de exercer a profissão literária não mais se funda numa formação especializada, e sim numa formação politécnica, e com isso transforma-se em direito de todos (BENJAMIN, 1987, p.125).

Segue a primeira edição realizada em outubro de 2017, pela turma Ganga Zumba, no sentido de revelar a produção e o conteúdo do Jornal.

IMAGEM 07: PRIMEIRA EDIÇÃO DO JORNAL PODER POPULAR

COLUNA PROTESTAMOS!

NA FILA DO ÔNIBUS CÉLIA, ADILENE E MARINEZ

Na tarde do dia 30 de agosto de 2017, ao retornarmos de um seminário em homenagem à Antônio Candido, no Instituto de Letras, no campus Darcy Ribeiro, algumas alunas reclamavam enquanto aguardávamos na fila do intercâmbio:

- Nossa amiga, que fila enorme! Têm pessoas diferentes!
- É mesmo, eu observei... Parece que nem são estudantes da UnB!
- Será?
- Devem estar pegando carona no intercâmbio. Devemos falar com o motorista para pedir a carteirinha.
- Larga isso pra lá, podem ser alunas da LEdoC

Essa crítica é voltada a nós, estudantes da LEdoC, devido ao fato de sermos estudantes do campo, quilombolas e camponeses. Essa situação é constante dentro da UnB: estudantes negras e negros continuam sendo alvos de desconfiança, enfrentando obstáculos, sendo questionados desde a maneira de vestir, falar e agir. A polícia, inclusive, tem uma expressão que designa como suspeitas as pessoas negras: elemento cor padrão.

8

EXPEDIENTE

Editorial: Claudia Barbosa e Luan; Entrevista com coordenadora da LEdoC: Beatriz Vidal, Carlos e Marinez; Editoria de artigo de opinião: Ana Carolina e Jordana; Artigo de opinião LEdoC no Suriname - intercâmbio internacional: Maria Lúcia; Poemas, contos e crônicas: Marília e Célia; Coluna "Protestamos": Adilene, Marinez, Célia; Editoria de Imagens: Valdeir, Adailton Júnior e Álvaro.

O número 1 do jornal dos estudantes da LEdoC da UnB foi produzido pela turma 8, composta por: Adailton Junior, Adilene, Álvaro, Aluizio, Ana Carolina, Ana Claudia, Beatriz Gomes, Beatriz Vidal, Carlos, Cassiana, Célia, Claudia Barbosa, Claudia Lopes, Daiane, Danilo, Deusiquele, Eurilene, Fernanda, Geovan, Jordana, Leidiane, Lucas, Luan, Marília, Marinez, Raiane, Rosilene e Valdeir.

Apoio pedagógico dos professores Rafael Villas Bôas, Felipe Canova Gonçalves, Djiby Mane e Rosineide Magalhães.

Revisora: Nilma Lima Costa Honorato

PODER POPULAR

O JORNAL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO UNB
NÚMERO 1 / ANO 1 / OUTUBRO 2017



O camponês sempre luta / Por terras para plantar
Escolas do campo agora / Para seus filhos estudar

Políticas públicas de qualidade / É muito difícil encontrar
Nesse país opressor / Está difícil morar

A LEdoC é um curso de luta / Um curso de extensão
Onde negros camponeses e ribeirinhos / Buscam por melhor
formação

E você que não conhece o curso / Aqui estou para apresentar /
Vamos juntos minha gente / Com a LEdoC venham somar

POEMA LUTA / CÉLIA RODRIGUES DOS SANTOS

1

EDITORIAL

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma conquista obtida por meio das lutas dos movimentos sociais. Diante do quadro de analfabetismo no campo e do alto índice de êxodo rural provocados pela falta de educação escolar nas áreas rurais é que se pleiteou as ações para conquista do curso que forma professores para atuarem nas escolas do campo e de territórios quilombolas. Atualmente, existem quarenta e duas Licenciaturas em Educação do Campo em diferentes estados brasileiros.

O curso funciona em regime de alternância, em um período de quatro anos, que se organiza em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Esse sistema permite que o estudante do campo e quilombola alterne o tempo de trabalho necessário na roça para o cultivo de subsistência de sua família com o tempo de estudo na Universidade e intensifica a articulação entre a escola do campo, a Universidade e a comunidade.

O jornal dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo é uma construção coletiva das turmas em andamento, iniciada por decisão da oitava turma do curso, no 2º semestre de 2017, uma década depois do início do curso na UnB. O jornal tem o objetivo de colaborar no processo de informação, formação e organização social dos estudantes e comunidades em que vivem e atuam, e de comunicação dos estudantes da LEdoC com a comunidade acadêmica da UnB.

Com o movimento de alternância, a articulação entre turmas e professores tem algumas limitações, sendo a principal a distância entre a Universidade e as comunidades em que os estudantes residem, bem como a falta de um veículo de comunicação que tenha alcance nas áreas rurais. Nesse aspecto, o Jornal tem uma função de extrema relevância de articulação, fortalecendo a ligação entre as atividades desenvolvidas nos dois tempos da alternância.

Buscamos nessa primeira edição nos expressarmos por meio de diversos gêneros, como a crônica, a poesia, a entrevista, o artigo de opinião, a nota de protesto, procurando sempre construir um meio de resistência e ferramenta de luta que contribua para a transformação da sociedade.

2

INTERCÂMBIO LEDOC - SURINAME

COM DOIS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
MARIA LUCIA GODINHO E HELIO RODRIGUES DOS SANTOS



Este artigo foi escrito pela estudante Maria Lúcia Godinho, estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que fala da sua experiência no projeto Diálogos e Saberes Interculturais Brasil - Suriname entre a Universidade de Brasília (UNB) - Brasil e a Universidade Anton de Kom (ADEK) - Suriname, projeto coordenado pela professora Regina Coelty.

Suriname é um país pequeno, está localizado na América do Sul, limitado a norte para o oceano Atlântico, a leste para a Guiana Francesa, sul para o Brasil e a oeste para a Guiana. A capital é Paramaribo, a população em 2017 é de um pouco mais de 554 mil habitantes. Foi colonizado pelos holandeses no período de 1667 até 1975, ano de sua independência política.

Participar desse intercâmbio está sendo uma experiência incrível por diversos motivos, primeiro pelo processo histórico do país ser similar a do Brasil, a diversidade cultural e linguística, o fato histórico que está sendo construído com o Projeto Diálogos e Saberes Interculturais Brasil - Suriname entre a UNB e ADEK, pois é o primeiro projeto a trazer estudantes brasileiros para o Suriname e principalmente por sermos estudantes quilombolas e indígenas que são os grupos menos beneficiados no Brasil com projetos de intercâmbio.

Estou muito honrada por estar participando desse intercâmbio representando a UNB, a LEdoC e o Território Kalunga. É claro que me esforcei para chegar até aqui, não foi fácil. Para mim o principal desafio no Suriname foi a questão linguística, pois aqui se falam mais de 20 idiomas e eu falando somente o português, o que dificultou um pouco a comunicação e limitou o andamento das minhas pesquisas, pois fiquei muito dependente de outras pessoas.

Na Universidade, tivemos aula de inglês durante 5 meses. Dei aula de português para estudantes estrangeiros durante o mês de agosto, foi uma atividade muito importante para minha formação e também muito desafiadora. Tive a oportunidade de conhecer comunidades Marrons (quilombolas no Brasil) e saber o quão difícil é o acesso para chegar até elas, vivenciei um pouco das religiões muçumana, Winti (candomblé), católica, as culturas javanesa, afro surinamesa, indígena e brasileira.

7

CONTINUAÇÃO ENTREVISTA

E A UNB COMO ESTA SE ARTICULANDO EM RELAÇÃO A ISSO?

A UnB vem se estruturando para assegurar o direito à educação aos camponeses, quilombolas e indígenas. E este curso de caráter permanente visa assegurar a oferta permanente de formação de professores para atuar nas escolas do campo. O vestibular em andamento tem como objetivo cumprir o compromisso assumido pela UnB de assegurar a entrada de 140 novos educandos em 2018, o que garantiria o cumprimento da meta do MEC.

Isso não quer dizer que a UnB esteja livre da situação de pressão e sucateamento que afeta as demais Universidades. Porém, a construção histórica desta Universidade para assegurar o direito à educação para os povos, fez com que tivéssemos políticas mais estruturantes para manter o andamento do curso mesmo em tempo de crise: o quadro de professores lotados no curso, a construção do alojamento estudantil, a isenção da alimentação de estudantes, o programa de bolsa permanência e auxílio estudantil, e a Ciranda Infantil.

Porém, estas políticas estão ameaçadas à medida que o orçamento da Universidade sofre cortes, mas a atual Reitoria vem cumprindo todos os compromissos assumidos com o MEC, mesmo com a ausência de repasses de recursos para a continuidade e ampliação dos cursos.

MAPA

ONDE ESTÃO AS
LEDOCS NO BRASIL.



6

CONTINUAÇÃO CRÔNICA

Alguns dias se passaram e meu pai continuou em silêncio e nada falou sobre o assunto. Até que um dia, enquanto estávamos sozinhos, ele também resolveu me machucar. Meu Deus, era o meu pai, ele quem deveria me ajudar a sair daquele mundo cinza, mas não, ao invés de colorir meu mundo de rosa novamente, resolveu escurecê-lo ainda mais. Desta vez, a dor não foi só física, a dor também foi na alma! Porque era o meu herói que também passou a abusar de mim.

Daquele dia em diante, minha vida não foi mais a mesma, me tornei uma menina triste e sem vontade de nada fazer. Não queria mais falar com meus amigos, e nem ir mais à escola, mas meu pai me obrigava a ir, na mesma van e com o mesmo motorista. Ambos continuavam a abusar de mim.

Certo dia, quando eu me encontrava sozinha e fechada no mundo sombrio em que eles haviam me colocado, meu pai chega em casa com um amigo. E eu que achava que as coisas não poderiam piorar, fui também abusada por esse homem. Tudo com o consentimento do meu pai.

Estou desesperada, não sei onde acho tantas lágrimas pra chorar, não sei por quanto tempo vou aguentar tudo isso, não confio em nada e em ninguém. Por quê? Por que resolveram me machucar desta maneira tão covarde? Até o meu pai... o meu pai! Eu não sei mais o que fazer, não sei a quem recorrer, ou melhor, tenho medo de recorrer... E aqui, acuada em meu canto, só sei chorar. Não sei o que falar e nem qual ajuda buscar. E fico com medo de pensar a pergunta que não quer calar: quem será o próximo que vai me machucar?

HÁ UMA LIGAÇÃO ENTRE O RACISMO INSTITUCIONAL E A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA. A VIOLÊNCIA NAS PRISÕES VIRA VIOLÊNCIA NAS CASAS. AS LUTAS GLOBAIS PELA LIBERDADE EXIGEM QUE NÓS COMPREENDAMOS ESSAS CONEXÕES.

ANGELA DAVIS



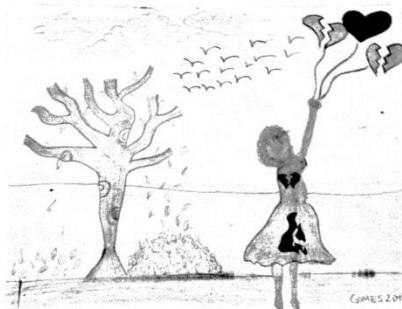
4

Fonte: Gomes, 2017. (Acervo da Pesquisa)

CRÔNICA

Como atitude política e ideológica nos posicionamos e repudiamos a exploração sexual. Dados do Ministério da Saúde indicam que em 2016, 16.678 pessoas de até 19 anos foram estupradas no Brasil.

MUNDO COR DE ROSA, POR MARILIA GASPIO



Meu nome é Ana. Eu tenho 14 anos. Há alguns meses eu era uma menina normal. Gostava de ir à escola, de brincar com meus amigos e amava me reunir com minha família. No meu olhar de menina moça vivia num mundo cor de rosa. Porém, certo dia, este mundo cor de rosa ficou cinza. Tudo isso aconteceu quando o motorista da van que me levava à escola começou a abusar sexualmente de mim. Foi horrível e muito doloroso. E o pior é que isso não aconteceu só uma vez.

E depois de passar por aquele sufoco várias vezes, resolvi então contar tudo ao meu pai. Ahhhhh, o meu pai, aquele que eu amava e enxergava como herói. Lembro que enquanto eu contava a ele o que estava acontecendo, ele só me olhava e quando terminei, ele se levantou e retirou-se em silêncio. Não entendi o porquê, mas meu coração estava mais aliviado, pois agora alguém que eu amava e confiava sabia de tudo e ia me ajudar.

3

ENTREVISTA COM ELIENE NOVAES ROCHA, COORDENADORA DA LEDOC DA UNB



A Prof.^a Eliene, coordenadora do nosso curso, analisa nesta entrevista a conjuntura política da Educação do Campo e as estratégias de resistência na UnB

DIANTE DESSA CRISE ECONÔMICA E POLÍTICA, QUAIS CONSEQUÊNCIAS ATINGEM DIRETAMENTE AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO?

A crise política atual tem forte impacto nas políticas afirmativas criadas em governos anteriores, pois o que se tem percebido é um grande retrocesso nas conquistas de políticas para os trabalhadores. O fomento às políticas públicas de educação do campo, a exemplo das Licenciaturas, diminuiu muito neste ano de crise política, ameaçando a continuidade dos cursos em diversas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Apesar de hoje termos 42 cursos em andamento, a falta de políticas que garantam a continuidade de cursos de Licenciatura começa a esvaziar em muitas IES as condições de garantia de tais políticas. Ou seja, à medida que as políticas diminuem, diminuem também a ação das IES para assegurar os direitos conquistados. Em algumas delas, o vestibular foi interrompido, as etapas de tempo universidade foram suspensas, a maior parte da carga horária do curso está sendo realizada no tempo comunidade, pois os alunos e a própria IES não têm condições financeiras para realizar o tempo universidade. Sem alojamento, sem bolsas, e sem recursos do MEC muitas IES estão deixando de garantir o direito aos povos do campo a uma educação superior.

Vale ressaltar, porém, que há ainda resistência e luta por parte de estudantes e professores. O momento é de luta e vigilância, pois os direitos continuam sendo negados, cada vez menos são disponibilizadas as bolsas permanência, e o incentivo a políticas afirmativas estão cada vez menos frequente. Por isso, o nosso momento é de mobilização de todos os estudantes do Brasil, não somente daqueles que estão em situação mais difícil. A luta deve ser fortalecida em todas as dimensões.

5

3.5 Mística dos 20 anos do Pronera e da Educação do Campo

Em julho de 2018, aconteceu o Encontro Nacional 20 anos da Educação do Campo e do Pronera na UnB. No encontro participaram cerca de 800 camponeses, educadores de escolas do campo, institutos federais, universidades, gestores públicos e integrantes de movimentos sociais populares e sindicais. O debate foi entorno da crise atual vivida no Brasil e o acirramento da luta de classes e a retiradas de direitos fundamentais da classe trabalhadora, sobretudo, no âmbito da educação com a escola sem partido e o fechamento das escolas do campo (ADRIANO, 2018, on-line).

Segundo a reportagem realizada pelo site do MST, em entrevista concedida por Eliene Rocha representante da UnB no Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), o encontro foi de suma importância para realizar

um balanço dos 20 anos de luta por Educação do Campo, das políticas públicas e da articulação que têm sido desempenhada pelos movimentos sociais para garantir essa educação. Esse seminário também tem como objetivo demonstrar uma forma de resistência ao desmonte das políticas públicas de educação no Brasil, especialmente a Educação do Campo (ADRIANO, 2018, on-line).

Para a ocasião, a turma Ganga Zumba ficou responsável para elaborar e apresentar a mística de abertura do encontro, a fim de reivindicar e refletir sobre as condições materiais vividas por seus sujeitos, fazendo um elo entre o passado e futuro que passa pela ação no tempo presente. A turma criou o roteiro coletivamente do passo-a-passo da mística, com encenação teatral, recusos audiovisuais, música e poesia.

No primeiro momento, foi representado o Massacre de Eldorado dos Carajás em 1996, por meio da violência e opressão do estado no conflito da luta pela terra, em cena um dos atores da turma Ganga Zumba, em meio aos participantes do encontro, representava Oziel Alves, um dos 19 companheiros assassinado, e era arrastado por dois policiais, na sequência os outros atores e atrizes seguiam em procissão encenando a Marcha do MST de 1997, representando as formas de resistência dos movimentos sociais do campo.

O segundo momento, já no palco a professora Clarice dos Santos, que foi uma das coordenadoras do Pronera, fez uma fala sobre a articulação entre luta dos movimentos sociais e conquista das políticas públicas da Educação do Campo.

Já o terceiro momento, a turma utilizou pedagogicamente o procedimento brechtiano, que busca compreender o pensamento do inimigo para poder representá-lo e criticá-lo, então nessa cena foram exibidas em projeção as imagens da votação do impeachment da Presidenta Dilma Roussef no Congresso Nacional, o que materializou o golpe. Em seguida os atores e atrizes da turma, se revezam para fazer os seus votos, dando continuidade às contradições pronunciadas pelos deputados, fazendo falas antidemocráticas a favor do agronegócio, contra “corrupção”, a favor da intervenção militar e a favor da redução do recurso do Pronera, que passou de R\$ 70 milhões em 2008 para R\$ 3,7 milhões em 2018. E, por fim, o quarto momento, foi projetado uma sequência de imagens sobre os impactos do golpe e as lutas de resistência ao retrocesso neoliberal, e ao mesmo tempo, ocorria a fala do professor Gilney Viana da Universidade Federal do Mato Grosso, que viveu a resistência ao golpe de 1964 durante à ditadura de 21 anos, ressaltando a importância do momento atual que demanda resistência, trabalho de base e a educação popular com objetivo de informar, formar e organizar para proporcionar a construção do poder popular.

Portanto, a práxis no processo formativo nessa atividade com a turma Ganga Zumba, evidenciou por meio de fenômenos que marcaram a nossa história na luta de classes, as possibilidades de reflexão e intervenção na realidade, a partir da organização coletiva e resistências contra hegemônicas à exploração, alienação e expropriação capitalista.

IMAGEM 08: MOSAICO DE FOTOS DA MÍSTICA DE ABERTURA





Fonte: Adriano, 2018, on-line

3.6 Processo experimental com a Peça “Mundo Enterrado” de Vianinha.

No último componente de Teatro – Processo Experimental 2, com a turma Ganga Zumba, a disciplina teve como objetivo dar continuidade e complementar o trabalho com o processo teatral e montaram como forma de experimentação a peça “Mundo Enterrado”, do dramaturgo Vianinha do CPC. A turma vivenciou as diversas fases do processo produtivo de um trabalho teatral, compreendendo a técnica da linguagem aprimorando sua formação de professores de área de Linguagens aptos para o trabalho com o teatro na escola e nas suas comunidades. (PPPC da LEdoC, 2018, p.239).

A peça teatral “Mundo Enterrado” é herança do Teatro Político dos anos 1960, em que Vianinha, “embrenha-se na construção de uma nova via de atuação político-social através do teatro” (TOLEDO, 2016, p. 207). A peça “Mundo Enterrado” faz parte da trilogia junto com as peças “O petróleo ficou nosso”, de Armando Costa e “Petróleo e guerra na Argélia”, que compôs o mural “Imperialismo e petróleo”. Segundo Fávari (2016, p. 159), “o tema do petróleo foi o fomentador de um dos debates mais representativos da posição anti-imperialista que animou a luta social nos primeiros anos da década de 1960”. Assim, “Mundo enterrado” se ambienta nos Estados Unidos no final do século XIX, momento de fortalecimento do domínio estadunidense no mercado petrolífero.

Mundo enterrado, de Oduvaldo Vianna Filho, narra o processo que vai da promessa de defesa à traição dos operários da Jordan Extração de Petróleo & Cia pelo Senhor Jordan, dono da empresa e espécie de burguês ilustrado e nacionalista – uma figura em contradição com a realidade brutal do capital imperialista (FÁVARI, 2017, p. 162).

Como dito, para a consolidação de um processo de formação e atuação com a turma Ganga Zumba, pensar a relação entre arte e política contrapondo as formas ideológicas das relações de produção, o professor da LEdoC, Rafael Villas Bôas¹⁴, em entrevista sobre a o processo da práxis educativa e o experimento com a peça, afirma:

A peça é uma estrutura épica, que mostra por meio de um teatro que expõe um processo econômico e político de como se dá o processo da relação de poder imperialista sobre a periferia e como se estabelece essas relações no campo da indústria petrolífera. A peça é um trabalho direto com uma dramaturgia consolidada, de um dramaturgo experiente, de um tema complexo como o petróleo, num trabalho em que a turma está fazendo uma leitura dramática, tentando entender e interpretar os personagens, sem expectativa de montagem, mas como um processo experimental (informação verbal, 2019).

Em entrevista com a egressa Cassiana Rosa¹⁵, da comunidade quilombola Vão do Moleque, município de Cavalcante – Goiás e integrante do grupo de Teatro Vozes do Sertão Lutando por Transformação (VSLT), ela nos revela o processo criativo e coletivo da montagem da peça pela turma

foi a primeira vez que a turma parte de um texto para poder montar uma peça, para fazer modificações e ensaiar. O grupo trabalhou bastante, foi muito interessante a desenvoltura e o trabalho coletivo. O mais interessante foi a divisão do trabalho e o envolvimento real da turma. Começamos pela leitura dramática, mas resolvemos encenar por que é um reflexo da realidade do Brasil (ROSA, 2018).

O egresso Luan Gouveia¹⁶, do território Kalunha da cidade de Teresina de Goiás e integrante do grupo de teatro VSLT, em sua entrevista, fez um balanço das consequências trazendo o enfoque da manutenção do sistema de exploração e de manipulação dos interesses pelo capital estrangeiro no país, e destacando também

¹⁴ Entrevista concedida a autora, 2019.

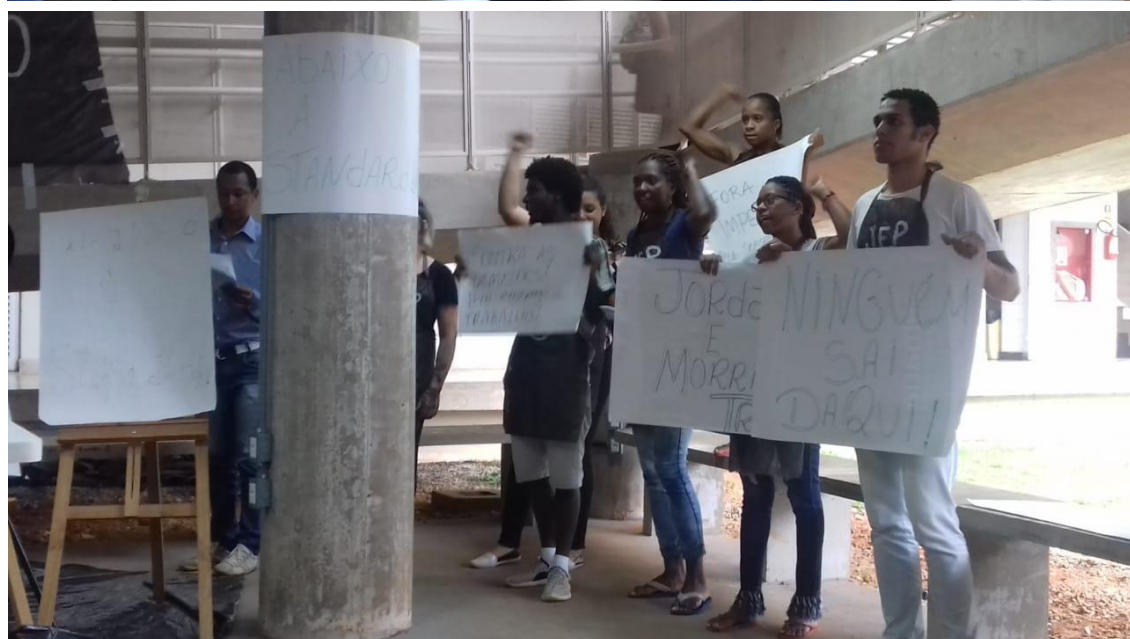
¹⁵ Entrevista semi estruturada cedida a autora em 19/11/2018.

¹⁶ Entrevista semi estruturada cedida a autora em 19/11/2018.

a importância da auto organização para o enfrentamento da subserviência do Brasil ao capital

A peça “Mundo enterrado” fala sobre o imperialismo. Uma das coisas que particularmente me provocou bastante é a questão da extração do petróleo, que tava sendo disputado por uma grande empresa, que na verdade não queria que tirasse petróleo nos Estados Unidos, e, assim explorar outros países e garantir a permanência do alto lucro. Nos Estados Unidos não se podia extrair petróleo. Então, fico nos observando, na condição de brasileiro, que o nosso país é um Brasil colônia subordinado aos Estados Unidos que ainda hoje tem a suas garras sobre nós e que daqui vai retirando toda a nossa riqueza mineral, humana, que não se limita só na questão do petróleo, mas a questão da produção de commodities, de alimentos, questão da mineração. A minha reflexão, a partir da peça, é que nós enquanto classe trabalhadora, precisamos nos organizar como os operários da peça, e continuarmos na resistência pra tentar romper com essa lógica de extração desenfreada que acontece no nosso país (GOUVEA, 2018)

IMAGEM 09: MOSAICO DE FOTOS LEITURA DRAMÁTICA





Fonte: Gomes, 2018. (Acervo da Pesquisa)

Vale ressaltar que no processo de construção da peça pela turma Ganga Zumba, o egresso, Júnior Ant’Cistema, compositor e rapper, morador do Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás, escreveu a música “Mundo enterrado” associando a peça da década de 1960 com a conjuntura política atual, trazendo uma análise crítica em forma de verso sobre a questão do petróleo no Brasil, o governo Michel Temer, o processo de golpe formalizado no impeachment dado na Presidenta Dilma Rousseff e uma releitura do processo das eleições de 2018 para a candidatura do atual governo de Jair Bolsonaro. Aqui vale apenas lermos a letra da música e percebermos a elevação da consciência política e o uso da linguagem musical refletida na realidade, acumulado pela turma Ganga Zumba e inserida na leitura da peça.

E já pensou se tudo isso fosse um sonho
Dar reset, reescrever é isso o que eu proponho

Julgamento midiático contra corrupção
Levou o povo pra rua pra gritar copa não

E lá vem roubalheira, de quem convoca manifestação
Com camisa da CBF, maior esquema de ladrão

Primeiro a gente tira a Dilma, depois o resto
Doa o petróleo, congela gastos, coloca um teto

Faz mais de um século, que a história se inicia
Por mais um centímetro de terras, dizimando famílias

O problema não é só dinheiro influenciando a ambição
É burguês esperto enganando a nação

É mais fácil fazer acreditar que é pro bem da pátria
Roubam terras de indígenas, mas não fazem reforma agrária não

Papo nacionalista, que fere sua existência
Que usa da fragilidade pra gerar influência

Povo enganado, marionete em ação
Esquerda grita é golpe! Direita que é revolução!

Enquanto isso o ministro doa tudo como favor
E o Brasil sobrevive fazendo programa pro exterior

Pra pagar dívida enche o bolso de proprietário
Tira direitos trabalhistas e escraviza os operários

Faz pequenas coisas pra tirar o foco do principal
Enquanto brigam a gente vende o pré-sal

Barril a R\$ 0,84 centavos e presidente comemora
Enquanto escola sem partido é discussão fora da escola

De esmola em esmola, o indigente nunca riu
Diesel fica mais caro, caminhoneiros param o Brasil

Enquanto isso Michelzinho tem R\$ 2 milhões em bens
Com 7 anos o neto de dona Maria nem um caderno tem

O gás vai a R\$ 80, e idoso não se aposenta
Protesto é terrorismo, então não inventa

O caos toma de conta, a gente grita: 5 contos não!
E no final a greve beneficia só o patrão

Se liga que a meta é essa imposição de poder
Estamos driblando a crise, enquanto a gente não tem o que comer

Proletariado grita, agora mais mil desempregados
Latifundiário vibra, demitindo operários

E bota na sua mente, a gente também é gente
Luto aqui é verbo, resistência é nosso pente

Apontado pra sua cabeça, nossa arma ideológica
Extraindo o bloqueio implantando a lógica

Faz doação pra TV, que usando crianças como objeto
Não cuida de morador de rua, mas tá inflado seu ego

Discurso fascista, divide todo um país
Entre um dia da ditadura o povo segue feliz

Mas se fere nossa existência seremos resistência
De punho cerrado não importando a sentença

A duvida é, como cortar o mal pela raiz?
Se o agro é pop, e a mídia contradiz

É como se a gente vivesse o tempo todo com insônia
Qual vai ser o próximo leilão? Matar todos os índios ou doar toda a Amazônia?

E não adianta cê pensar que tudo isso vai mudar
Se um discurso de ódio não faz você se assustar

Trabalhador tá cego, e não sabe limpar as vistas
Seu lote no mato é só um impasse pra bancada ruralista

Ninguém liga se quilombola é resistência acima de tudo
Querem construir um hidrelétrica e afogar todo mundo

Agro fede, agro fode, agro mata crianças
Trabalhador não quer plantar soja pra alimentar boi na Tailândia

Até quando a necessidade de uma TV pra você
Vai ser mais importante que o nosso petróleo o governo vender

Até quando a classe, não vai se unificar
Pra mostrar pra opressor que a gente nasceu pra lutar

A exploração se inicia, mil famílias jogadas
A superpopulação é pra ONG doar cesta básica

Aqui é Brasil, onde o povo é massa de manobra
E quando acorda, a polícia cobra

Trabalhador contra trabalhador, pra alimentar a estatística
Dizima pobre e negro, como obra artística

Poder gera poder, sustentando todo um império
E juiz que facilita um processo ganha um ministério

Queriam um verso feliz, mas não dá pra criar
Esquerda de um lado direita do outro, e o centro é um lugar pro cê tomar

Bem vindo ao meu país, essa nação chamada Brasil
Campeão de corrupção, movido a fake News

A partir desses elementos na montagem da peça pela turma, percebemos as etapas da construção dos aprendizados e o acúmulo político adquirido no processo da práxis formativa na turma Ganga Zumba.

Portanto, segundo Schlesener sobre o estudo da hegemonia e a cultura em Gramsci, aponta que

Crítica política e crítica estética são, pois, atividades distintas: a arte possui um conteúdo político à medida que é expressão de um momento e suas contradições, traduz os diversos sentidos vividos na sociedade, aponta diferenças, contesta, recria; mas possui significado estético, uma linguagem própria, que não pode ser adaptada às necessidades e exigências políticas de um determinado partido ou poder constituído (SCHLESENER, 2007, p. 59).

Nessa perspectiva, para o dramaturgo Vianinha, há a necessidade de se empenhar diante de uma ação, de atitudes e comportamentos que nutra espiritualmente a classe trabalhadora para assimilação das tarefas revolucionárias, capazes de sintonizar a produção artística e intelectual como ação política, “a ação política – baseada em categorias ideológicas – inspira ações e nas ações conscientiza o povo. A artística – baseada nas mesmas categorias – conscientiza e na conscientização aprimorará as ações” (VIANINHA, 2016, p. 198) para o acúmulo de forças para construir a hegemonia da classe trabalhadora.

Essas experiências abordadas neste capítulo são apenas algumas das ações e produções que foram desenvolvidas durante o processo de formação de educadores do campo egressos da turma Ganga Zumba. O processo de socialização dos meios de produção pautada pela práxis educativa dialoga diretamente com a realidade dos povos do campo e permite que seus sujeitos se representem perante ao mundo e apresentem as “particularidades das dinâmicas de vida, inseridas na totalidade da dinâmica sistêmica” (VILLAS BÔAS; PEREIRA, 2019, p.90), numa relação dialética entre forma estética e forma social.

3.7 Contribuições e desdobramentos dos processos da práxis formativa na área de Linguagens e do Terra em Cena com a turma Ganga Zumba da LEdoC da UnB

Diante disso, seguimos o diálogo dos objetivos de pesquisa com as informações de campo por meio das entrevistas com os egressos da área de conhecimento em Linguagens da LEdoC da UnB. Expomos as estratégias reveladas pelos egressos durante o processo formativo e ações contra hegemônicas realizadas na comunidade e na inserção na escola, durante o TU e o TC.

Como o nosso objetivo é compreender a Cultura como matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo da UnB, buscamos entender quais as potencialidades do trabalho com o Teatro Político e o Vídeo Popular, as suas contribuições para o práxis formativa e a elevação dos níveis de consciência dos educadores do campo da Turma Ganga Zumba, acompanhando as ações educativas por eles desenvolvidas com estas linguagens, tanto no TU como no TC.

Nessa parte vamos buscar relacionar as principais categorias de análise desse trabalho a partir das impressões dos sujeitos egressos da LEdoC, por meio das entrevistas gravadas em audiovisual de acordo com os objetivos pautados. Importante, lembrar que as entrevistas foram transcritas respeitando a originalidade da fala de cada entrevistado e reproduzidas em sua integridade de acordo com o texto original. Três questões centrais realizadas nas entrevistas são a nossa base para chegarmos à reflexão sobre a cultura como matriz formativa na LEdoC, o debate sobre as potencialidades do teatro e do Vídeo Popular e as reflexões da elevação nos níveis de consciência desses educadores .

- 1) Quais as contribuições dos múltiplos letramentos, como o teatro e o audiovisual na formação de educadores e educadoras do campo?
- 2) Quais as contribuições do Programa de extensão Terra em Cena para a formação de educadores do Campo?
- 3) Qual o papel da Cultura como matriz formativa na LEdoC?

Iniciamos com a voz do educador Carlos Roberto da Conceição, nascido no Quilombo Kalunga na comunidade Prata, divisa entre o município do Paranã e o município de Cavalcante – Goiás– Tocantins e integrante do grupo de teatro VSLT. Carlos mudou aos 12 anos para a cidade de Cavalcante após concluir a primeira

fase do ensino fundamental em sua comunidade para continuar os estudos e fazer o ensino médio. O primeiro, contato que Carlos teve com as linguagens artísticas, foi a participação nas místicas em seu primeiro curso, o de “Agroecologia e formação cidadã” em Cavalcante em 2012, que desdobrou na organização e apresentações nas atividades que aconteceram em sua comunidade Prata. O primeiro contato que Carlos teve com a UnB foi através do Programa de Extensão Terra em Cena na atuação na comunidade Engenho 2 em uma oficina para o grupo de teatro Arte Kalunga Matec, durante o Seminário Integrador de TC da LEdoC, e daí surgiu a ideia de criar o VSLT em 2013, segundo Conceição

Nesse período a gente fez algumas intervenções com o poema “Gritaram-me Negra”¹⁷, que a gente fez uma adaptação e começamos a circular. Em 2016, eu já estava na LEdoC e o grupo ganha forças e concretizando as ações com mais colegas daqui da LEdoC, da minha turma, a Cassiana, a Beatriz, o Luan, a Rayane. Com as aula de teatro nos empoderamos e voltamos pro tempo-comunidade, aí não paramos mais. Hoje o grupo VSLT atua com 27-28 integrantes, entre eles estudantes ainda do ensino fundamental ao nono ano, os meninos do ensino médio do 3º ano, nós da LEdoC e os ledoquianos das turmas novas (CONCEIÇÃO, 19/11/2018).

Em um segundo momento, em entrevista, Conceição reflete sobre a contribuição do Programa de Extensão Terra em Cena na formação de educadores do campo

Eu vejo a contribuição do Terra em Cena como possibilidade de ocupação de espaço na escola e da organização comunitária que a gente começa a ter, a gente retorna para o TC vendo nossa comunidade, o nosso território, nossos irmãos, nosso povo, então é uma contribuição na nossa formação humana (CONCEIÇÃO, 19/11/2018)¹⁸.

A educadora Beatriz Pereira, também da Comunidade Kalunga do Prata e participante do VSLT, corrobora com a fala de Conceição sobre o Terra em Cena no sentido que

o Terra Em Cena é uma porta aberta de oportunidades pra quem quer trabalhar com audiovisual e com teatro nas comunidades. Temos as disciplinas de audiovisual e teatro na universidade mas, o Terra em Cena possibilita dar continuidade do trabalho no TC. Outra contribuição do Terra em Cena é manter o vínculo comunidade-universidade. Porque não propriamente a gente precisa estar ligada à universidade para ter uma

¹⁷ Ver poema Me gritaram negra, de Victoria Santa Cruz em: <https://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/18468/>

¹⁸ Entrevista cedida a autora em 19/11/2018.

relação com o Terra em Cena na comunidade da gente. (PEREIRA, 29/11/2018).¹⁹

Os trechos acima, da entrevista com o educador Carlos Roberto Conceição e a educadora Beatriz Pereira, expõem suas experiências antes de entrar e durante a formação na LEdoC e as possibilidades como educadores da área de Linguagens e exemplifica a ideia, a partir da experiência pessoal e coletiva, mostram a importância da organização social, formação política com perspectiva de produção de ações contra-hegemônicas proposta pela práxis educativa da Educação do Campo. É diante desse contexto, que compreendemos a ação-reflexão-ação que é defendida por Molina (2014, p.267) sobre a intencionalidade do Movimento da Educação do Campo de formar educadores do campo para atuar nas escolas e nas comunidades como intelectuais da classe trabalhadora, contribuindo na formação crítica dos estudantes e proporcionando as condições de compreender os modelos em disputa de desenvolvimento campo integrado na totalidade da disputa de projetos societários distintos entre classe trabalhadora e a capitalista.

A educadora Cassiana dos Santos, já apresentada anteriormente, da Comunidade Vão do Moleque, traz importantes contribuições sobre o processo formativo na LEdoC e o trabalho com as linguagens artísticas, através da entrevista. Primeiro, Cassiana Santos faz uma apresentação do VSLT, que é um grupo de teatro idealizado, a princípio, por um grupo de jovens que se propõem a pensar os espaços onde o jovem pudesse ter voz e fazer ações e intervir na realidade local. O grupo, ainda, reúne em seu núcleo alguns integrantes da comunidade quilombola, como também das outras comunidades rurais do território. Parte dos integrantes do grupo, após terminar o ensino médio ingressa na LEdoC. Dito isso, Santos fala da contribuição do Terra em Cena e da área de Linguagens em sua formação

Primeiro eu percebo que o Terra Em Cena é um programa de extensão muito ousado. Os professores e colaboradores que o articulam pela LEdoC, ousaram nos instigar a pensar a universidade além do espaço de sala de aula, olhando as nossas comunidades. Então, eu acho que o Terra em Cena é um projeto muito importante na minha vida, exatamente por causa disso, me fez olhar para a minha comunidade com olhos diferentes, a partir do Terra Em Cena que eu ingressei no VSLT. E, também, o VSLT me proporciona a minha formação enquanto sujeito, porque antes, as questões que me rodeavam era meio que paralelas à minha vida; não me percebia imersa em algumas questões sociais e política. Por exemplo, a questão

¹⁹ Entrevista cedida a autora em 19/11/2018

racial, sou uma mulher negra e eu não me via como esse sujeito, não me via em espaços onde eu poderia ser a voz do lugar, onde eu poderia ser um sujeito de ação que pode intervir na realidade. Agora, em relação a LEdoC como um todo, eu gostaria de destacar essa característica importante da LEdoC, que é a formação de professor por área. É a partir da formação docente por área que a gente entra em contato com todas essas outras linguagens, porque não é um curso comum como outros. Por exemplo, temos a formação em audiovisual, teatro e literatura que nos colocam em contato diretamente com os problemas lá fora. E essas múltiplas linguagens como o audiovisual e a arte cênica ela possibilita que a gente consiga intervir nessa realidade. São outras armas que a gente pode usar e mostrar às contradições que existe no nosso meio. Outro exemplo, a gente usa o audiovisual dentro da sala de aula como ferramenta pedagógica nos estágios, com essa linguagem a gente tira a centralidade do professor, e isso eu acho que aguça o pensamento e desperta o estudante pra novas coisas, assim. Além de dialogar, diretamente com os nossos sentidos, porque você está vendo e você tá ouvindo. (SANTOS, 19/11/2018)²⁰.

Percebemos na fala de Cassiana dos Santos, a complexidade de suas reflexões, ela dialoga com categorias teóricas desenvolvidas no decorrer do trabalho. Vale ressaltar, o papel da universidade e dos movimentos sociais que possibilita criar espaços e possibilidades de formação com “perspectiva anticolonial e anti-imperialista” (MOLINA et al., 2018, p. 131). Outra questão que a egressa aponta é a tomada de consciência em relação ao seu lugar de fala como mulher negra e quilombola capaz de compreender as relações de classe, gênero e racial como estruturas impostas no sistema capitalista.

Nesse sentido, percebemos a elevação da consciência dos egressos e a importância do Trabalho como princípio educativo na Educação do Campo, que reconhece o caráter racista e sexista com as relações de dominação e subordinação do padrão de trabalho como mercadoria, a fim de dedicar-se ao papel deformador dessas hierarquias e abarcar o papel formador das resistências a essas hierarquias por parte dos sujeitos coletivos segregados, como nos diz Arroyo:

O trabalho reduzido à mercadoria tem preços diferentes, dependendo da diversidade dos sujeitos coletivos. Consequentemente, passa a ser uma exigência reconhecer e se aprofundar nas diversas formas de inserção no trabalho, na produção dos meios de vida e de conhecimento, na criação cultural e identitária e na sociabilidade, e nos diferentes modos de segregação e exploração do trabalho por uma diversidade de coletivos. Reconhecer o trabalho como fonte de toda a produtividade e expressão da humanidade do ser humano, de sua formação-humanização, exige dirigir o foco para os padrões de trabalho, tão marcados por segregações de gênero, orientação sexual, raça, etnia, campo... A formação da diversidade em desigualdades se expressa nas desigualdades no trabalho. Uma história

²⁰ Entrevista cedida a autora em 19/11/2018.

que os coletivos inferiorizados, porque diferentes, expõem em suas lutas e movimentos. (ARROYO, 2012, p. 230).

Portanto, a educadora Santos nos leva a reflexão sobre a apropriação dos meios de produção artístico e das linguagens do teatro e do audiovisual como ferramentas de intervenção contra hegemônica na realidade escolar e da comunidade no desenvolvimento “intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012) na relação dialética entre forma estética e forma social que aprimora os cinco sentidos humanos (MARX, 2004), na construção de uma educação omnilateral a fim de buscar a emancipação da classe trabalhadora.

Passamos adiante, com as reflexões e compreensões dos educadores do campo entrevistados sobre construção da Cultura como matriz formativa na LEdoC. Aqui, a intenção é trazer os aprendizados desses sujeitos e como eles revelam em suas falas as mudanças e percepções, a partir do que entendem como cultura e como esse entendimento impacta na elevação dos níveis de consciência por meio da realidade vivida. Nesse sentido, traremos quatro falas em sequência que são complementares.

Começamos com a educadora Ana Carolina de Deus Coutinho, da Comunidade de São José Município de Cavalcante Goiás, e, também integrante do VSLT.

Pra mim, a cultura está relacionada com a História da sociedade e com a história de vida da gente. Tudo que a gente viveu e aprendeu na escola, quando a gente chega na LEDOC ela “*des-transforma*” aquela visão que a gente tinha de certas coisas e passamos a ter uma visão mais crítica sobre a realidade. Então a cultura contribui pra resgatar a história de nossos antepassados, a história afro brasileira que deve ser valorizada dentro das escolas e da nossa comunidade, que não é valorizado, e a gente acaba não conhecendo a nossa própria história. E a LEDOC tem essa diversidade, por exemplo, tem pessoas de vários outros lugares na mesma turma e essa cultura diversificada a LEDOC nos ensina a valorizar. E isso é importante pra resgatar toda a nossa história, a nossa memória, e a nossa identidade, de forma crítica, e isso nos serve para quando estiver na sala de aula na escola para trabalhar a nossa cultura. Então, os processos de formação pela cultura é muito forte nesse âmbito.

Com a próxima fala da educadora Beatriz Pereira, podemos observar o acúmulo no debate sobre o papel da Cultura Política como matriz formativa em seu processo educativo na LEdoC

Eu, particularmente, tenho muito a agradecer a minha entrada aqui na LEDOC, porque mesmo que eu já gostava da nossa cultura, já valorizava, a LEDOC me deu mais elementos e força pra continuar a preservação dessa cultura e a sua valorização. Porque querendo ou não, quando a gente ainda está na comunidade sem um conhecimento amplo das questões da realidade e do valor da nossa cultura, a gente, mesmo que goste, que pratique, que busque mostrar nossa cultura não temos uma propriedade, por exemplo, pra dizer eu sou negra, mulher, quilombola. E, assim, a LEDOC me ajudou muito nisso, na valorização da minha cultura que é muito rica, porque é uma forma de luta e resistência desses povos quilombolas até hoje. Como professora eu procuro, mesmo não tando ainda em sala de aula, mas quero atuar na escola, eu quero quebrar essa regra que temos hoje que a nossa cultura não é valorizada nas nossas escolas e na nossa comunidade. A valorização da nossa cultura é a nossa forma de luta e resistência até aqui e vem dos nossos antepassados. Mesmo tendo essa consciência, a cultura precisa e deve ser trabalhada na Comunidade. Por exemplo, no meu caso, eu vim descobrir o real valor da minha cultura na universidade. A gente nasce na comunidade e precisamos saber desse valor desde pequeno, essa é minha tarefa como professora do campo agora.

Nessa mesma perspectiva da formação e da elevação da consciência por meio da Cultura e da História, Cassiana Santos nos fala que

A Cultura como matriz formativa na LEdoC, é muito importante porque me percebi como mulher negra e todas as dificuldades, todas as dores, todo o sofrimento que o nosso povo viveu, e mesmo assim, a gente ainda consegue ver uma identidade, a gente ainda ver nossa cultura prevalecer e o nosso povo resisitir. Então a cultura ela é importante para a gente se reconhecer enquanto ser humano, reconhecer quem sou eu, de onde eu vim. Que a cultura também ela tem esse papel de educar. Digamos que o papel da cultura é de trazer temas geradores pra que a gente trabalhe, enxergue, interfira na nossa realidade. Então, cultura traz os temas geradores que tão nos cercando na sociedade e, também, temas geradores da comunidade Vão do Moleque, do município de Flores, de Minas, e todos esses lugares e essas culturas juntas, consegue fazer com que a gente perceba o outro, se percebendo. Nesse sentido a cultura é fundamental nosso processo formativo enquanto sujeitos de História e Identidade.

Já, o educador Luan Gouveia, faz uma reflexão sobre a cultura popular Kalunga e o reconhecimento da identidade do povo quilombola Kalunga

Primeiro que vários de nós ao chegarmos aqui na Licenciatura em Educação do Campo, nós não tínhamos muito essa questão de conhecer de fato a nossa cultura, de considerá-la importante. Pra nós as folias, as rezas e as brincadeiras era comum, tava ali no dia-a-dia, não gostávamos de participar, se acabasse pra gente provavelmente, não teríamos de imediato uma imaginação que estaríamos sendo prejudicados quanto a isso. Agora quando a gente chega aqui pra LEDOC, a começa a estudar um pouco de questão cultural, passa até a se reconhecer, por exemplo, como povos quilombolas. Antes de estar aqui eu nunca tinha sido provocado com relação a isso. Cresci na região, filho de uma quilombola e de um paraibano mas em momento nenhum me importei com a minha ancestralidade, nem do lado quilombola nem por parte só da família do meu pai que é paraibana, que de fato também não conheço. Sei que são camponeses mas não sei

muito bem a descendência. E aí quando a gente começa a ver a importância disso, a nos reconhecermos como povos, que os nossos antepassados foram escravizados, quando a gente começa a pensar o lugar que nós vivemos, porque que nós vivemos nesses lugares, o sofrimento que passaram os nossos antepassados, a gente começa a ressignificar tudo isso e falar “não, a gente precisa se reconhecer, a gente precisa se afirmar”, e de fato defender a nossa cultura, o nosso território e a nossa identidade e para isso precisamos nos organizar politicamente.

Nesse sentido, o educador Carlos Roberto da Conceição, ressalta que a Cultura Política só faz sentido se contribuir na formação de líderes comunitários. E que a LEdoC contribuiu nas reflexões sobre o território Quilombola Kalunga, e hoje, no território existem duas associações: Associação Quilombola Kalunga (AQK) em que presidente da organização é o egresso Vilmar Souza Costa da turma 2 da LEdoC e a Associação dos estudantes, a IPOTECAMPO, que compõe em sua diretoria egressos da LEdoC que contribuem na formação política no território.

Por fim, há uma parte da entrevista, do educador Adailton Junior Vieira dos Santos²¹, codinome Júnior Ant’Cistema, já mencionado, que nos chamou atenção em sua fala. Primeiro, Júnior declara que faz parte da LEdoC desde quando ela iniciou a 12 anos atrás, vários membros de sua família, mãe, tias e tios, também, são egressos da LEdoC da UnB, e ele teve a oportunidade de ter contato com a universidade desde muito jovem, pois em sua comunidade Itaúna em Planaltina de Goiás, os educadores do campo, hoje, formados, haviam constituído o grupo de teatro Consciência e Arte em 2011, junto ao Terra em Cena, e Júnior afirma “desde lá, vem a minha formação com o teatro dentro da comunidade e depois entrei na LEdoC e já me inseri, automaticamente, no Terra em Cena”. Por outro lado, o educador Júnior, traz uma reflexão que aponta um limite, dentro das outras áreas de conhecimento em relação ao trabalho com Teatro e Audiovisual na LEdoC, segue a pertinente reflexão

A área de Linguagens é bastante beneficiada por causa das inserções desses trabalhos com o teatro e o audiovisual que a gente tem, não é dizendo que a gente sai melhor que outras áreas, mas a gente tem um trabalho mais reforçado. É por isso que eu sempre digo pros coordenadores do curso, para inserir as disciplinas do teatro e do audiovisual nas áreas de matemática e ciências. Porque é um trabalho que contribui na escrita, na fala, na relação com a comunidade e tudo mais. Por exemplo, no último semestre eu acompanhei alguns estudantes de outras áreas na monografia, e vi essa dificuldade de escrita e apresentação da monografia, é totalmente diferente com a turma da área de Linguagens. Então, por isso,

²¹ Entrevista cedida a autora em 19/11/2018.

que eu sempre defendo que se expanda essas disciplinas, também pras outras áreas de conhecimento.

Ao longo deste capítulo, foi revelado o perfil dos educadores do campo formados no processo da práxis educativa na LEdoC, as suas formas de organização contra hegemônica por meio das linguagens artísticas na Universidade e nas comunidades por meio da área de habilitação em Linguagens. Em seus próprios discursos, eles foram revelando que são de origem quilombola e campesina, que o acesso à Universidade proporcionou olhar para suas origens e ancestralidade, buscando sempre trazer elementos que apontam a superação da luta de classe e a hegemonia da classe trabalhadora.

Seguindo princípios da Educação do Campo, as nossas reflexões também revelaram a importância da Filosofia da Práxis, Pedagogia da Alternância, o Trabalho coletivo como princípio educativo e a Cultura como matriz formadora na Educação do Campo na área de Linguagens.

No entanto, observamos, que a LEdoC ainda pode avançar no âmbito da Cultura como matriz formativa nas áreas de Ciências da Natureza e da Matemática, considerando em sua matriz curricular os componentes de Artes para essas habilitações.

Dessa forma, reconhecemos que, depois dos sujeitos entrarem na LEdoC e no processo da práxis formativa, adquiriram o acesso e a apropriação dos meios de produção teatral e audiovisual, puderam ler, interpretar e atuar politicamente como intelectuais orgânicos nos seus territórios. Nesse sentido, é praticamente unânime entre nossos educadores do campo o desejo de conseguirem por meio da Educação do Campo contribuir para a construção do poder popular e a radical transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se consegue interpretar um sonho se não se sonha um pouco junto com ele; não se consegue entender a lógica de um símbolo, se não aceita e respeita essa lógica; não consegue compreender a fundo um movimento social, se não se vive um pouco de suas razões e sentimentos. (CALDART, 1987, p.13, Sem terra com Poesia)

Como primeira consideração deste caminho de pesquisa, é importante ressaltar a nossa motivação e realização nessa trajetória. Caldart (1987, p.13), contribui para essa compreensão, “um trabalho de pesquisa dessa natureza não é somente produção teórica, racional. Processos afetivos também o compõem em toda a sua trajetória”. É nesse sentido, a autora deste trabalho, sendo uma militante do MST e educadora do campo formada na UnB, que o afeto e a busca constante de elevação da consciência política, que esse estudo nos levou a refletir sobre a Cultura como matriz formativa da LEdoC.

Percebemos, no processo de estudos, que a reflexão sobre Cultura é amplo e com várias correntes historicamente construídas, porém, a nossa compreensão, com entusiasmo, foi sobre a luz da Cultura Materialista que pauta a concepção de Cultura política e a construção da contra-hegemonia pela classe trabalhadora organizada, contrapondo a estrutura hegemônica de organização do capitalismo, produtor das desigualdades sociais e da luta de classes.

Observamos, também a importância do legado dos movimentos sociais e culturais no Brasil na década de 1960, que mesmo interrompido suas ações com a repressão durante a ditadura militar de 1964, nos deixou a herança das formas organizativas e a experiência de socialização dos meios de produção artísticas como possibilidade de capilaridade nacional, por meio de intervenções práticas e teóricas, consolidando um outro paradigma, considerando a Cultura como centralidade no processo organizativo da classe trabalhadora. E igualmente, o acúmulo e atuação do MST no âmbito da Cultura e da Educação com métodos de organização social, formação política e práxis formativas que sedimentam a luta pela socialização da terra e contribui na construção de ferramentas na disputa no campo das ideias e da prática para a construção do poder popular.

Tais esforços geraram desdobramentos na criação do Movimento pela Educação do Campo no final dos anos 1990, uma junção de vários movimentos sociais e instituições públicas que uniram-se para pensar a práxis social e as especificidades do campo e defender políticas públicas para a Educação do Campo, que confrontasse os modelos de produção do agronegócio, resultante histórico da formação econômica e social da luta de classes com base capitalista com a produção agroecológica (modo de vida camponesa) e o contexto de lutas desses sujeitos na luta pela terra.

É importante nesse trabalho o reconhecimento da atuação dos sujeitos políticos e dos intelectuais orgânicos na construção da Educação do Campo, para além do ensino básico, mas nas esferas da graduação e pós graduação na formação de educadores do campo. São esses sujeitos, militantes, educadores e professores que se auto organizam e entendem que

A luta pela garantia do direito à educação escolar dos camponeses passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e, principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo (MOLINA; SÁ, 2012, p. 466)

Essa concepção de formar educadores do campo, levou a criação das LEdoC's em diversas Universidades brasileiras articulada com os movimentos sociais camponeses. Ao ver esse conjunto de ações contra-hegemônicas na luta pela redução das desigualdades no direito à Educação do Campo, percebemos que a LEdoC da UnB tem papel fundamental nessa construção.

Diante disso, passamos para as considerações observadas a partir da área de habilitação em Linguagens considerando as potencialidades do trabalho com o teatro e audiovisual por meio das compreensões acumuladas através desta pesquisa e das entrevistas com os educadores do campo da turma Ganga Zumba, formados na LEdoC da UnB.

É necessário pontuar o avanço na nova reestruturação do PPPC da LEdoC de 2018, em relação a estrutura da matriz curricular e as áreas de habilitação, oficialmente, a LEdoC da UnB, passa a ofertar três áreas de conhecimento, especificando, as habilitações em Artes, Literatura e Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza. A área de Ciências Naturais foi desmembrada da área de

Matemática. Nesse sentido, percebemos o esforço em aprofundar esses conhecimentos com o “objetivo de garantir a formação de docentes de Matemática para atender uma demanda crescente nas escolas do campo, marcadas pela ausência de professores nesta área” (PPPC da LEdoC, 2018, p.16).

Outra ampliação importante no PPP do curso que observamos, foi a substituição da linguagem musical pelas artes visuais e artes do vídeo no componente curricular da área de Linguagens, a LEdoC já desenvolvia trabalhos pedagógicos com essas linguagens, por meio de projetos como o de “Formação de Educadores do Campo para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com juventude rural no Centro Oeste”, realizado em 2013, e, também, com exposições de filmes com análises críticas no debate das influências da Indústria Cultural de forma interdisciplinar confrontando os padrões hegemônicos de representação da realidade. Portanto, essa mudança se adequa ao trabalho com múltiplos letramentos que a área de Linguística, Literatura e Artes já desenvolvem, enriquecendo o trabalho com a possibilidade de trabalho com as artes visuais e com o audiovisual (PPPC da LEdoC, 2018, p. 28).

Percebemos também que os processos de conhecimento, produção e socialização dos meios de produção teatral e audiovisual alcançado na formação de educadores do campo na Licenciatura em TU tem continuidade em TC por meio do Programa de Extensão Terra em Cena, que envolve não apenas os educandos da LEdoC, mas a juventude que vive nos territórios das comunidades do Quilombo Kalunga e das comunidades camponesas, e por consequência dessa aproximação esses jovens são incentivados a ingressar na universidade na LEdoC ou em outros cursos de graduação.

Entretanto, notamos que a experiência com o audiovisual com a turma Ganga Zumba demonstra entre as suas potencialidades e desafios, que há limites, por exemplo, a dificuldade de acesso de equipamentos de captação de imagem, som e edição, disponíveis para desenvolverem produções audiovisuais em suas comunidades. Por outro lado, tem experiências comunitárias e em sala de aula com sessões de exibição de filmes e debate, que são analisados esteticamente a narrativa e a forma, e, assim, causam o interesse de pesquisa e sistematização em Trabalhos de Conclusão de Curso da LEdoC, o que promove uma ruptura da relação espectador/consumidor e os educandos passam a se reconhecerem enquanto produtores dessa linguagem, com o entendimento que o audiovisual interfere na

formação de educadores do campo no âmbito pedagógico, comunicacional, estético e político com o uso dessa ferramenta.

Outra questão que vimos na análise das entrevistas e em nossa reflexão sobre a compreensão de Cultura Política pelos egressos da LEdoC, é que no primeiro momento, eles associam Cultura Política com as expressões culturais e o fortalecimento da identidade quilombola e camponesa. Porém, avaliamos que o sentido de Cultura Política é apropriado subjetivamente na maioria dos discursos. Percebemos, por exemplo no diálogo, que o entendimento sobre a Cultura Política está no debate da intersecção das questão de classe, raça e de gênero.

Neste sentido, a Cultura Política como matriz formativa da LEdoC da UnB possibilita e tem grande potencial em desencadear processos de práxis social pelos egressos, seja na atuação com as linguagens artísticas, seja no reconhecimento enquanto sujeitos políticos e/ou na auto-organização e no trabalho coletivo como princípios educativos desenvolvidos por meio da Pedagogia da Alternância nos espaços formativos de TC e TU.

Tais, reflexões nos leva a considerar o trabalho desenvolvido na área de habilitação em Linguagens, sendo de suma importância, pois potencializa a sensibilização dos sentidos humanos que gera uma cultura política de debate e intervenção na realidade na construção da contra-hegemonia.

Para isso, conforme esses pressupostos pautados, a Alternância, a formação por Área de Conhecimento, o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e os múltiplos letramentos, a Cultura Política e a relação Teoria e Prática, compõem os princípios pedagógicos da Educação do Campo articulados no processo formativo de educadores do campo incorporam as ações contra-hegemônicas na perspectiva da Epistemologia da Práxis e da Educação Omnilateral (FRIGOTTO), só são possíveis de realização por meio das seguintes bases:

- Relação teoria e prática como princípio formativo;
- Trabalho como princípio educativo;
- Matriz Curricular ligado à realidade;
- Trabalho Coletivo;
- Auto-organização dos estudantes;
- Interdisciplinaridade;
- Auto-organização e,
- Autogestão.

Esses princípios, articulados, contribuem para o processo de formação humana e integral, considerando todas as dimensões da condição humana, objetivas e subjetivas no desenvolvimento histórico da humanidade.

Por fim, uma consideração importante revelada durante o processo de pesquisa deste trabalho, refere-se relevância de consolidar a práxis formativa com as Linguagens nas outras duas áreas de habilitação: Ciências Naturais e Matemática. Como vimos, em entrevista, os trabalhos com o Teatro e o Audiovisual contribuem de forma interdisciplinar com os múltiplos letramentos na formação dos educadores do campo.

Portanto, apresentamos como reflexão e desafios iminentes de ampliação desses componentes no PPPC no âmbito das três áreas de habilitação da LEdoC da UnB e o interesse de pesquisa de doutoramento em investigar esse debate da Cultura Política em relação as ações que já existem e articulam as linguagens artísticas com as outras áreas de conhecimento. Como exemplo, podemos citar o “Projeto de Extensão Mulheres na Ciência: desafios, mitos e resistência cotidiana²²”, formado por professoras doutoras da Matemática, Geologia e da Química, e tem o objetivo de debater e combater a desigualdade de gênero no meio acadêmico, com ênfase nas particularidades do campo das ciências exatas e da terra. Esse projeto por meio de oficinas de Teatro, se apropriou da linguagem teatral como instrumento para visibilizar as dinâmicas discriminatórias de gênero que secundarizam, ou invisibilizam o trabalho intelectual feminino.

Ressaltamos, ainda, que não tivemos a preocupação de findar esse assunto, mas que, ao contrário, deseja-se que este trabalho sirva para incentivar novas pesquisas e estudos, que ampliem as discussões a respeito dos pontos aqui apresentados, contribuindo, assim, com o fortalecimento da Licenciatura em Educação do Campo e firmando a Cultura como matriz formativa e com o incentivo à formação continuada de educadores do campo, tanto na área de Linguagens e Artes quanto em outras áreas do conhecimento.

Acreditando termos conseguido alcançar nosso objetivo geral de refletir sobre a Cultura como matriz formativa na LEdoC da UnB, enfatizados nos trabalhos estéticos-artísticos realizados durante o processo de formação dos educadores do campo egressos da turma Ganga Zumba e potencializado na práxis formativa com o

²² Ver em <https://www.mulherescientistasunb.com/>

trabalho com o Teatro e Audiovisual. Afirmamos, que as produções simbólicas de caráter contra-hegemônico criados na Educação do Campo contribui para a elevação dos níveis de consciência, o fortalecimento da identidade dos educadores em formação e possibilita ações de interferência e auto-organização por meio práxis social e cultural, tanto nas escolas do campo onde atuam como nas comunidades onde residem.

Por fim, ampliar e consolidar os processos formativos com as linguagem teatral e audiovisual na Educação do Campo, com crítica estética e política significa, em caráter de urgência, somar-se a uma necessidade mais ampla, que é a construção de uma Cultura Política emancipadora e uma Educação Omnilateral junto aos povos do campo, na construção da justiça social, da hegemonia da classe trabalhadora e da transformação radical da sociedade pela conquista do poder popular.

Em síntese vale ressaltar que o trabalho com o Teatro Político e o Vídeo Popular permite a análise crítica dos processos de hegemonia, por meio das múltiplas linguagens o que proporcionam uma outra forma de letramento estético e político; contribui com a auto-organização e o trabalho coletivo, e por sua vez, oportuniza o envolvimento da comunidade e da juventude para uma outra forma de leitura de mundo; enseja uma ruptura na relação entre espectador, consumidor e produtor; permite o fortalecimento das identidades e uma interferência na realidade por meio da crítica estética e política; e tornam-se uma força na trincheira da defesa da Educação do Campo e da democratização do ensino e da relação com os movimentos sociais. Esses movimentos fazem com que os educadores do campo em formação saiam do senso comum e tenham elementos de uma consciência filosófica na construção de homens e mulheres da luta cotidiana.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel G. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 229-236.

_____. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 359-365.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. 2012. 352 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Planaltina, 2012.

BERLINCK, Manuel Tosta. **O Centro Popular de Cultura da UNE**. Campinas: Papyrus, 1984.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. P. 42-62.

BORGES, Rayssa Aguiar. Mas afinal, o que entendemos como teatro político. In: ROCHA, Eliene Novaes et al. (Orgs.). **Teatro político, formação e organização social: avanços, limites e desafios da experiência dos anos de 1960 ao tempo presente**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 3ª. Edição. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1983.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. 2017. 379 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Planaltina, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir de experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp. 95-121.

_____. Reforma Agrária Popular e Pesquisa: desafios de conteúdo e forma na produção do conhecimento. In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo. (Orgs.). **MST, universidade e pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014. pp. 137-169

_____. **Sem-Terra com Poesia**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1987.

CARVALHO, Horacio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp 26-32.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Buenos Aires: CLACSO, Año 1, n. 1, p. 53-73, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em 22 de abril de 2019.

CORRÊA, Ana Laura et al. Estética e Educação do Campo: movimentos formativos na área de habilitação em Linguagens da LEdoC. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir de experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp. 179-210.

COSTA, Iná Camargo; ESTEVAM, Douglas; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. **AGITPROP: Cultura Política**. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. O Agitprop e o Brasil. In: ESTEVAM, Douglas; COSTA, Iná Camargo; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. (Orgs.). **AGITPROP: Cultura Política**. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2015. Disponível em <<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/silke.pdf>>. Acesso em 02 de setembro de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omlateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 359-365.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Thalles et al. Audiovisual e transformação social – a experiência da Brigada de Audiovisual da Via Campesina. In: BASTOS, Manoel Dourado; GONÇALVES, Felipe Canova (Orgs.). **Comunicação e disputa da hegemonia: a indústria cultural e a reconfiguração do bloco histórico**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

GONÇALVES, Felipe Canova. **Linguagem Audiovisual e Educação do Campo: práxis e consciência política em percursos audiovisuais**. 2019. 290 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Comunicação, Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, 2012.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do cárcere**, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HORA, Aberlardo. **Depoimento**. Recife: Fundação de Cultura da cidade de Recife, 1986. Disponível em <<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/dabelardo.pdf>>. Acesso em 02 de setembro de 2019.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonildes Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 79-85.

MARTINS, Carlos Estevam. História do CPC – Depoimento de Carlos Estevam Martins. **Arte em Revista**, v. 2, n. 3, p. 77-82, março 1980. Disponível em <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/depoi.carl_este_.pdf>. Acesso em 04 de setembro de 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

_____. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos / Karl Marx e Friedrich Engels**; tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. –2ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MENDONÇA, Sonia Regina. Estado. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 347-353.

MOLINA, Mônica Castagna et al. A experiência em construção da relação da UnB com os Movimentos Sociais do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge et al. (Orgs.). **Movimentos populares e Universidades**. São Paulo: Outras Expressões, 2018.

_____. **A Contribuição do PRONERA na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 2003. 165f. Tese (Doutorado) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, 2003. Disponível em <<https://www.passeidireto.com/arquivo/38151894/a-contribuicao-do-pronera-na-construcao-de>>. Acesso em 17 de setembro de 2019.

_____; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

_____; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir de experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp. 35-81.

_____. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 585-594.

_____. SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 466-472.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR. **Estatuto**. Pernambuco: Cartório 2. Ofício – Registro Especial de Títulos e Documentos, 1961. Disponível em <http://forumeja.org.br/df/files/estatuto_mcp.pdf>. Acesso em 02 de setembro de 2019.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Comunicação nos Movimentos Populares: A Participação na construção da Cidadania**. 3ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

PISCATOR, Erwin. O Teatro proletário. In: PISCATOR, Erwin. **Teatro Político**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968. pp. 48-58.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 389-395.

SANTORO, Luiz Fernando. **A Imagem nas Mãos: O Vídeo Popular no Brasil**. São Paulo: Summus Editorial, 1989.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. 3ª Edição. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

SILVA, Kátia Curado P. C. da. Epistemologia da Práxis na formação de professores: perspectivas crítica Emancipadora. **Revista Do Centro de Ciências em Educação**, Florianópolis, v. 36, n. 01, p. 330-350, jan./mar. 2018.

SIMIONATTO, Ivete. **O Social e o político no pensamento de Gramsci**. 1997. Disponível em <<https://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=294>>. Acesso em 23 de abril de 2019.

STÈDILLE, Miguel Henrique; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. Agitação e propaganda no MST. In: ESTEVAM, Douglas; COSTA, Iná Camargo; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. (Orgs). **AGITPROP: Cultura Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 178-186.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. FACULDADE UNB PLANALTINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo**. Planaltina, DF, 2018.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VILLAS BÔAS, Rafael Litvin; GONÇALVES, Felipe Canôva; SILVA, Adriana Gomes. **Linguagens Artísticas e Escola da Terra: da Formação Continuada de Professores às possibilidades de Intervenção em Escolas Do Campo**. 2019. (Mimeo)

_____. Educação do Campo, questões estruturais brasileiras e Formação de Professores. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir de experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp. 307-318.

_____; PEREIRA, Kelci Anni. Formação estética e organização social. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 9, n. 23, p. 63-93, 24 jun. 2019. Disponível em <<https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1041>>. Acesso 22 de setembro de 2019.

_____. **Expressões contra-hegemônicas da Cultura Política em dois tempos históricos: TEN, MCP, CPC e MST** – Marcas do trauma, legado e perspectivas contemporâneas. 2018. 117f. Tese (Pós-Doutorado). Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, 2018.

_____; CAMPOS, Sheila; PINTO, Viviane. Terra em Cena e na Tela. **Revista Arte ConTexto**, Porto Alegre, v. 4, n. 12, Mar. 2017. Disponível em <http://artcontexto.com.br/artigo-edicao12_rafael-sheila-viviane.html>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

WEBER, Silke. Política e Educação: O Movimento de Cultura Popular em Recife. **Revista de Ciências Sociais**, v. 27 n. 2, 1984, p. 233-262. Fevereiro de 1983.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura - 1921-1988**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade -1780-1950**. Trad. Lêonidas H.B Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. 3ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

ROCHA, Eliene Novaes et al. (Orgs.). **Teatro político, formação e organização social: avanços, limites e desafios da experiência dos anos de 1960 ao tempo presente**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

INSTRUMENTOS DE PESQUISA**Apêndice 01**

**Entrevista Semiestruturada aplicada aos Egressos da Licenciatura em
Educação do Campo realizada em 19/11/2018**

- 1) Apresentação: Nome e grupo qual pertence?
- 2) Quais as contribuições do Programa de extensão Terra em Cena para a formação de educadores do Campo?
- 3) Quais as contribuições dos múltiplos letramentos, como o teatro e o audiovisual na formação de educadores e educadoras do campo?
- 4) Qual o papel da Cultura como matriz formativa na LEDOC?
- 5) Fale sobre a peça “Mundo enterrado” do Vianinha (CPC)” e o contexto para a sua formação de professor/a da Educação do Campo?