
MODOS DE LUTAR, RESISTIR E EXISTIR NA COMUNIDADE DE ÁGUA BOA II: UMA EXPERIÊNCIA DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPO-COMUNIDADE

Celma Barbosa Alves¹
Fernando Luís Pereira Fernandes²

Resumo: Este artigo relata uma experiência transcorrida no Tempo-Comunidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. O acompanhamento das atividades em comunidades rurais do município de Rio Pardo de Minas, estado de Minas Gerais, contou com a participação de licenciandos e de um docente da universidade. Destacamos a visita realizada na comunidade de Água Boa II, na qual foi possível tomar contato com a memória, luta e resistência dessa comunidade na preservação da biodiversidade, sobretudo na questão da oferta de água e do combate ao plantio da monocultura de eucalipto. Além disso, tornou viável, por meio de rodas de conversa, a interação com a Casa de Sementes Crioulas, o viveiro de mudas de plantas típicas do Cerrado, a Cooperativa de Polpas de Frutas e a produção do café sombreado. Contou com instrumento de produção de dados o Caderno de Realidade produzido pela primeira autora. Concluímos que a experiência possibilitou aos futuros professores em Educação do Campo maior proximidade com uma realidade fisicamente pouco distante e, dessa forma, ensejou novas reflexões, ademais daquelas produzidas apenas teoricamente no Tempo-Escola. É imperativo destacar que o movimento coletivo organizado na comunidade contribuiu na formação dos licenciandos e trouxe a indicação de ser fundamental e necessária a organização dos tempos e espaços formativos por meio do Regime de Alternância, especialmente do Tempo-Comunidade.

Palavras-chave: Movimentos Sociais; Comunidade Tradicional Geraizeira; Formação de Professores em Educação do Campo; Regime de Alternância; Tempo-Comunidade.

WAYS TO FIGHT, RESIST AND EXIST IN THE ÁGUA BOA II COMMUNITY: AN EXPERIENCE OF UNDERGRADUATES OF RURAL EDUCATION IN COMMUNITY-TIME

Abstract: This paper reports an experience that took place in the Community-Time of the Rural Education Undergraduate Course at the Federal University of Triângulo Mineiro. The monitoring of activities in rural communities in Rio Pardo de Minas city, state of Minas Gerais, was attended by undergraduate students and a college professor. We highlight the visit to the Água Boa II Community, in which it was possible to get in touch with the memory, struggle and resistance of this community in the preservation of biodiversity, especially in the matter of water supply and combating the planting of eucalyptus monoculture. In addition, it made possible, through conversation circles, interaction with the Crioulas Seed House, the nursery of seedlings of typical plants of the Cerrado, the Fruit Pulp Cooperative and the production of shaded coffee. The Reality Notebook produced by the first author used a data production instrument. We conclude that the experience enabled future teachers in Rural Education to be closer to a reality that is not very distant and, thus, gave rise to new reflections, in addition to those produced only theoretically in University-Time. It is imperative to highlight that the collective movement organized in the community contributed to the training of undergraduates and brought the indication that the organization of times and formative spaces through the Alternation Regime, especially of Community-Time, is fundamental and necessary.

Keywords: Social Movements; Traditional Geraizeira Community; Rural Education Teacher Training; Alternation Regime; Community-Time.

¹ Licencianda em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: barbosaalvescelma10@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6476-0426>

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: fernando.fernandes@uftm.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8134-5400>

1 INTRODUÇÃO

Desde o final da década de 1990, o movimento de constituição e fortalecimento da Educação do Campo no Brasil perpassa pelo protagonismo dos movimentos sociais de luta pela terra. Para além do direito à terra e defesa de uma Reforma Agrária Popular, esses movimentos também lutam pelo direito à educação da população camponesa, em que seus saberes e modos de vida sejam reconhecidos, valorizados e respeitados.

Essa participação ativa, de luta e reivindicações dos movimentos sociais preocupados com um modelo de educação diferente da Educação Rural, levou o Estado a criar projetos e programas que viessem atender aos interesses dos trabalhadores camponeses, dentre eles a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LECampo, nas cinco regiões do Brasil, por meio da abertura do Edital 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC (MEC, 2012).

Ao mesmo tempo que o Estado considera a Educação do Campo como política pública, com o fortalecimento da formação inicial de professores por área de conhecimento, torna-se um desafio para esses cursos manterem uma dinâmica de protagonismo e participação dos movimentos sociais dentro das universidades (MOLINA, 2015). Com o processo de consolidação das LECampo, como tem ocorrido a interlocução entre o campo acadêmico e o campo camponês? Em outras palavras, de que maneira movimentos coletivos organizados em torno da pauta camponesa têm contribuído com os cursos de formação de professores em educação do campo?

No intuito de problematizar e discutir as contribuições de movimentos coletivos organizados pelos povos camponeses na formação de professores em Educação do Campo, socializamos uma experiência realizada em 2019, durante o Tempo-Comunidade do curso da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), estado de Minas Gerais. Como etapa formativa de continuidade dos estudos nas comunidades de origem dos futuros professores, estes e um docente da universidade participaram de rodas de conversa com moradores de uma comunidade geraizeira que lutaram pela criação de uma reserva de desenvolvimento sustentável na região norte do estado de Minas Gerais. Nesse dia de acompanhamento, os estudantes puderam conhecer alguns espaços constituídos para a conservação e preservação da cultura, da biodiversidade e a geração de renda de maneira sustentável.

A produção desse artigo baseia-se no trabalho produzido pela primeira autora, como parte da avaliação da disciplina *Espaços Comunitários, Territórios e Integração de Saberes I* – ECTIS I, ministrada no primeiro semestre de 2019, e que esteve sob a responsabilidade de quatro professores, dentre eles o segundo autor deste trabalho, o qual foi supervisor da estudante na referida disciplina.

Na seção seguinte, apresentamos alguns apontamentos sobre a constituição da Educação do Campo no Brasil e o papel dos movimentos sociais e do Estado nesse processo.

2 APONTAMENTOS TEÓRICOS

No ano de 1997, quando se iniciou a organização do movimento *Por uma Educação do Campo* e a culminância, no ano seguinte, da I Conferência, que leva o mesmo nome, as reivindicações dos movimentos sociais não se restringiam somente à pauta agrária, com o desejo de uma reforma agrária popular. Além de um pedaço de terra para a população camponesa se fixar com a sua família, era preciso que equipamentos públicos fossem instalados em assentamentos e comunidades rurais como, por exemplo, escolas e unidades básicas de saúde. Um dos movimentos sociais de luta pela terra que teve importante protagonismo na constituição do movimento *Por uma Educação do Campo* foi o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST*, criado na década de 1980.

Inicialmente, o movimento *Por uma Educação do Campo* problematizou a discussão em torno do que viria a ser uma educação do campo, buscando se diferenciar da denominada Educação Rural, a qual sempre esteve associada a um modelo de ensino que estigmatiza a população camponesa e não leva em conta os seus saberes, suas lutas e memórias. Mais do que isso, ela não é construída *com e pelos* trabalhadores do campo (CALDART, 2012).

Mas, quem é essa população do campo? O que a caracteriza? Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) destacam a importância de resgatar o conceito de camponês, histórica e politicamente, no intuito de caracterizar os sujeitos da educação do campo:

(...) quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 25).

Com essa abrangência, os povos ribeirinhos, geraizeiros, tradicionais, caiçaras, meeiros, sitiantes, safristas constituem a população a ser considerados como sujeitos da educação do campo.

A partir da organização e luta pelos direitos dos povos do campo, o Estado cedeu às pressões e promoveu importantes avanços e conquistas desde então. São alguns exemplos: (i) a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), no ano de 1998, com a oferta de cursos de alfabetização de jovens e adultos, formação técnica e profissional e formação em nível superior; (ii) a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no ano de 2002.

A ampliação dessa política deu-se, também, pela criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, por área de conhecimento (Ciências Agrárias, Matemática, Ciências da Natureza, Linguagem e Códigos, Ciências Humanas e Sociais). As primeiras experiências iniciadas entre 2007 e 2008 foram realizadas, pontualmente, por meio de projetos-piloto e desenvolvidas

pelas seguintes universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB).

Com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e a publicação do Edital 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC, surgiu a oportunidade da criação de 42 cursos de LECampo nas cinco regiões do país, deixando de ser a oferta pontual desses cursos para serem incorporados pelas instituições federais de ensino como cursos regulares³.

Ao mesmo tempo que se observava uma vitória dos movimentos sociais que lutam por uma educação do campo, deixando o Estado de tomar medidas pontuais e tratando-a como política pública, notavam-se decisões contraditórias tomadas pelo mesmo Estado. Caldart (2009) aponta uma dessas contradições: o fechamento de escolas rurais. Segundo dados do MST⁴, no mesmo período em que medidas do Estado em favor da Educação do Campo eram tomadas, houve o fechamento de 32.512 escolas rurais em um período de 10 anos (em 2003, eram 103.328 escolas e em 2013, 70.816).

Com avanços e retrocessos, há ainda diversos desafios para a consolidação das licenciaturas em Educação do Campo, dentre eles o protagonismo e/ou participação dos movimentos sociais no âmbito desses cursos (MOLINA, 2015). Concordando com a autora, apesar da intencionalidade e compromisso de docentes vinculados às LECampo e da realização de estudos teóricos sobre a temática, tais fatores não garantem a promoção de uma educação crítica e emancipatória:

É a inserção concreta nas lutas pela terra; pela manutenção dos territórios; pelo não fechamento e pela construção de novas escolas; pela não invasão do agronegócio nos assentamentos; pelo acesso à água; pela promoção de práticas agroecológicas e pela garantia da soberania alimentar, enfim, por tantos e tão relevantes desafios concretos que enfrentam os camponeses, que, podem, verdadeiramente, dar sentido à concepção e ao perfil de educadores do campo, dignos deste nome, para o qual foi concebida a proposta de formação das Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA, 2015, p. 156-157).

Ao considerar o papel dos movimentos sociais na formação de educadores do campo, Arroyo (2007, p. 163) destaca os “vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade”, revelados por essas organizações coletivas que ampliam as perspectivas para a formação de educadores, a qual estaria entrelaçada “ao território, a terra, à cultura e tradição do campo” (ARROYO, 2007, p. 163).

³ Mesmo que isso seja contrapartida da universidade que participou do Edital 02/2012, tem havido resistências de algumas instituições em incorporar esses cursos como regulares.

⁴ Notícia: Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.htm>. Acesso: 12 set. 2017.

Os geraizeiros são um exemplo desses movimentos que se organizaram para a defesa da biodiversidade, a qual é parte de sua cultura e seu modo de vida. Como contraponto ao empreendimento da monocultura de eucalipto no norte de Minas Gerais, esse povo tradicional⁵ tem como característica a sua relação de respeito com a natureza, tendo como atividades produtivas o extrativismo de frutos, plantas e flores do cerrado, a criação de pequenos animais e a agricultura de subsistência.

São situações semelhantes às descritas por Molina (2015) – a invasão do agronegócio em áreas de povos tradicionais com o empreendimento da monocultura do eucalipto e com impacto na oferta de água à população da região norte de Minas Gerais, seja para consumo humano seja para a agricultura de subsistência –, que nos desdobraremos na descrição dos aspectos metodológicos da seção a seguir.

3 METODOLOGIA E CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

A disciplina ECTIS I é ofertada no primeiro período do curso da LECampo da UFTM, com a finalidade de organizar e sistematizar as atividades realizadas em Tempo-Comunidade. Por isso, a sua carga horária é de 60 horas-aula, sendo dedicadas 10 horas-aula no período intensivo na universidade, o Tempo-Escola, e 50 horas-aula a serem desenvolvidas pelos estudantes em suas comunidades de origem. A ementa da disciplina é a seguinte:

A docência no/do campo articulada com a gestão de processos educativos comunitários. Pedagogia da alternância. Territórios, saberes e reconhecimento de identidades do campo. Trabalho no/do campo. Integração dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento aos desafios concretos das comunidades do campo por meio de propostas de intervenção, pesquisa e extensão (UFTM, 2019, p. 99).

Como modo de operacionalizar a realização de um trabalho nessa disciplina, sua estrutura foi inspirada no Caderno de Realidade, instrumento comumente utilizado nas Escolas Família Agrícola (EFA), para o registro das atividades realizadas pelos estudantes quando estes se encontrassem, devido ao Regime de Alternância, em suas residências e comunidades de origem.

Considerou-se como instrumento de produção de dados o Caderno de Realidade produzido pela primeira autora. O trabalho foi realizado com base na abordagem qualitativa de investigação, tendo como preocupação a observação e compreensão do fenômeno, com maior atenção ao processo do que ao produto da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

⁵ “Na dimensão mais teórico-conceitual, os termos “povos e comunidades tradicionais” buscam uma caracterização socioantropológica de diversos grupos. Estão incluídos nessa categoria povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), grupos vinculados aos rios ou ao mar (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros), grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, caatingueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros) e grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes campeiros, fundo de pasto, vaqueiros)” (CRUZ, 2012, p. 595-596, aspas do autor).

A etapa de acompanhamento docente em Tempo-Comunidade deu-se nos primeiros dias de maio de 2019, com a visita em três comunidades rurais do município de Rio Pardo de Minas, norte do estado de Minas Gerais, dentre as quais destacamos a experiência na comunidade de Água Boa II. Nesse dia, foram constituídas rodas de conversa entre licenciandos em Educação do Campo e moradores que participam e/ou se responsabilizam pela Casa de Sementes Crioulas, pelo viveiro de mudas de plantas nativas do Cerrado, pela cooperativa de polpas de frutas típicas da região. Ainda foi possível conhecermos uma chácara de café sombreado e visitar a residência de uma estudante do curso cuja mãe produz artesanato de barro, cultura presente na comunidade e exercida por suas mulheres.

A comunidade Água Boa II está situada a 15 km de distância do centro do município de Rio Pardo de Minas. Agostinho e Crepalde (2018) explicitam que a principal fonte de renda das famílias é a aposentadoria, tendo em vista o alto número de pessoas com idade superior a 55 anos. Ainda exercem a agricultura de subsistência, extrativismo e a produção de artesanato de barro. Os autores também destacam que o nome da comunidade se deve à qualidade e abundância de água e nascentes que passam pela comunidade.

Agostinho e Crepalde (2018) também ressaltam a luta de seus moradores pela preservação das matas nativas na região de recarga das nascentes de água e o combate à chegada de empresários-políticos trazendo propostas de empreendimentos particulares próximos às nascentes, com inevitáveis implicações na oferta de água para a população da comunidade.

A luta de seus moradores pela preservação das nascentes e da biodiversidade do cerrado na região e a conquista obtida pela criação de uma reserva de desenvolvimento sustentável, além das diferentes atividades realizadas na comunidade, serão apresentadas e discutidas na seção seguinte.

4 A EXPERIÊNCIA COM OS MORADORES DE ÁGUA BOA II

A monocultura do eucalipto toma a região do norte de Minas de Gerais desde a década de 1970, quando houve o empreendimento de empresas multinacionais, especialmente nas regiões de chapada. Isso tem impactado a vida de moradores de diversas comunidades, as quais notam a escassez de água em regiões onde antes corriam mananciais em abundância, para animais, plantas e o ser humano.

No dia de acompanhamento de Tempo-Comunidade na Comunidade de Água Boa II, alguns de seus moradores narraram a sua experiência de luta⁶ para evitar que esse quadro de destruição viesse atingi-los. Empresários-políticos do município adquiriram lotes em regiões próximas a nascentes que abasteciam a comunidade, com o intuito de se beneficiar, pessoalmente, dos recursos

⁶ Para mais informações, ver em Agostinho e Crepalde (2018).

hídricos, em detrimento da população tradicional que ali vive há tempos e depende da água para sobreviver e existir.

A moradora M, que nos recepcionou e nos acompanhou o dia todo na visita à comunidade, nos contou sobre como foi a participação e o engajamento dos moradores na luta pela preservação das nascentes. Ela relatou que nem todos participavam das assembleias, sendo alguns até mesmo a favor dos empresários e levavam informações discutidas pela comunidade a eles. As dificuldades surgidas no percurso eram tantas que pensava em desistir de lutar pela criação da reserva. A participação da moradora M no movimento de luta pela reserva era intensa e ativa, representando os interesses dos moradores da comunidade em diferentes espaços institucionais e localidades, como em audiências realizadas na capital do estado, Belo Horizonte, e em Brasília.

Para evitar que os empresários invadissem o terreno para desmatar e construir um tanque de peixe e uma área de lazer, os moradores de Água Boa II se colocaram na frente de tratores com o intuito de impedir os funcionários contratados pelos empresários de continuar a destruir as árvores nativas próximas à nascente. Como modo de desmobilizar o movimento de resistência dos moradores, eram criados boatos difamatórios dos líderes dos moradores de Água Boa II, os quais estariam desviando recursos financeiros da associação de moradores, sendo esses líderes, de forma velada, ameaçados, tendo as suas vidas colocadas em risco. Houve situações em que os empresários levavam policiais no conflito para intimidar os moradores.

Era enorme a preocupação de esse conflito ter um desfecho trágico. Porém, como narrado pela moradora M, tomados por uma “força sobrenatural” (AGOSTINHO; CREPALDE, 2018, p. 388), continuaram a seguir a luta por seus ideais. Nos momentos de dificuldades e desânimo, buscavam nas palavras presentes na Bíblia força, apoio e orientação para prosseguirem nessa batalha⁷.

Depois de mais de 10 anos de luta, resistência e fé desse povo, foi criada a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Nascentes Geraizeiras, mediante a publicação do Decreto Federal de 13 de outubro de 2014.

Como maneira de recuperar parte da região de chapada que havia sido desmatada, bem como atender a outros interessados, a comunidade construiu um viveiro de mudas por meio de um mutirão de moradores locais. Ele foi feito, segundo o morador C, com o objetivo de fazer o reflorestamento de áreas degradadas, buscando a recuperação da fauna e da flora original do cerrado, usando para isso mudas nativas predominantes na região do Alto Rio Pardo, como pequi, araticum e coquinho azedo.

⁷ O documentário *Romaria do Areião* explicita como a fé da população geraizeira é constituinte de seu modo de ser e viver no campo e como fortaleceu os moradores de Água Boa II em continuar na luta pela criação da Reserva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wjBIC84zG9s>. Acesso: 01 Mar. 2020.

Figura 1: Viveiro de mudas da Comunidade de Água Boa II

Fonte: Arquivo dos autores.

A preservação das nascentes, da biodiversidade e da cultura geraizeira são marcas identificadas nas falas dos moradores de Água Boa II, na busca pela conservação e continuidade de práticas e saberes tradicionais, passados de geração a geração. Outro espaço visitado nesse dia foi a Casa de Sementes Crioulas, localizada próxima ao viveiro de mudas. O banco de sementes crioulas preserva uma variedade de sementes de diferentes grãos, os quais não passaram por um processo de alteração genética em laboratório – os transgênicos –, sendo essas sementes naturais e resistentes, não exigindo o uso de venenos e adubos químicos. Segundo o morador B, responsável pela Casa de Sementes, os moradores que desejam plantar com sementes crioulas as tomam emprestadas na Casa de Sementes e, após a colheita, devolvem-nas para que outros moradores tenham acesso ao plantio em outras oportunidades.

Outro espaço visitado pelos licenciandos foi a chácara de café sombreado. Essa também é uma forma de preservar a cultura tradicional dos antepassados, os quais construíam quintais sombrosos para facilitar o desenvolvimento das plantas mais frágeis e, com isso, impedia que os raios solares as atingissem diretamente, proporcionando um solo mais úmido e fértil, cheio de sombra e de folhas que caem das árvores.

Figura 2: Pé de café sombreado em uma chácara da Comunidade de Água Boa II



Fonte: Arquivo dos autores.

Em virtude das altas temperaturas da região norte do estado de Minas Gerais, pés de café cultivados sob a sombra de ingazeiras produzem um café especial. Segundo o morador B, o café produzido nesses moldes foi muito bem avaliado em um evento destinado a produtores de café, obtendo uma excelente nota por seus avaliadores⁸. Além da preservação da biodiversidade e da cultura geraizeira, o café sombreado tem gerado renda para famílias que têm se dedicado a essa prática produtiva.

O Território do Alto Rio Pardo tem contado com o apoio do Projeto Bem Diverso, resultado da parceria entre a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no suporte e contribuição na conservação da biodiversidade por meio da estruturação de sistemas agroflorestais (SAF) e o manejo sustentável da biodiversidade.

Como forma de gerar renda para as famílias, foi organizada a cooperativa de polpas de frutas. Ao ter sido criada uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável, é permitido que a população extraia plantas e flores medicinais e frutos típicos para consumo próprio e, os últimos, para a produção de polpas, realizadas com o devido manejo e cuidado. A extração de frutos já era uma prática recorrente da população geraizeira, como a coleta do pequi para a extração do óleo.

⁸ Ver em: <http://www.bemdiverso.org.br/noticias/cafes-especiais-de-alto-rio-pardo-trazem-as-tradicoes-de-comunidades-mineiras-para-as-xcaras>. Acesso em: 01. mar 2020.

Figura 3: Cooperativa de polpa de frutas na Comunidade de Água Boa II.

Fonte: Arquivo dos autores.

Diante do exposto acima, destacamos o quão rico e formativo se constituiu esse momento para futuros professores em Educação do Campo, pois boa parte deles não conhecia a Comunidade de Água Boa II e sua história de luta e resistência pela preservação das nascentes e da biodiversidade da região. A experiência narrada pelos moradores na roda de conversa provocou nos estudantes reflexões acerca das consequências do plantio da monocultura do eucalipto, especialmente na região de chapada.

O contato com essa realidade, descrita por líderes e representantes de movimentos organizados na comunidade, possibilitou aproximar de saberes populares, produzidos pela comunidade e transmitidos de geração a geração. Para exemplificar, puderam conhecer a importância e o papel da Casa de Sementes Crioulas para a preservação de uma variedade genética de grãos e cereais. Seria possível a realização de um estudo teórico na universidade sobre o assunto, mas não seria tão profícua a aprendizagem dos licenciandos como a que ocorreu na visita, mediante a explicação dada pelo responsável pela Casa de Sementes.

Assim, podemos afirmar que a Comunidade de Água Boa II, com as rodas de conversa e a visita em diferentes espaços, exerceu um importante papel formativo aos licenciandos em Educação do Campo, conforme apontam Arroyo (2007) e Molina (2015), mostrando como o movimento social também educa o educador do campo, especialmente no que tange as questões da luta pela terra, da realização de uma produção agroecológica, do respeito e cuidado com a biodiversidade, além da identidade e tradição cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de socializar uma experiência ocorrida em Tempo-Comunidade, etapa realizada junto às comunidades de origem dos licenciandos em Educação do Campo, vimos as potencialidades do acompanhamento e realização de rodas de conversa com moradores de

comunidades rurais envolvidos na luta e resistência por uma vida digna e de direitos, junto aos recursos naturais na região norte de Minas Gerais.

A Educação do Campo surge a partir das reivindicações e luta dos movimentos sociais por uma educação construída *com* e *pelos* trabalhadores do campo. Como apontado por Molina (2015), é um desafio para as licenciaturas em Educação do Campo manter o papel de protagonista desses movimentos na organização e/ou participação desses cursos.

Sem dúvida, o acompanhamento, organizado em torno de rodas de conversa e visitas dos diferentes espaços, foi formativo para os licenciandos, os quais tiveram a oportunidade de tomarem contato com a experiência de luta da comunidade de Água Boa II, sendo que muitos deles não a conheciam (e, pelo grande número de comunidades no município de Rio Pardo, não sabiam da localização de Água Boa II). O contato com um movimento coletivo comunitário, um movimento social, pode possibilitar que a experiência bem sucedida em Água Boa II seja levada para outras comunidades. Além disso, conhecer a Casa de Sementes Crioulas, a chácara de café sombreado e o artesanato de barro remetem aos saberes e à cultura do geraizeiro, ao seu modo de viver, resistir e existir na diversidade da região nortemineira, sobretudo com possibilidades de interlocução com os conhecimentos acadêmicos sistematizados na universidade, como a agroecologia e estudos antropológicos que contemplam a dimensão cultural.

O acompanhamento mostrou-nos as contribuições da organização do Regime de Alternância, explorando a experiência dos licenciandos *in loco*, em suas comunidades de origem, como parte do processo formativo (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011).

Como possibilidade e necessidade de compreender esse fenômeno – relações e contribuições de movimentos sociais, coletivos e/ou comunitários na formação inicial de professores em Educação do Campo –, vemos como fundamental a realização de estudos e investigações que se dediquem a compreender como se organiza o papel dos movimentos sociais no interior dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, sejam em seus projetos pedagógicos de cursos, sejam na organização e realização dos tempos e espaços formativos do Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

6 AGRADECIMENTOS

Agradecemos os moradores da Comunidade de Água Boa II, que nos receberam com muito carinho e afeto e compartilharam as suas experiências de luta, resistência e existência geraizeira em uma comunidade de Rio Pardo de Minas.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Maria Lúcia de Oliveira; CREPALDE, Rodrigo dos Santos. “Nós sem Deus e sem água não é nada”: saberes e conquista na criação da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Nascentes Geraizeiras. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 8, n. 1, p. 364-390, 2018. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/download/2773/3685>. Acesso em: 01 mar. 2020.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Molina. Castagna; SÁ, Laís Mourão de (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 213-228.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e Comunidades Tradicionais. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 594-600.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2011. p. 19-63.

MEC. **Edital 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior–IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n.55, p.145-166, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

UFTM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Uberaba, 2019. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/licenciatura-em-educacao-do-campo>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Submetido em: 28 de março de 2020.

Aprovado em: 25 de abril de 2020.