

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
TESE DE DOUTORADO

Edimar Rodrigo Rossetto

**DESAFIOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO  
ESTADO DO PARANÁ: LUTAS E CONQUISTAS DAS LIDERANÇAS  
CAMPONESAS (2007–2020)**

Santa Maria, RS.  
2020



**Edimar Rodrigo Rossetto**

**DESAFIOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO  
PARANÁ: LUTAS E CONQUISTAS DAS LIDERANÇAS CAMPONESAS (2007–  
2020)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração Análise Ambiental e Dinâmica Espacial do Cone Sul, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Geografia.**

Orientador: Prof. Dr. Cesar de David

Santa Maria, RS.  
2020

Rossetto, Edimar Rodrigo  
DESAFIOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO  
ESTADO DO PARANÁ: LUTAS E CONQUISTAS DAS LIDERANÇAS  
CAMPONESAS (2007-2020) / Edimar Rodrigo Rossetto.- 2020.  
221 p.; 30 cm

Orientador: Cesar de David  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de  
Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2020

1. Movimentos socioterritoriais 2. Educação do Campo  
3. Universidade 4. Comunidades camponesas I. de David,  
Cesar II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, EDIMAR RODRIGO ROSSETTO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Edimar Rodrigo Rossetto

**DESAFIOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO  
ESTADO DO PARANÁ: LUTAS E CONQUISTAS DAS LIDERANÇAS  
CAMPONESAS (2007–2020)**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração Análise Ambiental e Dinâmica Espacial do Cone Sul, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Geografia**.

**Aprovado em 17 de agosto de 2020:**

---

**Cesar de David, Dr. (UFSM) - Videoconferência**  
(Presidente/Orientador)



---

**Lia Dorotéa Pfluck, Dra. (UNIOESTE) - Videoconferência**



---

**Marli Terezinha Szumilo Schlosser, Dra. (UNIOESTE) - Videoconferência**

---

**Carmen Rejane Flores, Dra. (UFSM) - Videoconferência**

---

**Ane Carine Meurer, Dra. (UFSM) - Videoconferência**

Santa Maria, RS  
2020



## DEDICATÓRIA

*Dedico esta Tese de Doutorado, primeiramente, a Deus, por ter me dado condições para poder viver e vencer os obstáculos presentes em meu cotidiano. Dedico também, em especial, à minha família, pela vida, pelos conselhos, pelo afeto e amor. Dedico este trabalho às comunidades camponesas, aos acampados, aos assentados, enfim, aos movimentos sociais e envolvidos que oportunizaram a construção deste trabalho de pesquisa. Por fim, não poderia deixar de dedicar este trabalho aos pobres e oprimidos do Capital, trabalhadores brasileiros do campo e da cidade que mantêm viva a esperança de um futuro menos desigual e mais humano.*





## AGRADECIMENTOS

A trajetória acadêmica é árdua para quem se dedica. A força em cumprir os desafios se renovava a cada vitória. Assim foram estes últimos anos de minha caminhada ao título de Doutor. Quero deixar registrado um agradecimento especial à minha mãe Neuza, que me ilumina com seu manto protetivo e me motiva com seu jeito simples de entender o mundo, de ver as coisas. Muitas vezes, o conhecimento científico perdeu espaço para o afeto materno. Ao “Doutor do Campo” seu Ladir e à minha irmã Janaina, meu muito obrigado. É em meio à turbulência que construímos nossa autonomia, nossa identidade, nossa cidadania! Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGGEO da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM pelo compromisso exercido no âmbito da função de Professor e pela luta incansável na defesa dos direitos à Educação gratuita e de qualidade ofertada pela instituição. Agradeço ao meu grande companheiro de orientação, debates, risadas, o Professor Cesar de David pela confiança depositada. Agradeço às professoras Lia Dorotéa Pfluck, Marli Terezinha Szumilo Schlosser, Carmem Rejane Flores Wizniewsky, Ane Carine Meurer, Daiane Loreto de Vargas e aos professores Marcelo Cervo Chelotti e Eduardo Schiavone Cardoso pelas sugestões em benefício do trabalho acadêmico, por meio da participação na qualificação e defesa. Agradeço de coração às pessoas que concederam as informações para a construção da pesquisa. Aos sujeitos das instituições pesquisadas, das comunidades camponesas, dos movimentos sociais. Aos educandos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo que contribuíram também para a conclusão deste trabalho. Agradeço às minhas grandes amigas de luta, a nominar: Alice Poche Gabriel, Ana Justina Ziegler, Andreise Moreira, Bruno Traesel Schreiner, Cleiton Froelich, Dariane Carlesso, Denise Lenise Machado, Elemar do Nascimento Cezimbra, Emilia Pasquali, Fernanda Marcon, Franciele Da Silva, Franciele Vidi, Helena Beling, Hilário José Menezes, Ivanio Folmer, Jacson Dreyer Schumacher, Janete Ritter, Joaquim Goncalves da Costa, Juliana Cristina Franz, Júnior Romanzini, Liliam Faria Porto Borges, Liliane Bonilha, Liria Ângela Andrioli, Luciana Boemer Cesar Pereira, Marlene Lucia Seibert Sapelli, Mirele Milani, Kelly Perlin Cassol, Sidemar Presotto Nunes, Taimon Socoloski, Thiago Dias, Valdir Skrzypczak, Valdirene Manduca de Moraes, Valquíria Conti. Agradeço também às demais pessoas que conheci durante estes anos de trabalho, desde aqueles sujeitos que apenas com um sorriso me fizeram refletir sobre quem sou e por que estou cursando um doutorado.



“Proletários de todos os países, uni-vos!”  
Karl Marx



## RESUMO

### LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ: DESAFIOS, LUTAS E CONQUISTAS DAS LIDERANÇAS CAMPONESAS (2007–2020)

**AUTOR: Edimar Rodrigo Rossetto**

**ORIENTADOR: Prof. Dr. Cesar de David**

Nos dias atuais, é imprescindível vincular a escola do campo com os movimentos de luta pela terra no Brasil. Os movimentos socioterritoriais do campo, a partir de articulações locais, regionais, com abrangência nacional e internacional destacam-se por garantir políticas públicas que reafirmam direitos como, por exemplo, a garantia da educação pública e gratuita às comunidades camponesas. Entrementes, este movimento ganha corpo e nasce assim, o projeto popular da Educação do Campo. A partir das lutas para construção de políticas públicas que, embora asseguradas pela legislação, nem sempre se efetivam concretamente. Esse é o caso dos cursos de formação superior de Licenciatura em Educação do Campo. O viés deste curso prevê em seus objetivos a formação de um educador do campo, conhecedor da realidade camponesa e, sobretudo, sujeito importante na continuidade da manutenção da vida em comunidade, do trabalho coletivo, das tradições e crenças, no conjunto heterogêneo cultural existente no campo brasileiro. Nesse sentido, a pesquisa tem como recorte espacial o estado do Paraná, onde se situam as universidades pesquisadas, a saber: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel, localizada na região oeste; a Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, campus de Guarapuava, localizada na região centro-sul do Estado; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, campus de Dois Vizinhos, localizada na região sudoeste e a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus de Laranjeiras do Sul, localizada na região sul, todas, na unidade geomorfológica do terceiro planalto paranaense. As escolhas dessas instituições justificam-se por serem as únicas universidades públicas das regiões Centro-Sul e Oeste do Estado do Paraná a ofertarem o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A presente tese tem por objetivo central entender o papel das lideranças que estão à frente dos cursos, no entendimento da funcionalidade dos mesmos, frutos da luta por uma educação condizente com os interesses das comunidades camponesas que cada instituição abrange. Trata-se de apresentar novas possibilidades e novos limites no entendimento do contexto de construção de um curso que atenda às demandas das comunidades locais na formação de educadores do campo a partir do trabalho/ação de cada liderança, de cada sujeito envolvido no processo a fim de possibilitar formação de qualidade aos educadores, preservando a vida em comunidade no campo, a cultura e o modo de vida das comunidades. Em termos de metodologia, o referencial teórico se realizou por meio de obras, teses, dissertações e monografias referentes ao tema em questão. O trabalho empírico se constituiu a partir de coleta de dados nos campos de pesquisa, ou seja, nas quatro universidades estudadas, com análise de documentos dos cursos, além de análises das políticas públicas que serviram de aparato legal para a institucionalização das propostas curriculares e da Educação do Campo no Brasil. Nesse sentido, o delineamento compreende pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso, caracterizando-se como de nível explicativo, ao agrupar elementos teóricos com considerações acerca do trabalho de campo realizado a partir do método dialético.

**Palavras-chave:** Movimentos socioterritoriais. Educação do Campo. Universidades. Comunidades camponesas.



## **ABSTRACT**

### **RURAL EDUCATION DEGREE IN THE STATE OF PARANÁ: CHALLENGES, FIGHTS AND ACHIEVEMENTS OF THE PEASANT LEADERSHIP (2007–2020)**

**AUTHOR: Edimar Rodrigo Rossetto**

**ADVISOR: Prof. Dr. Cesar de David**

Nowadays it is essential to link the rural school with the movements for the struggle for land in Brazil. The socio-territorial movements of the countryside, based on local, regional articulations, with national and international scope stand out for guaranteeing public policies that reaffirm rights, such as, for example, the guarantee of public and free education to peasant communities. Meanwhile, this movement takes shape and the popular project of Rural Education is born. Based on the struggles for the construction of public policies that, although ensured by legislation, are not always concretely implemented. This is the case of the courses of Rural Education Degree. The bias of this course foresees in its objectives the formation of a “new educator from the countryside”, aware of the peasant reality and, above all, an important subject in the continuity of the maintenance of community life, collective work, traditions and beliefs, in the heterogeneous group existing in the Brazilian field. In this sense, the research has as spatial cut, the state of Paraná where the researched universities are located, namely, State University of the West of Paraná - UNIOESTE, Cascavel campus, located in the western region, the State University of the Midwest - UNICENTRO, Guarapuava campus, located in the south-central region of the State, the Federal Technological University of Paraná - UTFPR, Dois Vizinhos campus, located in the southwest region and the Federal University of Fronteira Sul - UFFS, Laranjeiras do Sul campus, located in the southern region, all, in the geomorphological unit of the third plateau of Paraná. The choices of these institutions are justified because they are the only public universities in the region to offer the Degree Course in Rural Education in the State of Paraná. The main objective of this thesis is to understand the role of the leaders who are at the head of the courses, in understanding their functionality, the fruits of the struggle for an education consistent with the interests of the peasant communities that each institution covers. It is about presenting new possibilities and new limits in the understanding of the context of building a course that meets the demands of local communities in the education of rural educators based on the work / action of each leadership, of each subject involved in the process in order to enable quality training for educators, preserving community life in the countryside, the culture and way of life of communities. In terms of methodology, the theoretical framework was carried out through works, theses, dissertations and monographs on the subject in question. The empirical work consisted of data collection in the research fields, that is, in the four universities studied, with analysis of course documents, in addition to analyzes of public policies that served as a legal apparatus for the institutionalization of curricular proposals and the Rural Education in Brazil. In this sense, the design comprises bibliographic, documentary and case study research, characterized as having an explanatory level, by grouping theoretical elements with considerations about fieldwork carried out using the dialectical method.

**Key words:** Socioterritorial movements. Rural Education. Universities. Peasant communities.





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>APP Sindicato</b>	Associação dos Professores do Paraná
<b>ASSESOAR</b>	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
<b>CEAGRO</b> Agroecologia	Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em
<b>CEB</b>	Conselho de Educação Básica
<b>CNE</b>	Câmara Nacional de Educação
<b>CONDETEC</b> Cantuquiriguaçu/PR	Conselho de Desenvolvimento do Território
<b>CONSUNI</b>	Conselho Universitário – Universidade Federal da Fronteira Sul
<b>COU</b> Paraná	Conselho Universitário – Universidade Estadual do Oeste do
<b>CPF</b>	Cadastro de Pessoa Física
<b>CRABI</b> Rio Iguaçu	Comissão Regional dos Atingidos por Barragens da Bacia do
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FETRAF</b> Paraná	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do
<b>FONEC</b>	Fórum Nacional de Educação do Campo
<b>GEECCA</b> do Campo	Grupo de Estudos de Cooperação, Agroecologia e Educação
<b>GPET</b>	Grupo de Pesquisa em Educação e Território
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>ITERRA</b> Agrária	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma
<b>LAECI</b>	Laboratório de Educação do Campo e Indígena
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MAB</b>	Movimento dos Atingidos por Barragens
<b>MDA</b>	Ministério do Desenvolvimento Agrário
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MERCOSUL</b>	Mercado Comum do Sul
<b>MMC</b>	Movimento de Mulheres Campesinas
<b>MOVECAMPO</b> Campo	Grupo de Pesquisa: Movimentos Sociais e Educação do
<b>MPA</b>	Movimento dos Pequenos Agricultores
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
<b>MTCI</b>	Meio-Técnico-Científico-Informacional
<b>NAI</b>	Núcleo de Atividades Integradoras
<b>NEB</b>	Núcleo de Estudos Básicos
<b>NEE</b>	Núcleo de Estudos Específicos
<b>OGMs</b>	Organismos Geneticamente Modificados

<b>PIBID Diversidade</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade
<b>PIBID</b>	Programa de Iniciação à Docência
<b>PIN</b>	Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas
<b>PJR</b>	Pastoral da Juventude Rural
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PPGG</b>	Programa de Pós-graduação em Geografia
<b>PPI</b>	Projeto Pedagógico Institucional
<b>PPPs</b>	Projetos Político-Pedagógicos
<b>PROCAMPO</b>	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
<b>PROHAITI</b>	Programa de Acesso à Educação Superior da Universidade Federal da Fronteira Sul para Estudantes Haitianos
<b>PRONACAMPO</b>	Programa Nacional de Educação do Campo
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>PSS</b>	Processo Seletivo Simplificado
<b>RPAs</b>	Regiões de Produção do Agronegócio
<b>RURECO</b>	Fundação para o Desenvolvimento Econômico Rural da Região Centro-Oeste do Paraná
<b>SECAD/SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEED/PR</b>	Secretaria da Educação do Estado do Paraná
<b>SISU</b>	Sistema de Seleção Unificada
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFFS</b>	Universidade Federal da Fronteira Sul
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UHI</b>	Usina Hidrelétrica de Itaipu
<b>UNICENTRO</b>	Universidade Estadual do Centro-Oeste
<b>UNILA</b>	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
<b>UNIOESTE</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
<b>UTFPR</b>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa de localização da área de estudo .....	66
<b>Figura 2</b> – Laboratório de Educação do Campo e Indígena da UNICENTRO – Campus Santa Cruz – Guarapuava/PR (2019) .....	71
<b>Figura 3</b> – União de movimentos sociais engajados na luta pela efetivação do Curso de Pedagogia Para Educadores do Campo / UNIOESTE – Campus Cascavel/PR (2004–2017) .....	91
<b>Figura 4</b> – Práticas Pedagógicas da Pedagogia para Educadores do Campo – UNIOESTE – Campus Cascavel/PR (2004–2017) .....	93
<b>Figura 5</b> – Experiências pedagógicas em sala de aula. Pedagogia para Educadores do Campo – UNIOESTE - Campus Cascavel/PR (2004–2017) .....	101
<b>Figura 6</b> – Exemplo de Atividade Pedagógica realizada por acadêmicos no Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo – Campus Cascavel/PR (2004–2017) .....	103
<b>Figura 7</b> – Práticas Pedagógicas da Licenciatura em Educação do Campo – UNIOESTE – Campus Cascavel/PR (2010-2014) .....	109
<b>Figura 8</b> – Vista de entrada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, campus Dois Vizinhos/PR (2019) .....	111
<b>Figura 9</b> – Espaços de formação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFFS .....	178
<b>Figura 10</b> – Biblioteca do Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia – CEAGRO – Rio Bonito do Iguaçu/PR (2019) .....	186
<b>Figura 11</b> – Biblioteca da Casa Familiar do Campo – Candói/PR (2019) .....	187
<b>Figura 12</b> – Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia – CEAGRO - Rio Bonito do Iguaçu/PR (2019) .....	189
<b>Figura 13</b> – Casa Familiar do Campo – Candói/PR (2019) .....	190



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Proposta de Educação do Campo no entendimento dos educandos da UTFPR (2019) .....	163
<b>Gráfico 2</b> – Realização de atividades práticas no contraturno do curso de Licenciatura em Educação do Campo – UTFPR (2019) .....	164
<b>Gráfico 3</b> – Realização de aulas de campo/práticas – UTFPR (2019) .....	168
<b>Gráfico 4</b> – Realização de aulas de campo por disciplina – UTFPR (2019) .....	170
<b>Gráfico 5</b> – Interação das famílias no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UTFPR (2019) .....	173
<b>Gráfico 6</b> – Participação do coletivo nos momentos de construção de documentos oficiais – UTFPR (2019) .....	176
<b>Gráfico 7</b> – Proposta de Educação do Campo no entendimento dos educandos da UFFS (2019) .....	180
<b>Gráfico 8</b> – Realização de atividades práticas no contraturno do curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFFS (2019) .....	184
<b>Gráfico 9</b> – Realização de aulas de campo/práticas – UFFS (2019) .....	192
<b>Gráfico 10</b> – Realização de aulas de campo por disciplina – UFFS (2019) .....	193
<b>Gráfico 11</b> – Interação das famílias no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFFS (2019) .....	197
<b>Gráfico 12</b> – Participação do coletivo nos momentos de construção de documentos oficiais – UFFS (2019) .....	199



## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Distribuição da carga horária do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UTFPR – Campus Dois Vizinhos/PR (Habilitação: Ciências da Natureza e Matemática) ..... 123

**Tabela 2** – Distribuição da carga horária do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UTFPR – Campus Dois Vizinhos/PR (Habilitação: Ciências Agrárias) ... 123





## **LISTA DE APÊNDICES**

Questionário aplicado aos educandos do 4o ano do curso de Licenciatura em Educação do Campo



## **LISTA DE ANEXOS**

**ANEXO I:** Declaração de uso de imagens – UNIOESTE, Campus Cascavel/PR

**ANEXO II:** Cartas de Parcerias



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>2 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO RURAL NO BRASIL NO SÉCULO XX .....</b>	<b>40</b>
2.1 MATRIZES DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA NO SÉCULO XX: A PROPRIEDADE LATIFUNDISTA.....	41
2.2 RESQUÍCIOS DO PROCESSO “EMANCIPATÓRIO” DA AGRICULTURA MODERNA NO BRASIL.....	45
2.3 A RACIONALIDADE CAPITALISTA DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	47
<b>3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU RECONHECIMENTO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL .....</b>	<b>57</b>
3.1 A PRESSÃO POPULAR DOS TRABALHADORES CAMPONESES NA CONSTRUÇÃO E EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	57
<b>3.1.1 Programa de Apoio as Licenciaturas – PROCAMPO (2007).....</b>	<b>64</b>
3.2 MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS E UNIVERSIDADES NA CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ .....	68
<b>3.2.1 Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO .....</b>	<b>69</b>
<b>3.2.2 Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE .....</b>	<b>90</b>
3.2.2.1 <i>Pedagogia para Educadores do Campo – UNIOESTE .....</i>	90
3.2.2.2 <i>Licenciatura em Educação do Campo – UNIOESTE.....</i>	104
<b>3.2.3 Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR .....</b>	<b>110</b>
<b>3.2.4 Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.....</b>	<b>129</b>
<b>4 A CONSTRUÇÃO/FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ.....</b>	<b>152</b>
4.1 AS PARTICULARIDADES DO FECHAMENTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE E UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO .....	153
4.2 O ESPAÇO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE E SUA RELAÇÃO COM A REALIDADE SOCIAL DOS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS.....	162
<b>4.2.1 Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR .....</b>	<b>162</b>

<b>4.2.2 Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS .....</b>	<b>177</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>201</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>214</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O território do Cone Sul é formado por países do Sul do Continente Americano, muitos dos quais tiveram sua história marcada por golpes militares e implantação de ditaduras, como o Brasil em 1964. Isso se deu devido à interferência norte-americana, pois nesse período o mundo vivia em constante batalha ideológica do conhecido “Mundo Bipolar”. A partir do Golpe Militar no Brasil, o capitalismo torna-se o sistema econômico preponderante sob as ações do Estado Nacional, provocando uma reorganização política, econômica e social no território brasileiro.

Nessa linha de análise, o campo, na visão capitalista, passa a ser visto e entendido como apenas lugar de produção, no sentido de subsidiar com matérias-primas os grandes centros industriais. Porém, para a parcela de sujeitos que vivem neste espaço, o campo representa não só um local de produção, mas também um lugar de vida, de unidade, de aconchego, de tranquilidade, de identidade com a dinâmica da natureza, ou seja, de vida em comunidade.

É por este motivo que movimentos socioterritoriais formados pela união dos trabalhadores do campo, em suas diversas frentes, lutam por uma Educação do Campo, na garantia de direitos vitais às comunidades do campo como terra e estudo, para que o campo possa garantir vida em comunidade, possibilitando alternativas de produção e de trabalho para próximas gerações, além de ensino de qualidade aos sujeitos que nele residem.

Na compreensão deste movimento, esta Tese de Doutorado aborda a formação de professores/lideranças, entendidos aqui como sujeitos das universidades, das comunidades do campo, de movimentos sociais, que coordenam ações de luta na garantia de direitos educacionais aos povos do campo, objetivando a manutenção dos traços culturais das comunidades camponesas. O Estado do Paraná, por fazer parte da região Sul do Brasil, caracteriza-se como unidade da federação cujos conflitos por terra e educação se intensificaram gradativamente, originando articulações populares de destaque no cenário nacional e internacional.

Dentre diversas formações de articulações populares de luta no campo paranaense, destaca-se como o maior exemplo de movimento de luta pela terra o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Constituído no ano de

1984, na cidade de Cascavel, Extremo Oeste do Estado do Paraná, o MST se espacializou e se tornou o maior movimento de luta pela terra do país, na atualidade.

Portanto, discutir um projeto formativo de Educação do Campo para os camponeses representa o caminho a ser seguido pelos protagonistas da luta, ou seja, aqueles que se manifestam no sentido de reivindicar direitos básicos a todos, que lutam por igualdade social. Esses também somos nós, professores, mestrandos, doutorandos, trabalhadores camponeses, sindicalistas e sociedade civil em geral. A formação pedagógica vinculada à realidade das comunidades camponesas é de extrema importância para a manutenção dos traços organizacionais de luta das comunidades com objetivo de garantir seus direitos, principalmente, o de escola pública e de qualidade, além de fortalecer a luta por um modelo econômico menos desigual e mais humanitário.

Nessa linha de análise, observa-se que as populações agrárias, nesse caso, os camponeses, por várias décadas foram e continuam sendo excluídos do conjunto de pesquisas acadêmicas. Estes indícios de exclusão, vistos como justificativas para aglutinar a luta social, acabam por tencionar o movimento por uma Educação do Campo, retratando as contradições de caráter social e cultural no espaço agrário brasileiro. Cabe propor alternativas viáveis, como a criação de cursos de Licenciaturas, objetivando minimizar e excluir ações que compreendam o campo como espaço inerte no contexto da produção e da vida. A Educação do Campo é o movimento que transforma e intensifica as relações sociais no espaço agrário, que preserva as especificidades naturais e caracteriza o trabalhador rural conforme sua formação cultural.

Nesse sentido, é preciso desmistificar os estereótipos criados para definir o trabalhador rural, pois este sujeito é constituído de um conjunto cultural, que está relacionado ao seu espaço de vida, suas relações de trabalho com a terra e com a produção. Porém, considera-se que, no viés da economia capitalista, o trabalhador do campo com baixo volume produtivo, com práticas de manejo comuns e com percentuais de acumulação de capital insustentáveis, comparados com um produtor rural capitalizado e modernizado, não é visto de forma igualitária pelo Estado a partir de políticas de crédito fundiário, crédito agrícola, assistência técnica, entre outros. Isto porque a lógica predominante do “sucesso” é representada na esfera atual a



partir do lucro e do acúmulo de capitais. Observa-se a importância em desenvolver essa reflexão, pois o camponês torna-se invisível aos olhos da economia global, do Estado e do agronegócio.

A partir de políticas públicas de nacionalização de fronteira, que se configuram com a entrada de povos estrangeiros durante o século XX, o Estado brasileiro tenta direcionar fluxos migratórios de agricultores brasileiros para inúmeras áreas de baixo povoamento, principalmente em regiões como o Centro-Oeste e Norte do país. Essas áreas estão povoadas com pessoas, sejam camponeses, sejam indígenas, entre outros, que se utilizam da terra para seu autoconsumo e muitas acabam por serem expropriadas por estas medidas do Estado. Nesse sentido, a reorganização econômica populacional proposta pelo Estado foi estrategicamente impulsionada a fim de incentivar as práticas agrícolas que fortaleceriam o modelo agroexportador e, conseqüentemente, garantiria a proteção das fronteiras nacionais.

Porém, espaços relacionados a esse novo processo de colonização ignorou parcelas de habitantes locais que ali se constituíam. Observa-se que esse foi um dos diversos exemplos no Brasil que acabou por intensificar a prática de êxodo rural, que assolou e assola milhares de sujeitos trabalhadores do campo.

Além disso, torna-se pertinente entender o processo de territorialização dos camponeses na constituição de espaços de luta no campo a partir da garantia de políticas públicas específicas a essa parcela da sociedade, seja no viés da constituição da propriedade rural, seja no direito à educação. A educação, em sua totalidade, representa elemento-chave para a formação intelectual e política do ser, servindo de ferramenta importante para a sequência da luta nos movimentos, e até mesmo nos processos pedagógicos para a formação dos educadores que desenvolveram o trabalho prático de militância e luta nos espaços educacionais. Essa continuidade de luta histórica das comunidades camponesas é representada, em parte, a partir da análise do papel desempenhado pelas lideranças, sejam elas dos movimentos sociais, de universidades, de entidades educacionais, etc.

Nessa linha de análise, o estudo reporta-se ao processo de construção e implementação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo das universidades públicas do Estado do Paraná. O Estado em questão é reconhecido

nacionalmente como região importante na luta por terra e educação para os movimentos socioterritoriais.

Em relação às universidades pesquisadas, destacam-se no Estado do Paraná: a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel, localizada na região Oeste; a Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, campus de Guarapuava, localizada na região Centro-Sul; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, campus de Dois Vizinhos, localizada na região Sudoeste e a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus de Laranjeiras do Sul, localizada na região Sul do Estado. As mesmas são símbolos da articulação popular em defesa de uma educação para o campo nas comunidades camponesas. As instituições nominadas são, atualmente, as únicas da região Centro-Sul e Oeste do Estado do Paraná a ofertarem o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no estado.

Diante de tais ponderações, considera-se que as especializações dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná tornaram-se referência regional e nacional, passando a representar o resultado da luta coletiva das comunidades camponesas. Desse modo, esta tese aborda o contexto de construção/implementação dos cursos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo pelas lideranças locais, regionais e estaduais que estão à frente dos movimentos socioterritoriais do campo atuantes nestes espaços e, os sujeitos engajados com o trabalho pedagógico e científico, no cerne das universidades em análise.

Cabe discutir o modelo educacional direcionado à manutenção dos traços de organização e de vida das comunidades camponesas. Tomam-se como referências a manutenção das tradições, das crenças e dos costumes que, em parte, se perderam com a entrada do Capital no campo, por meio do subsídio à produção em escala. Pontua-se que as instituições destacadas representam o alicerce educacional da luta, por serem pioneiras na construção de um projeto para atender à demanda camponesa a partir do trabalho de educadores engajados no contexto de luta no campo. Destacam-se, assim, lideranças de sindicatos, trabalhadores rurais, camponeses, professores, entre outros sujeitos que fundamentaram esses projetos acadêmicos conforme a necessidade de cada escola do campo, de cada

assentamento, acampamento, comunidade, a partir de uma nova forma de pensar o campo, seja no viés produtivo, seja no entendimento de ver o campo como lugar de vida. Este ideário faz referência ao movimento da Educação do Campo.

Cabe salientar que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo das universidades paranaenses em questão originaram-se a partir da criação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO, programa que permitiu legalmente a implementação dos cursos/modalidades de graduação, a partir do ano de 2007. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo analisados são reconhecidos pelo MEC – Ministério da Educação, englobando universidades públicas (federais e estaduais) do Estado do Paraná.

Nessa perspectiva crítica e questionadora, cabe afirmar que esta pesquisa se enquadra na vertente marxista, ao analisar o processo de entrada do Capital no campo a partir de políticas desenvolvimentistas do Estado e o reflexo das mesmas nas relações sociais da agricultura familiar camponesa e educação, ao institucionalizar estereótipos de banalização do sujeito do campo.

A partir desse entendimento é importante pontuar que a preocupação com os conflitos agrários e educacionais no campo brasileiro configurou-se como caminho a ser trilhado por este pesquisador, sendo também sujeito do campo. A possibilidade dos estudos geográficos extracurriculares desde a graduação em Licenciatura em Geografia pela UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon, tiveram peso relevante. Os projetos de iniciação científica e extensão proporcionaram um despertar e, conseqüentemente, maiores aproximações com os debates em torno das questões agrárias e do ensino de Geografia. Definiu-se, portanto, a construção da pesquisa monográfica intitulada “O Papel das Lideranças Camponesas nas Escolas do Campo: um estudo de caso da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares e do Colégio Estadual do Campo Santa Luzia”, defendida e aprovada como requisito final de avaliação para a diplomação como Licenciado em Geografia em 2012. No ano seguinte, a sequência no andamento dos estudos desta temática de pesquisa reafirma-se com o ingresso do pesquisador como aluno regular do Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGG, nível de Mestrado, da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão que, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser conclui-se no ano de 2015, com a dissertação de mestrado intitulada “O

projeto formativo de Educação do Campo do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) no Oeste e no Sudoeste paranaense”.

No Doutorado, a pesquisa enquadra-se na linha nominada “Dinâmicas Territoriais do Cone Sul”, e o estudo dos conflitos agrários caracteriza-se como tema central desta linha, incorporando a cada ano importantes pesquisas especializadas pelo território nacional. Destaca-se também o Grupo de Pesquisa em Educação e Território – GPET da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, de conotação importante para o cenário nacional quanto à produção de trabalhos acadêmicos vinculados a temática da Educação do Campo.

Portanto, esta Tese de Doutorado consiste em discutir e trazer justificativas referentes à luta por educação dos trabalhadores camponeses, vinculados a movimentos socioterritoriais a partir de um conjunto de leis que fundamentam a formação de professores em universidades públicas do Estado do Paraná. O cenário de luta justifica-se a partir da análise do movimento da Educação do Campo, que nasce em virtude da organicidade coletiva de trabalhadores do campo e da cidade, nas mais diversas esferas em contraposição ao processo de concentração de terras, de monopolização dos sistemas produtivos, da negligência dos direitos constitucionais, da homogeneização cultural, do aniquilamento da cultura, da produção de alimentos saudáveis, da formação de vida. Um dos objetivos é traçar caminhos quanto à luta dos povos do campo, reafirmando suas origens e proporcionando formações educacionais de qualidade aos sujeitos camponeses, conforme seus interesses.

Nesse sentido, a formação de Educadores do Campo incide diretamente no conjunto de lutas dos movimentos socioterritoriais, a partir de uma construção social específica, com objetivo de formar sujeitos capazes de conhecer a realidade desigual imposta pela sociedade capitalista, fortalecendo os interesses das comunidades do campo, como prevê as políticas públicas educacionais que tratam da proposta de Educação do Campo.

Por meio desta pesquisa identificaram-se as características referentes à proposta de Educação do Campo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo mencionados. Discutiram-se possibilidades e limites no entendimento do

contexto de construção de um curso que atenda às demandas das comunidades locais na formação de educadores do campo a partir do trabalho/ação de cada liderança, com objetivo de formar professores capacitados para atuarem em escolas do campo do Estado do Paraná. Essa ação torna-se evidente a partir da compreensão da gênese de formação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo analisados, problematizando discussões referentes à realidade dos cursos com os seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e demais documentos-base em âmbito federal e estadual. Importante diagnosticar o papel/ação das lideranças nos cursos de graduação quanto ao trabalho de formação pedagógica, além de discutir a proximidade das lideranças com as articulações populares do campo vinculadas.

No que se remete à questão agrária no Brasil, é importante mencionar as principais nuances que provocaram inversão demográfica da população rural para população urbana. É primordial a busca de um entendimento sobre a questão que necessita perpassar as ciências agrárias e humanas para uma análise mais aprofundada, a qual fundamenta os princípios da Educação do Campo.

Nesse sentido, cabe compreender de forma geral os traços históricos da luta dos camponeses familiares na constituição dos movimentos socioterritoriais de luta pela terra a partir do processo migratório, empreendimentos hidrelétricos, rodovias, zonas de exploração mineral, áreas de proteção ambiental, áreas estratégicas de resguardo militar, entre outras.

Visa-se também uma abordagem teórico-conceitual a respeito dos conceitos e temáticas elencadas na pesquisa, para que se possa compreender as principais problemáticas e deficiências estruturais do modelo educacional em questão como: rotatividade de professores, conteúdos desvinculados da realidade do campo, necessidades básicas de infraestrutura de escolas, entre outros, além do modelo de vida no campo.

Na sequência, a análise pauta-se quanto à organização do espaço rural no Brasil no século XX, período importante para os estudos agrários e geopolíticos. É nesse século que a ciência geográfica adquire respaldo, sendo utilizada principalmente como metodologia cartográfica que visa a subsidiar a reorganização política e econômica do território brasileiro. Como já mencionado, o campo brasileiro

passa a ser constituído sob a lógica capitalista, intensificando as “conflitualidades” no processo de submissão do trabalhador do campo à modernização agrícola.

No conjunto da discussão, o capítulo 2, denominado “A organização do espaço rural no Brasil no século XX” visa a uma análise geral da organização territorial do campo brasileiro a partir da produção em escala que, vinculada às políticas desenvolvimentistas, passa a reorganizar os sistemas produtivos e implantar sistemas “modernos” de produção, coligados a interesses de multinacionais estrangeiras e do setor industrial do período. Nesse sentido, o item 2.1, intitulado: “Matrizes da Questão Agrária Brasileira no Século XX: A Propriedade Latifundista” traz à tona especificidades do campo brasileiro a partir da concentração fundiária do país, via políticas públicas criadas em benefício da grande propriedade, subsidiando a lógica de exportação de commodities.

Já no item 2.2, nominado: “Resquícios do Processo ‘Emancipatório’ da Agricultura Moderna no Brasil”, discute-se a manutenção da grande propriedade ao longo dos anos no Brasil e os reflexos desse processo modernizador da agricultura na organicidade do meio rural, além da submissão do agricultor familiar camponês ao mercado. Em linhas gerais, observa-se o processo de concentração fundiária provocado pelo êxodo rural e sua relação com o capital industrial do espaço urbano.

Em um emaranhado processo de afunilamento das relações econômicas do campo brasileiro discute-se também no item 2.3: “Racionalidade Capitalista da Produção Agrícola e a Educação do Campo” a importância da vida no campo a partir do processo produtivo imposto por forças produtivas. Os agricultores camponeses, submissos à ação do mercantilismo comercial internacional passam a alterar significativamente suas formas de vida e de trabalho, impactando diretamente nas relações sociais das comunidades rurais.

No capítulo 3 “A Educação do Campo e seu reconhecimento como política educacional” aprofundam-se debates acerca de novas visões de produção e de vida no campo, apontando a Educação do Campo como movimento de luta para a resistência destas comunidades em favor de seus interesses. A formação de movimentos socioterritoriais torna-se alternativa para se rediscutir políticas públicas para o campo.

Nessa linha de análise, o item 3.1 “A pressão popular dos trabalhadores camponeses na construção e efetivação de Políticas Públicas” contextualiza as principais conquistas dos trabalhadores camponeses no conjunto de leis que legitimam a proposta de Educação do Campo como prática pedagógica obrigatória para o campo brasileiro. Preza-se, assim, pela manutenção dos traços de identidade com a terra, com o meio de vida em comunidade na formação de sujeitos capazes de entender a dinâmica de produção capitalista e manter viva a esperança de reeducar seus filhos a preservarem suas origens, seus costumes, suas tradições. A produção camponesa torna-se elemento importante nesta análise por contemplar a vida na pequena propriedade rural, a diversificação produtiva, as especificidades culturais e a organicidade coletiva, as quais são base para o movimento da Educação do Campo. Analisa-se também o contexto das políticas públicas que estão direcionadas à formação de educadores do campo como, por exemplo, o Programa de Apoio as Licenciaturas – PROCAMPO, criado no ano de 2007, a fim de representar um passo importante na organização e formação do trabalho docente nas escolas do campo, possibilitando formação diferenciada aos novos docentes formados que irão atuar, especificamente, no campo. A construção dessa política pública desvenda novas oportunidades na realização do trabalho docente, garantindo maior aproximação dos conteúdos ensinados com os espaços analisados e, conseqüentemente, com as práticas pedagógicas direcionadas para a formação dos professores, na relação entre comunidade e universidade, além de fortalecer o processo de luta coletiva, seja na universidade, no campo, seja no seio dos movimentos socioterritoriais.

No item 3.2 “Movimentos Socioterritoriais e Universidades na construção dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Educação do Campo no Estado do Paraná” busca-se entender a relação estrutural dos cursos em questão com o processo de construção de suas matrizes. Essa relação visa a oportunizar o conhecimento teórico com o prático, a participação coletiva em âmbito democrático das comunidades camponesas, os trabalhos de campo, as experiências e saberes dos educandos, a relação dos sujeitos da universidade com as comunidades do campo, a fim de definir as especificidades de cada localidade na luta pela criação dos cursos. Importante considerar o conjunto de normas dos cursos (PPPs) ou

Projetos Pedagógicos de Curso – (PPCs), que serão analisados e confrontados com a realidade da região e relatos de entrevistas com lideranças da localidade.

Em relação ao capítulo 4 “A construção/formação de Educadores do Campo no Ensino Superior no Estado do Paraná”, analisam-se as especificidades de organização na formação dos professores formados nos cursos das universidades pesquisadas, a fim de conhecer a realidade de cada espaço a partir da visão dos próprios educandos.

Em um contexto geral, no item 4.1, intitulado: “As particularidades do fechamento dos cursos de Educação do Campo na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO” priorizou-se por diagnosticar as principais condicionantes que impediram a sequência na oferta das Licenciaturas em Educação do Campo nas duas universidades citadas.

No item 4.2, nominado: “O espaço de Formação Pedagógica da Universidade e sua relação com a realidade social dos Movimentos Socioterritoriais”, reafirma-se a essência do tema discutido no capítulo, relacionando o direcionamento pedagógico da formação de professores do campo às comunidades, aos movimentos socioterritoriais vinculados, à realidade da universidade. Visou-se também a propor ações pedagógicas que podem nutrir a formação docente e, conseqüentemente, o trabalho com as comunidades do campo vinculadas.

Por fim, em relação à metodologia, o delineamento compreende pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso, caracterizando-se como de nível explicativo, ao agrupar elementos teóricos com considerações acerca do trabalho de campo realizado a partir do método dialético. Nesse sentido, o referencial teórico realizou-se por meio da leitura e análise de obras, teses, dissertações e monografias referentes à temática da Educação do Campo, à questão agrária brasileira e latino-americana, além dos pressupostos educacionais. Foram estudadas as legislações de âmbito nacional, estadual e regional, conforme interesse da pesquisa, juntamente a documentos normativos institucionais de cada universidade. Documentos não oficiais como Cartas Abertas de Articulações Populares, Cartilhas, Cadernos Temáticos, Moções, dentre outros, também foram elencados no contexto bibliográfico da pesquisa.



Quanto ao estudo de caso, o mesmo constituiu-se a partir da coleta de dados nos campos de pesquisa. Nas quatro universidades estudadas, foram realizadas 12 entrevistas com sujeitos engajados na luta por Educação do Campo e, vinculados a movimentos sociais de cada região. O trabalho de campo constituiu-se por meio de registro fotográfico particular, retratando a realidade analisada que se materializou na figura de sujeitos da luta nas instituições, espaços de formação e assentamentos de reforma agrária. Nas universidades UTFPR e UFFS também foi possível a realização do trabalho de aplicação de questionário<sup>1</sup> com 15 questões aos educandos dos últimos anos da Licenciatura em Educação do Campo. Nos dias da aplicação dos questionários o público-alvo da pesquisa abarcou 59 educandos, totalizando 100% da amostra analisada, os quais aceitaram o desafio e contribuíram com a pesquisa. Os dados foram coletados e plotados na forma de gráficos, facilitando a análise.

---

<sup>1</sup> O questionário encontra-se na íntegra no apêndice deste trabalho.

## 2 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO RURAL NO BRASIL NO SÉCULO XX

Diante das dificuldades em se trabalhar a questão da institucionalização da Geografia como ciência no Brasil, é importante destacar as correntes Francesa e Alemã, com suas contribuições e problemáticas que, advindas para o Brasil, foram aqui inseridas. Fica claro que esse olhar sobre a ciência geográfica brasileira no século XX visa a aprofundar os traços de intervenção dessas correntes teóricas, mas não são representadas unicamente como correntes influentes na construção do pensamento geográfico atual e da época.

A partir desses pressupostos teórico-conceituais, a Geografia delimitou parte de seus estudos na compreensão das relações entre homem e meio natural. A questão agrária, por ser estrategicamente importante para a economia do país, suscita importantes análises na perspectiva da territorialização do homem no espaço da produção. Portanto, nesse contexto, do século XX, o tema configura-se como base para se entender a dinâmica de expansão do capitalismo sobre o campo brasileiro.

Neste período, as atividades agrícolas têm peso relevante na manutenção da sobrevivência dos povos, aliada à representatividade do setor de serviços e da indústria. Atualmente, as atividades agrícolas representam importante parcela da economia brasileira, visto que nos últimos anos o processo de reprimarização vem ganhando força e suprimindo a produção agrícola de pequena escala.

Em linhas gerais, a apropriação e o domínio da propriedade rural no Brasil se justificavam a partir da manutenção de um modelo de produção em escala e essencialmente seletivo como, por exemplo, as *commodities* agrícolas<sup>2</sup>, através da manutenção de extensas áreas de terras nas mãos de uma pequena parcela de sujeitos que se mantêm até os dias atuais. Essa característica aliena-se também à manutenção do controle político e militar ao longo do período histórico analisado, direcionando políticas em benefício da propriedade latifundista.

---

<sup>2</sup> Segundo Delgado (2012), as *commodities* agrícolas caracterizam-se por serem produtos que possuem valor financeiro, vendidos em quantidades consideráveis no mercado internacional, seja na forma natural ou após passarem por processamento inicial necessário para a sua comercialização. São derivados especialmente da atividade agropecuária, florestal, pesqueira ou mineral.

Assim, cabe desenvolver debates acerca da apropriação dos espaços naturais pelo homem, no decorrer do processo de ocupação do país, enfatizando embates sociais e problemáticas advindas com a implantação de um modelo de agricultura agroexportador, que visa a atender aos interesses do mercado externo. As particularidades regionais dos espaços de produção no Brasil não serão discutidas neste texto, não por terem menor relevância, mas por conta de não abarcarem o recorte geral de discussão a que esta pesquisa pretende.

A partir da expansão capitalista no mundo, o campo passa a ser visto apenas como lugar de produção, sendo assim, o delineamento das políticas públicas no Brasil, na sua maioria, esteve em consonância com a pauta das necessidades do latifúndio. Por esse motivo, é preciso desmitificar estas lógicas essencialmente econômicas e observar esse espaço como também lugar de vida em comunidade, de fortalecimento dos laços sociais e de produção de alimentos saudáveis a partir do movimento da Educação do Campo no Brasil.

## 2.1 MATRIZES DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA NO SÉCULO XX: A PROPRIEDADE LATIFUNDISTA

A relação da concentração da terra no Brasil pode ser entendida em uma análise crítica, porém, também sob o viés cultural e histórico. Isso porque, segundo Fernandes, Welch e Gonçalves (2014), a divisão da dinâmica de organização da propriedade rural se inicia com a divisão entre Espanha e Portugal do território brasileiro. Posteriormente, o território pertencente a Portugal foi dividido nas conhecidas “sesmarias”, sendo estratégia utilizada pelo Estado Português com objetivo de manter as áreas sob o domínio latifundista e o direito à exploração da nova colônia no século XVI.

Nessa linha de análise pode-se afirmar que, a partir da Independência do Brasil no ano de 1822, assumindo legalmente o status de República, a estratégia começa a ser pensada pelo Estado a partir de modelos desenvolvimentistas, principalmente quanto à colonização dos espaços ainda inexplorados pelo capital, ou seja, espaços naturais ainda não ocupados pelo processo de colonização europeia.

Diante desses pressupostos observa-se que o principal objetivo do Estado no início da década de 1930 era colonizar com urgência os territórios que pertenciam ao Brasil, visto que esses espaços estavam ameaçados por nações latino-americanas e europeias. A região Norte do país tornava-se motivo de preocupação para o governo brasileiro por conta do vasto território que abrange e da longevidade dos grandes centros urbanos da época, estando assim, mais suscetíveis à colonização de outro país.

Com o término da Segunda Guerra Mundial (1939–1945), o avanço da técnica no universo capitalista derivou na expansão das redes produtivas no mundo a partir do que Santos (1994) caracteriza como Meio-Técnico-Científico-Informacional – MTCI. Assim, novas relações no campo e na cidade se configuram. Essas alterações/modificações são resultado do avanço acelerado do Capital a partir da apropriação de novas estratégias de exploração dos recursos naturais, como construção de hidrelétricas, usinas carboníferas, parques de exploração mineral e gás natural, madeira, além da necessidade humana na aquisição de bens de consumo a partir da forte concentração industrial e tecnológica dos meios técnicos. Esse processo impulsiona ideias quanto à modernização técnica dos espaços rurais, trazendo para debate a problemática central da questão agrária brasileira, que recai na expropriação de comunidades rurais e na consequente concentração fundiária.

Em relação ao espaço rural, a teoria Malthusiana, embasada na lógica do Capital, reacende novos debates e pressiona novamente os modelos produtivos a se tecnificar e aumentar a produtividade, devido ao aumento acelerado da população. Essa ideia foi adotada por empresas multinacionais como estratégia de tecnificar o campo, como uma “solução mágica” para uma revolução produtiva. Um dos exemplos que se refere à análise da teoria malthusiana é a modernização da agricultura, processo que acelera o avanço tecnológico sob o campo, padronizando a produção, com objetivo de atender às demandas dos mercados internacionais. Nesse sentido, a incorporação de pacotes tecnológicos no campo torna-se evidente, juntamente à importação de modelos produtivos, porém, direcionados a atender o mercado externo, no caso das *commodities*.

No contexto da questão agrária brasileira, a justificativa por parte do Estado de reorganizar o território agrícola por meio de um processo denominado, segundo

Antunes (2002), de reestruturação produtiva, é discutida. Nesse sentido, os novos panoramas criados pela entrada abrupta do Capital no campo criam uma dinâmica de fluidez das relações produtivas, denominada, de acordo com Wanderley (2016), de Regiões de Produção do Agronegócio – RPAs. Essas regiões estão amparadas pelos interesses da Revolução Verde, que se resume a pacotes de insumos agrícolas e agroquímicos aplicados no modelo de produção estabelecido.

A partir desta nova organização da produção é que a população do campo brasileiro, marginalizada pelo modelo produtivista agroexportador de monoculturas de *commodities*, passa a questionar e pressionar o Estado na busca de alternativas de produção e garantias de manutenção no campo. Essas populações do campo negligenciadas eram compostas por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, caboclos, povos da floresta, entre outros. Grande parte desses grupos de trabalhadores foi “convidada” por grandes proprietários rurais a abandonar seus cultivos e servir de mão de obra para as demais empresas no espaço urbano ou até mesmo nos espaços ocupados pelo latifúndio.

Importante frisar também o papel das empresas capitalizadas que se instalam no Brasil a partir da implantação deste modelo de agricultura que se intensifica a partir da década de 1960. Devido ao “motor” da economia brasileira ser, ao longo de sua história, pautado na produção agrícola, o Estado perde parte de seu poder de atuação e controle sobre a produção no campo, tornando-se refém dos interesses de empresas multinacionais ligadas ao agronegócio.

Nesse sentido,

A questão agrária se constitui em um problema estrutural do modo capitalista de produção. A lógica que permeia o modo capitalista de produção – que é a reprodução ampliada do capital – provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia (PIRES, 2012, p. 39).

Importante fazer referência ao tripé dominante em que se observa na visão da autora, resumindo-se à propriedade rural, ao Capital (dinheiro) e à tecnologia que

tenderiam a suprir as necessidades do modelo produtivo e representar o caminho para o almejado “desenvolvimento econômico”.

É visto que essa expressiva intervenção do Capital está ligada ao conhecido conceito de “desenvolvimento”, como citado. Segundo Sachs (2000), esse conceito promulgado pelos norte-americanos caracterizou os territórios em “subdesenvolvidos”, neste caso, áreas economicamente atrasadas e os espaços “desenvolvidos”, aqueles cujo aparato tecnológico é elevado, mantendo crescimento econômico de alto nível.

Uma das estratégias de dominação norte-americana no mundo foi a divulgação de normativas consideradas “milagrosas” para que países subservientes aos Estados Unidos possuíssem crescimento econômico idêntico e elevado. As normativas pautavam-se em um “pacote” de medidas de cunho neoliberal, com apoio de organizações internacionais. O dito “pacote” refletiu-se no Brasil por meio da implementação de políticas públicas e programas de Estado, os quais aumentaram gradativamente a concentração de renda e a desigualdade social tanto no campo como na cidade. Um dos exemplos a se destacar neste “pacote milagroso” foi a abertura comercial, a diminuição do poder do Estado-Nação, a entrada de multinacionais, pacotes sociais de educação para o trabalho, entre outros.

Justifica-se este processo a partir da

[...] crescente internacionalização da agricultura brasileira expressa pelo controle da tecnologia, do processamento agroindustrial e da comercialização da produção agropecuária, bem como pela aquisição da terra. São transformações recentes na dinâmica produtiva da agropecuária que têm fomentado uma crescente insegurança alimentar, e a persistência da violência, da exploração do trabalho e da devastação ambiental (PIRES, 2012, p. 23).

Com a intensificação da desigualdade social e econômica no campo, as lutas dos povos do campo tornam-se ainda mais importantes no combate quanto à garantia da pequena propriedade rural, ao direito à produção de alimentos saudáveis, à policultura, no caso, a utilização dos usos múltiplos dos recursos naturais de forma sustentável, à riqueza cultural quanto aos saberes e tradições e,

principalmente, ao direito à educação de qualidade e que atenda às necessidades das comunidades camponesas.

## 2.2 RESQUÍCIOS DO PROCESSO “EMANCIPATÓRIO” DA AGRICULTURA MODERNA NO BRASIL

Com o crescente avanço da tecnologia que moderniza as atividades urbanas e agrícolas, o processo de êxodo rural de pequenos agricultores no Brasil tornou-se cada vez mais evidente. Como a maioria dos trabalhadores do campo são considerados agricultores familiares, sem condições financeiras de acompanharem o dito “avanço tecnológico” – que recai, em parte, na compra de sementes e insumos, agrotóxicos, além da maquinaria de alto custo ao proprietário rural para a produção extensiva de monoculturas – e, por terem pouca área para plantio, algumas alternativas seriam a venda da propriedade, o arrendamento da área ou a migração para o espaço urbano.

Nessa lógica, um percentual considerável de trabalhadores do campo que foi suprimido por interesses corporativos, teve e tem de se adaptar à dinâmica da cidade, sendo condicionados a se submeter a empregos de baixa remuneração por não possuírem qualificação profissional adequada para o trabalho no espaço urbano. Os problemas nas cidades a partir de então são intensificados, principalmente pela falta de planejamento urbano, aumento do desemprego, favelização, discriminação étnico-racial, entre outros.

Entretanto, pode-se elencar um fator preponderante que expressa a saída do agricultor camponês do campo. Como dito, o mesmo refere-se à criação de políticas públicas implantadas por parte do Estado que, na maioria das vezes, atendeu e atende aos interesses do agronegócio, como por exemplo, no financiamento de instalações modernas para a produção em escala, subsídios agrícolas para a produção de determinadas culturas, etc. Assim, a agricultura familiar camponesa passa a não se enquadrar nesta nova dinâmica de produção e consumo por ter recursos financeiros e área agricultável insuficiente, sendo consideravelmente afetada pelas políticas públicas do Estado quanto a questões referentes a crédito fundiário, legalização e venda da produção, entre outras condicionantes.

Os agricultores camponeses que resistiram às imposições do agronegócio tendem a compor determinado grupo social. Conforme pontua Wanderley (2016), a “agricultura familiar” corresponde a certa camada de agricultores capazes de se adaptar em curto prazo às modernas exigências do mercado, principalmente através das políticas públicas de crédito financeiro como, por exemplo, na modernização das produções com equipamentos de armazenamento e transporte, técnicas de manejo no cultivo e colheita, entre outras que acabaram também por tecnificar diversos espaços. A ideia central exprime que o agricultor é um ator social da agricultura moderna, resultado da própria ação do Estado e do Capital, capaz de responder às exigências da sociedade no mercado moderno. Porém, cabe mensurar que, apesar do agricultor familiar estar diretamente ligado ao modelo de produção do agronegócio, o mesmo desenvolve relações não capitalistas que fazem parte do cotidiano desses trabalhadores. São exemplos: troca de horas de trabalho entre vizinhos, produção de alimentos para a subsistência da família, preparo da terra, relação humana de extrativismo vegetal, animal ou mineral de forma a preservar os recursos naturais, etc.

Observa-se, com o exposto, que os agricultores familiares camponeses que resistiram às imposições do modelo de produção agroexportador tiveram de se adaptar à dinâmica produtiva moderna para se manter no campo. Nesse sentido, os mesmos passaram a desenvolver uma identidade capitalista com a terra e a conviver naturalmente com ela, porém, a mesma não se reduz a uma racionalidade essencialmente capitalista, segundo a lógica dos interesses do mercado. É importante que o agricultor camponês possua formação social de organização, que se expressa nas práticas sociais entre seus familiares e vizinhança. O modo de vida específico, as tradições, a cultura, são elementos que se mantêm na vida desses sujeitos.

De acordo com Wanderley (2016), o saber tradicional, passado de geração em geração, não é mais suficiente para orientar o comportamento econômico. O camponês tradicional não tem propriamente uma profissão, ele nada mais é do que um mestre da terra, passando agora a ficar refém dos conhecimentos técnicos necessários para o trabalho com os novos cultivos, novas formas de produção de animais e maquinaria, sob a égide da organização da produção em escala.



O agricultor familiar camponês se apresenta como aquele que conhece de modo detalhado a terra, as plantas e os animais, ou seja, a dinâmica natural, estando comprometido com o respeito e preservação do meio em que vive.

Apesar da interferência capitalista no campo, os agricultores familiares do Brasil possuem uma história camponesa a partir do trabalho com a terra, cultivo de plantas, criação de animais, etc. Esses conhecimentos são frutos da originalidade cultural de gerações anteriores que foram se especializando com a lida no campo e repassando os mesmos para geração futuras. Uma verdadeira escola sem carteiras, sem giz, sem cadeiras e quadro negro. Ensinos específicos que formam um saber camponês único, desconhecido pela ciência e pela sociedade moderna.

Cabe pontuar que, com as imposições providas pela modernização da agricultura, muitos camponeses tiveram de se adaptar às condições modernas de produção agrícola no processo de integração econômico-social, ficando reféns de conhecimentos meramente técnicos e desconhecidos de sua realidade de vida. Segundo Wanderley (2016), o camponês constrói sua própria história nesse emaranhado campo de forças que vem a ser a agricultura e o meio rural inseridos em uma sociedade moderna, recorrendo à sua própria experiência (camponesa), nesse caso, as relações não capitalistas. Essas norteiam o conhecimento camponês, pautado na relação própria com a natureza, para adaptar-se aos novos desafios de manter-se na terra, cultivando seus produtos e preservando os conhecimentos camponeses, diante do desenvolvimento rural da economia capitalista.

### 2.3 A RACIONALIDADE CAPITALISTA DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir da interferência do homem no espaço, o território natural vai perdendo seus traços originais. No caso do espaço agrário brasileiro, com a intensificação dos objetos técnicos, frutos de tempos históricos, criados pelo avanço da pesquisa científica, a implantação de técnicas mais sofisticadas passam a acelerar a produção do trabalho realizado. Assim, as atividades produtivas, ao longo do tempo, passam a depender de técnicas modernas de produção, homogeneizando as formas de manejo e de produção.

Porém, o processo de modernização altera a vida no campo como, por exemplo, quanto a mudanças de hábitos, costumes, saberes e práticas de cultivos agrícolas. Esse processo acaba por direcionar expressiva parcela de trabalhadores camponeses a se integrarem ao circuito organizacional da funcionalidade econômica, resultado este, do acelerado movimento da expansão do capital.

Com o advento do projeto de privatização sob ideários neoliberais que se intensificam na década de 1990 no Brasil e demais países da América Latina, há forte influência estadunidense sob às formas de produção de cada país, que se tornam mutiladoras. Observa-se que um conjunto restrito de empresas estrangeiras passou a controlar grande parte da cadeia produtiva agrícola, seja na comercialização de insumos, agroquímicos, sementes, seja, é claro, do produto final a ser produzido. O controle maior de empresas estrangeiras sob as atividades produtivas torna-se intenso a partir das políticas de abertura econômica para capitais internacionais, ficando a cargo das empresas estrangeiras a regulação das economias nacionais.

Os ideários neoliberais implantados pelos Estados Unidos, principalmente sobre países latino-americanos, provocaram movimentos populacionais de resistência, tanto no campo como nas cidades, fortalecendo as lutas populares em escalas locais, regionais ou nacionais. As articulações populares defendem a bandeira da soberania nacional, ou seja, são contrárias à entrega dos recursos naturais, dentre eles, solos, rios, biomas, espaço eletromagnético, além de empresas nacionais de base sólida para as elites do poder mundial, sejam elas pertencentes a empresários, donos de multinacionais.

E como o Estado pode ser refém deste processo? O endividamento financeiro, a interferência política e militar de países ricos, dependência tecnológica, entre outros pontos, ferem a autonomia do Estado na organização política dos países, tornando-os reféns desse círculo econômico e de exploração. No caso do Brasil, como a base econômica recai sob a estrutura agrária, a dependência tecnológica no manejo das atividades agrícolas pode ser caracterizado como fator preponderante na organização territorial das formas produtivas do capital.

Assim, sustenta-se a tese das elites, representadas na figura das empresas multinacionais defendendo que é preciso modernizar o campo e a cidade em busca

de um “desenvolvimento” meramente econômico, não dando margem a uma visão mais social, humanitária.

Para Santos (1996), com a maior volatilização do capital, intensificada pelo advento da globalização, o Capital expande-se com força sobre os territórios, os quais vêm acentuando as desigualdades espaciais em virtude da rápida mobilidade nas dinâmicas produtivas do espaço agrário, onde o trabalhador camponês não possui conhecimento científico e condições financeiras a fim de suprir estas demandas mercadológicas e acompanhar a modernização. Ainda para Santos (1996), esse processo denomina-se resultado da dialética entre razão global, normativas do capital financeiro internacional e o avanço científico na área de cultivo, a razão local.

Nesse sentido, com maior controle do mercado internacional pelo setor financeiro e empresas transnacionais, cresce a preocupação tanto material, quanto social para o camponês. Expulso pelo processo de êxodo rural e, conseqüentemente, com perdas significativas de seus traços culturais a partir do manejo moderno das culturas agrícolas, o camponês vivencia modificações nas relações interpessoais como danças, festas, entre outras formas de organização e em sua diversidade cultural, o que faz rebrotar o desejo de luta na manutenção dessas especificidades para as populações do campo.

Importante mencionar os saberes camponeses, destacando-se também a união de forças coletivas como, por exemplo, os acordos de ajuda mútua, as trocas de diárias de serviços e produtos produzidos entre vizinhos para a subsistência, entre outros já mencionados. Porém, o ponto mais emblemático nessa análise é a perda da propriedade rural a partir da modernização da agricultura<sup>3</sup>. Nessa lógica, não se pode esquecer de elencar que nesse processo existe uma “metamorfização” do trabalhador camponês, passando de sujeito do campo para trabalhador assalariado do espaço rural ou urbano. A partir desse ideário é possível afirmar que

---

<sup>3</sup> Para mais informações a respeito do conceito de modernização da agricultura recomenda-se a consulta aos seguintes trabalhos: SILVA, José Graziano da. **A modernização dolorosa: Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981; FLEISCHFRESSER, Vanessa. **Modernização tecnológica da agricultura: contrastes regionais e diferenciação social no Paraná da década de 70**. Curitiba: Liv. Chain, 1988; SCHLOSSER, M.T.S. **Nas ondas do rádio: a viabilização da modernização no Oeste do Paraná (1960-1980)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

o camponês, quando destituído de seu espaço natural, perde parte da identidade com a terra e, ao mesmo tempo, com a sua formação de vida e de trabalho.

Nesse sentido, o espaço agrário brasileiro divide-se sob o jogo de dois principais modelos: agronegócio e agricultura familiar camponesa. Elemento que justifica esta afirmação é o trecho de Fernandes (2004, p. 2) ao afirmar que a “[...] questão agrária sempre esteve relacionada com os conflitos por terra. [...] Os conflitos por terra são também conflitos pela imposição dos modelos de desenvolvimento territorial rural e nestes se desdobram”. Como afirmado pelo autor, os modelos de desenvolvimento territorial caracterizam-se pela organização da produção em escala do agronegócio, fazendo com que o direcionamento da produção atenda às exigências do mercado internacional, implantando um modelo agroexportador de *commodities* agrícolas para exportação.

O conjunto dessas imposições produtivas em larga escala ficou conhecido como Segurança Alimentar, em que não há necessidade de debater a forma como as commodities são produzidas, ou o impacto que produzem ao meio natural, ou a saúde humana. Apenas se leva em conta os índices de lucratividade dos fazendeiros e das empresas financiadoras desse modelo a partir do montante produzido. Nesse modelo de produção é predominante o uso intensivo de agroquímicos, mão de obra quase nula, com práticas de manejo altamente tecnificadas e, conseqüentemente, maquinaria moderna, abrangendo o maior percentual das terras agricultáveis do país.

Na contramão do modelo apresentado, observa-se a resistência dos trabalhadores camponeses para permanecer no campo e nele produzir. Esses trabalhadores detêm pequena parcela das terras do país que, na maioria das vezes, possui relevo com níveis de declividade altos, afloramento de rochas. Essas terras possuem também áreas de reservas legais, propriedades que se localizam em áreas de pântanos, alagados, marginais a cursos d’água ou com baixos níveis de fertilidade. A maior parcela das terras cultiváveis do Brasil pertence ao agronegócio, enquanto que a menor “fatia” é distribuída entre os agricultores familiares camponeses.

Outro ponto importante refere-se à forma de produção da agricultura familiar camponesa. Estando, em parte, articulada à lógica de organização dos movimentos

sociais, essa forma de se fazer agricultura percebe a produção do campo a partir de outro olhar, distinta da forma de produção do agronegócio, e visa a garantir a “soberania alimentar” às populações do campo e da cidade. Esse conceito refere-se à produção agrícola que não agride de forma excessiva o meio natural, nem a saúde humana, pois a produção em sua maioria é sustentável e saudável, possibilitando renda para a subsistência das famílias nos pequenos espaços rurais. É importante ressaltar também a diversificação de produtos produzidos, a empregabilidade de mão de obra familiar e o fortalecimento da economia a níveis locais, regionais, nacional e internacional.

Nesse sentido, as lutas sociais, principalmente articuladas pelos movimentos camponeses contrários ao forte poderio político e econômico das lideranças do agronegócio, faz rebrotar o desejo da luta pela terra para as populações à margem das políticas agrárias, para que a terra possa cumprir sua função social, que é subsidiar o sustento da humanidade por meio de alimentos, trabalho e vida. Assim, diversos movimentos regionais unificam suas lutas. Para Fernandes (1999), as articulações populares de luta pela terra podem ser denominadas também de movimentos socioterritoriais. Isso porque

[...] executam *ocupações organizadas e espacializadas*. Essas são experiências de luta resultantes de experiências trazidas de outros lugares. Estão contidas em um projeto político mais amplo e podem fazer parte de uma agenda de lutas. O significado de espacialização tem como referência a participação de trabalhadores, que já viveram a experiência da ocupação em diversos lugares e regiões, e como militantes espacializam essas experiências, trabalhando com a organização de novas ocupações, territorializando a luta e o movimento na conquista de novas frações do território – o assentamento – a terra de trabalho. É nesse processo que se formam, num refazendo constante [...] construindo seus espaços e seus tempos, transformando suas realidades (FERNANDES, 1999, p. 280).

Além disso, uma das justificativas prioritárias para a formação dos movimentos socioterritoriais de luta no espaço agrário caracteriza-se pela vasta concentração de terras e desigualdade socioeconômica entre os trabalhadores do campo brasileiro. Problemas de ordem social e econômica, como exploração de recursos naturais, trabalho, fome, negligência do poder público, passam a adentrar a pauta de luta dos movimentos, em que articulações subjacentes são criadas, ramificando e fortalecendo as lutas.

Nesse sentido, exemplifica-se o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, articulação de luta do país, que tem em sua pauta a reforma agrária, congregando aqueles que desejam ter a terra como eixo central de sua militância. O importante para o movimento é que a terra cumpra sua função social e não sirva como instrumento de especulação para acúmulo de capital nas mãos de pequenos grupos de sujeitos.

Cabe salientar que:

Os movimentos socioterritoriais, em seus processos de formação, multiplicaram suas ações e passaram a fazer várias ocupações num pequeno espaço de tempo ou ao mesmo tempo. E nos entretantos dos processos de negociação dessas ocupações para implantação de assentamentos, fazem novas ocupações, num contínuo de espacialização e territorialização (FERNANDES, 1999, p. 281).

Nesse sentido, as lideranças do MST foram percebendo que a luta por terra não poderia acontecer de forma isolada: era preciso organizar lutas que visassem a garantir também acesso à moradia, à saúde, educação, entre outros serviços públicos garantidos em lei a todo cidadão brasileiro. A luta por educação tornou-se base sólida nas pautas do movimento, e também era preciso formar novos líderes para dar continuidade às lutas para as futuras gerações. Era preciso organizar e garantir condições para os assentamentos a cada ocupação territorial, para que os mesmos não se desintegrassem, ou seja, que as famílias assentadas tivessem condições de se manterem trabalhando nas propriedades rurais, buscando autonomia financeira suficiente para o custo de suas despesas, pois a garantia de renda é uma dificuldade presente na vida das famílias. Assim, com o assentamento das famílias na terra, a preservação dos traços culturais nas comunidades é iminente, a fim de permitir aos grupos populares a aquisição de autonomia política, liberdade econômica e social. Com os assentamentos em constante funcionamento, poder-se-ia utilizar essas experiências como justificativas concretas que a reforma agrária é importante e viável para o país.

Pautado na bandeira da educação e reforma agrária, o MST, articulado com demais movimentos sociais como o Movimento de Mulheres Campesinas – MMC e o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, reúne lideranças políticas, educacionais, religiosas, população camponesa, entre outros, para pressionar o

Estado cobrando medidas emergenciais conforme as pautas de reivindicações de cada movimento. Este caminho é extremamente difícil, isso porque, agora:

[...] a luta pela Reforma Agrária se transformou numa luta de classes, contra o modelo do capital para a agricultura brasileira. Isso significa que a luta dos camponeses pelas terras agrícolas e por um novo modelo de agricultura, irá enfrentar uma outra correlação de forças – com poderes de coerção e de consenso mais fortes do que o dos latifundiários tradicionais – e com novos atores em cena: os grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais (MST, 2014, p. 29).

Para tanto, os movimentos socioterritoriais, principalmente no caso do MST, tiveram de elencar em suas pautas, objetivos que se referem à formação de sujeitos cada vez mais conhecedores da realidade vivenciada no meio social, além de “educar” coletivamente seus integrantes. É preciso que a educação estabeleça conexão dos sujeitos com a realidade onde vivem, ou seja, vindo ao encontro dos sujeitos que estão no campo.

Nesse contexto, a educação tornou-se uma das lutas principais, porque ela sustenta a resistência dos trabalhadores do campo, porque ela mantém viva nos movimentos a formação política dos filhos desses trabalhadores, para que sejam os pilares de luta nas próximas gerações. Como a educação caracteriza-se como elemento-chave na manutenção das lutas sociais no movimento, a mesma deve estar interligada com o trabalho no campo e com a cultura dos sujeitos. Ela segue o princípio da lógica de pensamento coletivo, fortalecendo os traços culturais oriundos das comunidades camponesas, quilombolas, indígenas, entre outras que fazem parte.

Atualmente, um dos traços que identifica a organização citada refere-se ao movimento caracterizado “Por Uma Educação do Campo”, criado no ano de 1998. O movimento tem como ponto fundamental fortalecer a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação que seja no e do campo.

Segundo Caldart (2004), a expressão “no campo”, é caracterizada apenas pela localização geográfica da instituição de ensino, por estar situada no espaço rural. Isso porque as comunidades do campo também possuem direito à escolarização no lugar onde vivem. Já a expressão “do campo” tem peso significativo na análise e fundamenta a proposta elencada quanto à formação humana e cultural, das relações

interpessoais, da formação política, etc., para a promoção da vida em comunidade, em que a escola atenderia às necessidades dos trabalhadores camponeses e não o inverso.

O processo de ensino-aprendizagem deve atender aos interesses dos sujeitos pertencentes à localidade, com a participação ativa da sociedade, priorizando os traços culturais das comunidades, ou seja, seus modos de vida e suas tradições. Caracteriza-se por ser um processo de escolarização o qual é pensado também pelos sujeitos do campo, não sendo apenas um pacote pronto e unificado vindo da cidade, não fazendo jus à realidade das comunidades camponesas.

Nesse sentido,

Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que *enraíze* sem necessariamente *fixar* as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações [...]. Trata-se de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos: intencionalidade no desenvolvimento humano, pensando a especificidade da educação da infância, da juventude, da identidade, da idade adulta, dos idosos [...]; intencionalidade no fortalecimento da identidade de sujeito coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação da consciência política...; e com uma intencionalidade política explícita: não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo [...] (CALDART, 2002, p. 23).

A Educação do Campo tem uma tarefa central na perspectiva de contribuir com o desafio de repensar e redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro, missão que será desempenhada com êxito à medida que se fortalecer a Educação do Campo também nos espaços públicos e nos sistemas de ensino que integram o corpo da educação brasileira e que tratem o sujeito do campo como um sujeito trabalhador, de direitos e com uma cultura diferente, mas não menos importante. Necessita-se estar atento, pois a luta por esta questão deve ser realizada na esfera pública porque é no campo de direito que ela se impõe.

A Educação do Campo deve ser considerada como parte de um projeto de desenvolvimento nacional, com identidade política coletiva gerada a partir da



organização dos movimentos socioterritoriais, a exemplo do MST. Deve estar articulada a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que vivem no campo, com cultura e modo de vida específico.

Um dos objetivos da proposta de Educação do Campo refere-se também à fixação/manutenção do jovem no campo. É necessário debruçar estudos sobre esse ponto, isso porque, com a ineficácia de investimentos públicos em educação, saúde, acesso à cultura e a políticas públicas de valorização do trabalhador do campo, muitos jovens camponeses acabam por abandonar a escola, além de terem de se deslocar para espaços urbanos para estudar, desraigando-se de seus espaços e acabando por perder, progressivamente, parte de sua cultura. Esse processo acaba também por enfraquecer a perspectiva de avanço profissional desses sujeitos.

Nesse sentido, segundo Alentejano (2003), a Reforma Agrária deve tornar-se:

[...] o cerne de uma ampla reorganização do espaço no meio rural brasileiro e parte fundamental da construção de um novo ordenamento do território brasileiro, na direção da democracia, da cidadania, da justiça social e da sustentabilidade ambiental, enfim, da construção de uma nova sociedade pautada pela solidariedade, a cooperação e o bem-estar coletivo. Enfim, seja a base para a revalorização democrática do rural brasileiro (ALENTEJANO, 2003, p. 20).

Reforma Agrária e Educação gratuita e direcionada aos interesses dos camponeses são necessidades urgentes que devem ser pensadas profundamente nos dias atuais, visto que o Brasil é essencialmente um país de base econômica agrária e, portanto, deve valorizar cada vez mais os sujeitos que no campo vivem e trabalham.

A Educação do Campo caracteriza-se como movimento à medida que os movimentos socioterritoriais, como o MST, não direcionam suas pautas de luta apenas por terra, mas também por educação. Propor um segmento de ações no seio das comunidades camponesas que mobilizem famílias no sentido de formar líderes escolares comprometidos com o projeto de mudança social para o campo brasileiro é também dever da Educação do Campo e de seus sujeitos. Observa-se no âmbito nacional que:

O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nessa perspectiva (CALDART, 2004, p. 91).

Para tanto, construir a escola não garante a mudança como prevê o movimento da Educação do Campo. É preciso preocupar-se também com questões de ordem metodológica, o currículo, a formação dos profissionais, etc. Ao justificar o exposto, observa-se que:

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, 2004, p. 82).

É importante caracterizar a Educação do Campo como área de conhecimento, fomentando reflexões que ganhem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, atrasado e moderno, respectivamente.

Nessa perspectiva, cabe analisar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, pois a escola do campo se constrói a partir da luta coletiva para implementação de políticas públicas que irão subsidiar a legalidade ao trabalho, subsídios financeiros, mas, principalmente, é preciso formar profissionais engajados com as pautas de lutas do movimento. É preciso formar professores pedagogicamente vinculados à necessidade das comunidades camponesas, que trabalhem na perspectiva da promoção da vida e do trabalho no campo, além de preservar a diversidade cultural das comunidades, garantindo o direito à educação dos jovens camponeses, proporcionando também uma formação humana, societária, como previsto em lei a todo cidadão brasileiro.

### **3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU RECONHECIMENTO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL**

A luta de diversos segmentos da sociedade em geral, dentre eles, movimentos socioterritoriais, universidades, educação básica, agricultores camponeses, organizações de apoio à produção agroecológica e de trabalho familiar, entre outros, fundamentou a pressão do conjunto de povos do campo para que a Educação do Campo fosse reconhecida como atividade de formação educativa no espaço rural.

Assim, urge debater de forma geral os principais caminhos para esta legitimação para que possam reger a aprovação de leis nos seus diversos níveis – federal, estadual e municipal – com perspectiva de subsidiar a afirmação legal da Educação do Campo no Brasil. Como a área de estudo abrange instituições públicas de ensino do Estado do Paraná, cabe analisar também o conjunto de leis que institucionaliza o movimento no interior dos espaços analisados.

#### **3.1 A PRESSÃO POPULAR DOS TRABALHADORES CAMPONESES NA CONSTRUÇÃO E EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

A partir da luta vivenciada cotidianamente dos povos do campo na conquista de direitos educacionais, urge discutir as principais políticas educacionais na construção de uma escola autônoma, heterogênea, direcionada aos interesses sociais, culturais e econômicos das comunidades a que abrange, garantindo a promoção do saber pluriativo, multicultural, focado na manutenção dos saberes camponeses. Conforme Fernandes, Cerioli, Caldart (2004), para que os interesses das comunidades do campo sejam atendidos, é necessário que também sejam instituídas:

[...] políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 49).

Nessa lógica, o primeiro documento publicado no Diário Oficial da União que versa sobre o Ensino da Educação do Campo no Brasil são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CBE nº 01/2002). O documento caracteriza-se como fragmento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, reafirmando suprir a necessidade da escola do campo. O movimento em questão incorpora para si significados culturais que tendem a objetivar a preservação/manutenção dos modos de vida em comunidades camponesas.

O campo é objeto de estudo a ser analisado, sendo possível almejar futuros mais prósperos em relação ao seu processo educacional. O que se prioriza na análise é um projeto que atenda aos interesses de comunidades marginalizadas por forças econômicas, sociais e políticas que vivem ao entorno da concentração fundiária massiva do país.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representou o primeiro passo em direção à garantia da implementação/manutenção dos direitos educacionais as comunidades camponesas. Se contrapondo à visão idealizada da política materialista e produtivista do campo, quanto à análise da reprodução do capital, as especificidades do campo tenderiam a desaparecer e a expansão da modernização do campo homogeneizaria a totalidade do espaço rural, ou seja, criando uma única forma de vida e de produção no campo, conforme os interesses do Capital.

Nesse sentido, a luta incansável dos povos do campo, principalmente promulgada pelos camponeses do MST e articulada por lideranças do mesmo, passa a exercer mudança na ordem vigente a qual deve incorporar o sistema de educação a que se deseja obter por este segmento. Dentro dos parâmetros apresentados, considera-se que o documento em questão, construído a partir da sistematização das lutas em âmbito nacional, acaba por não contemplar os anseios da totalidade das comunidades camponesas do Brasil. Uma das dificuldades encontradas refere-se à própria fronteira transcontinental do país, que nesse sentido contempla uma infinidade de dicotomias no campo, sejam elas, territoriais, culturais, sociais, econômicas e naturais. Esses elementos tanto humanos quanto naturais garantem a inserção do camponês na localidade, compreendendo diferentes “jeitos”,

“práticas” quanto ao cuidado com a terra, práticas de extração da biodiversidade de fauna e flora, originando diversos modos de vida. O processo mencionado se legitima a partir do Artigo 5º, nas alíneas do Parágrafo único do documento analisado, visto que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

Consideram-se pertinentes os trechos citados sobre a diversidade natural e humana que passam a ser elementos fundantes na organização curricular e pedagógica da escola. As diretrizes fornecem pressupostos que fundamentam a autonomia da instituição educacional a partir de seus órgãos normativos internos, como por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP). A autonomia encontra-se descrita no Artigo 7º das Diretrizes Operacionais, nas alíneas dos parágrafos 1º e 2º:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (BRASIL, 2002).

Observa-se também que a regulamentação das estratégias de atendimento escolar propõe a flexibilização do calendário escolar, a organização das etapas da educação básica em diferentes espaços pedagógicos, sejam eles comunidades rurais, assentamentos, acampamentos de reforma agrária, agroindústrias, entre outros, conforme os interesses dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, como os modos de vida de cada localidade são específicos, a territorialidade das relações

sociais se faz presente, proporcionando um sentimento de pertencimento, de originalidade. Essa prática, segundo o documento, poderá ser trabalhada na escola, que será responsável pela realização das ações. Considera-se, assim, que “[...] é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário” (CALDART, 2004, p. 93).

Esse projeto que versa sobre um “novo olhar” para o campo, de autonomia, de autogestão, considerados como princípios de gestão democrática são reafirmados no Artigo 11, nos parágrafos 1º e 2º (Brasil, 2002), como se observa:

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2002).

Cabe mencionar que, com a criação da política pública, a luta não chega ao seu fim. A execução da lei exige que o poder público financie ações para a Educação do Campo e crie estratégias que solucione conflitos agrários entre camponeses, movimentos socioterritoriais, fazendeiros, empresas multinacionais, entre outros.

Os movimentos socioterritoriais, ao compreender a negligência do Estado, quanto aos investimentos principalmente financeiros nas escolas são conduzidos à luta que se dá por meio de diversas frentes como: greves, passeatas, denúncias, ocupações de propriedades rurais onde a terra não cumpre sua função principal, entre outras, refletindo em um processo de luta unificado e que se inicia no próprio espaço escolar. Observa-se esse processo com clareza a partir do Artigo 9º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em que: “[...] as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente” (BRASIL, 2002).

Assim, com a força dos movimentos socioterritoriais para a implantação do modelo educacional em questão, oportunizam-se ações que se reafirmam como estratégias pedagógicas para a formação cidadã, de caráter criticista, emancipatório do educando da escola do campo a partir de seu cotidiano de vida e de trabalho.

Como justificativa para a discussão, observa-se que, no Brasil, a partir de 1934, as constituições formalizadas, por menor que seja a discussão, contemplaram a educação escolar para o meio rural. Em relação à educação rural, esta nem sequer foi mencionada, evidenciando um descaso dos agentes políticos, influenciados, na maioria das vezes pela economia do latifúndio ao qual domina a política nacional até os dias atuais.

A partir de meados do século XX, com o movimento de inserção de políticas educacionais no Brasil, a educação para o campo foi elemento que incorporou caráter excludente, principalmente sob a visão arcaica e pejorativa da sociedade capitalista, além de justificar que o campo e a educação ofertada nesse espaço eram sinônimos de atraso e não seguiam princípios de modernidade. O entendimento é retratado, pois

[...] o precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização de ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 38).

Entende-se que a manutenção do poder sobre o campo caracteriza-se como elemento impulsionador nos conflitos territoriais. A supremacia das elites sobre as populações camponesas se reafirma a partir das políticas públicas direcionadas aos povos do campo. Mesmo assim, observa-se que o ensino a todos os brasileiros, do campo e da cidade, era garantido em lei. Tanto em relação ao campo, quanto aos espaços urbanos, observa-se que, em pleno século XXI, apesar dos avanços, a carência de espaços escolares e a oferta de matrícula para as faixas etárias que deveriam estar por obrigatoriedade na escola no Brasil ainda não abarca a totalidade. Isso porque há carência de recursos para a área, necessidade de políticas públicas de apoio à pesquisa científica que subsidiem financeiramente o pesquisador, políticas de formação continuada aos profissionais da Educação, entre

outros pontos. Nesse sentido, no campo, o crescente aumento de debates pelos movimentos socioterritoriais é reafirmado como eixo de luta, principalmente ao tratamento periférico da educação escolar no campo, ofertado pelo poder público do país.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, documento que representa a luta das comunidades camponesas ao longo dos anos traz elementos importantes para serem pensados a respeito dessa nova organização curricular e práticas pedagógicas a serem trabalhadas nas comunidades do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo afirma também maior especificidade com a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Fazem parte desse conglomerado também a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Indígena, entre outros, porque quando se discute a respeito da diversidade dos povos do campo é imprescindível observarmos quem são eles. Para Pires (2012) seriam:

[...] agricultores familiares, os (as) extrativistas, os (as) pescadores (as), artesanais, os (as) ribeirinhos (as), os (as) assentados (as) e acampados (as) da reforma agrária, os (as) trabalhadores (as) assalariados (as) rurais, os (as) quilombolas, os (as) caiçaras, os povos da floresta, os (as) caboclos (as) e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (PIRES, 2012, p. 46).

Nessa linha de análise, cabe ponderar que muitos dos povos citados necessitaram de apoio pedagógico de cunho formativo na militância, seja ele dado por líderes religiosos, lideranças rurais e de comunidades, sindicatos ou movimentos sociais que, ao longo do tempo, foram disseminando ideias para o aperfeiçoamento da proposta de Educação do Campo que se efetivava. No campo de luta da proposta, problemas estruturais ainda persistiam como falta de escolas, altos percentuais de evasão escolar, infraestrutura precária de instituições, precarização do trabalho docente e de investimentos no setor, além de outros embates que foram incorporados ao movimento.

Segundo Pires (2012),

A Educação do Campo emerge das lutas dos povos do campo. Os movimentos sociais vêm se constituindo como agentes principais na luta



pela terra nas últimas décadas do século XX, quando se depararam com a ausência da escola. Dessa forma, a luta foi ampliada no sentido de criar alternativas educativas que atendessem às necessidades desses movimentos, tais como: os Centros Familiares de Formação em Alternância, as Escolas da Roça, as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as lutas dos (as) agricultores (as) familiares por escola, as experiências dos movimentos de educação de base, as diferentes experiências de Educação Popular, as práticas educativas das Comunidades Eclesiais de Base, entre outras, são sementes de onde brotou o Movimento por uma Educação do Campo (PIRES, 2012, p. 93).

No momento em que os movimentos sociais tiveram o entendimento da necessidade da Educação e da Escola do Campo passaram a inserir este debate também como reivindicação fundamental para a manutenção do trabalhador do campo no seu local de vida. Nesse sentido, considera-se que um sistema de ensino que passe a orientar educandos, segundo princípios de vida do campo, reafirma a luta pela permanência do sujeito e de sua família no seu espaço de vida. Conforme artigo 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:  
 I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;  
 II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Busca-se uma educação que esteja assegurada por lei e que universalize o conhecimento imaterial, ou seja, as práticas cotidianas de vida e de trabalho como também instrumentos pedagógicos do processo de escolarização. Muito mais do que isso, é preciso garantir aos profissionais da Educação formação específica para o docente que irá atuar em escolas do campo, como se previa na política pública nominada Programa de Apoio as Licenciaturas – PROCAMPO (2007), que será discutida nas próximas páginas deste trabalho.

### 3.1.1 Programa de Apoio as Licenciaturas – PROCAMPO (2007)

A formação de educadores do campo nas últimas décadas assumiu papel significativo no conjunto de reivindicações no eixo da Educação do Campo no Brasil. Com a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no ano de 2002, foi institucionalizado um projeto pautado nesta política pública, que teve como objetivo proporcionar alternativas para a solução das imparcialidades vividas por povos do campo na questão educacional no Brasil.

Por consequência dessa luta, criou-se o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO. Segundo o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, realizado em forma de seminário na cidade de Brasília, nos dias 15 a 17 de agosto de 2012, observa-se que o PROCAMPO visa à:

[...] criação da Licenciatura em Educação do Campo como nova modalidade de graduação, que se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil, a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e organizações sindicais por uma política de formação inicial para educadores do campo, pautada especialmente na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, de 2004, e materializada através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (hoje SECADI), do Ministério da Educação (FONEC, 2014, p. 16).

Com a abertura legal em termos da legislação federal do PROCAMPO, a criação de cursos de Educação do Campo e Pedagogia para Educadores do Campo se especializaram pelo Brasil, seja por meio da adesão de universidades federais, seja por universidades estaduais, institutos de educação superior, entre outros. Os pressupostos-base são a formação de educadores que possam suprir as necessidades pedagógicas da formação de sujeitos do campo vinculados à realidade de vida e de trabalho no campo.

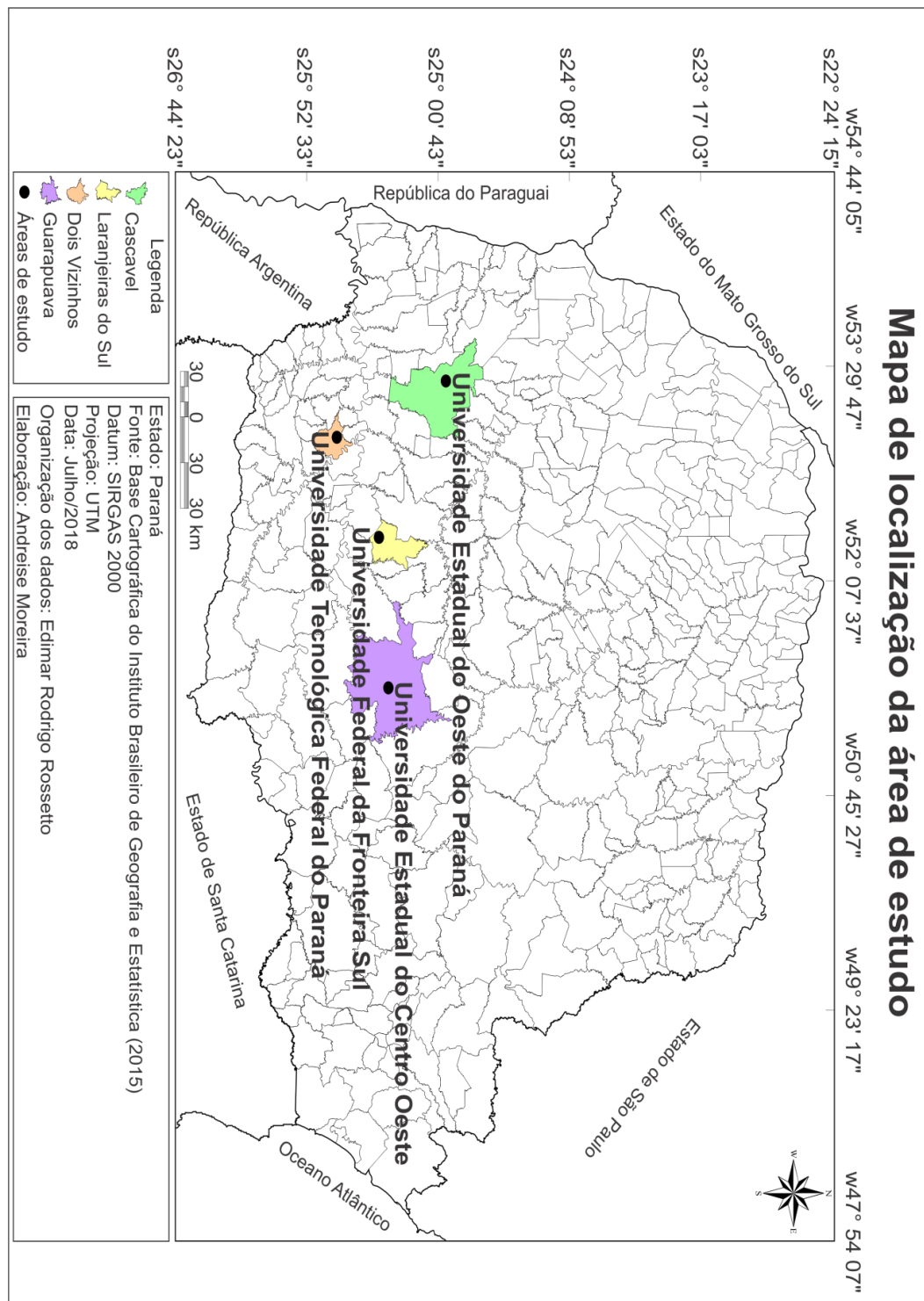
Nesse contexto, observa-se, segundo Verdério (2018), que:

Com a realização das quatro experiências-piloto, em 23 de abril de 2008, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lançou o primeiro edital para implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades que se propunham a apresentar propostas (VERDÉRIO, 2018, p. 103).

A partir desta etapa e com o projeto piloto efetivado, a instituição pública educacional interessada em participar do edital de seleção do Programa PROCAMPO encaminha sua proposta e, sendo contemplada, a partir de um processo interno de seleção, obtém a aprovação para ofertar o curso de graduação em regime especial.

Devido ao recorte espacial realizado para a construção desta tese toma-se como instituições públicas que aderiram ao programa e foram contempladas: UNIOESTE, no município de Cascavel; UNICENTRO, no município de Guarapuava; UTFPR, no município de Dois Vizinhos e UFFS, no município de Laranjeiras do Sul. Veja a seguir na figura 1 (mapa de localização da área de estudo) mencionada:

Figura 1<sup>4</sup> – Mapa de localização da área de estudo



**Fonte:** Elaborado por Andreise Moreira. Organizado por Edimar Rodrigo Rossetto.

<sup>4</sup> Nesta figura detalha-se a área de estudo da pesquisa, porém, reitera-se que cada universidade, destacada a partir dos respectivos municípios, possui uma área de abrangência. Esta área de abrangência compreende também os espaços da Educação do Campo, sendo eles: acampamentos, assentamentos, comunidades do campo, entre outros espaços, os quais extrapolam os limites político-administrativos dos municípios.

A partir do mapa de localização da área de estudo pode-se observar os municípios e as respectivas instituições públicas (universidades federais e estaduais) que ingressaram com experiências de ensino superior, ligadas à gênese de formação de cursos de Pedagogia e licenciaturas em Educação do Campo na região centro-sul, oeste e sudoeste do Estado do Paraná.

Entretanto, no ano de 2012, o PROCAMPO passou a integrar o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, que tem como finalidade orientar os sistemas de ensino, delineando ações específicas de apoio à Educação do Campo no país. Nesse sentido, o PRONACAMPO passa a redimensionar quais universidades teriam a possibilidade de ofertar o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Assim, os editais posteriores passaram a regulamentar exclusivamente a inscrição de universidades federais, visto que o MEC, órgão federal, tem responsabilidade sobre o PRONACAMPO e, conseqüentemente, a obrigatoriedade do financiamento de instituições apenas para federais. Essa normativa impede participações de instituições estaduais que acabam ficando impossibilitadas de participar das seleções<sup>5</sup>.

Nesse sentido, as instituições UNIOESTE e UNICENTRO, ambas estaduais, passaram a deixar de fazer parte do grupo de instituições que propunham uma licenciatura direcionada às comunidades camponesas, voltada à realidade de vida. Por meio das seleções e a conseqüente oferta das experiências de licenciatura em Educação do Campo, priorizou-se a manutenção dos traços culturais de grupos de sujeitos envolvidos com o trabalho com a terra e com a biodiversidade, objetivando a construção de uma nova racionalidade de vida e de trabalho para o campo.

Nesse entendimento, é pertinente analisar a importância que as lideranças à frente da organicidade das ações dos cursos de Educação do Campo têm no processo. Isso porque a liderança trabalha na perspectiva de garantir o fortalecimento da continuidade dos movimentos, além de formar a consciência de classe, para que os indivíduos possam estar cientes de seus deveres e de seus direitos, preservando a integridade social das comunidades do campo.

---

<sup>5</sup> As análises específicas da participação de cada universidade no PROCAMPO e no PRONACAMPO serão descritas juntamente com as informações relevantes do curso criado no próximo item deste trabalho.

Os sujeitos líderes podem estar engajados nas mais diversas responsabilidades no processo de formação pedagógica, podendo estar inseridos em movimentos sociais, comunidades do campo, universidades, etc. Preza-se pela união dos sujeitos envolvidos na busca de um objetivo comum: formar profissionais capacitados para compreender as realidades diversas encontradas no seio das relações sociais e econômicas dentro do movimento em que estão inseridos.

Ao se analisar o contexto delineado para a Educação do Campo, especificamente no Estado do Paraná, as lideranças da região sul do país tiveram e têm de se reorganizar constantemente. Isso porque necessitam, cotidianamente, da construção de possibilidades para contornarem as dificuldades que se avolumam no entorno da formação do licenciado em Educação do Campo, as quais serão tratadas de forma específica na análise posterior, a partir dos resultados da pesquisa de campo nos cursos investigados.

### 3.2 MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS E UNIVERSIDADES NA CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

Este capítulo versa sobre o papel das políticas públicas criadas ao longo dos anos em decorrência da luta dos povos do campo. A partir da luta coletiva e constante efetivação de um ideário teórico que subsidia este tema como política pública, esta tem peso importante para a história do movimento por uma Educação do Campo.

Preza-se por apontar parte das conquistas no âmbito da educação para as comunidades camponesas a fim de garantir direitos quanto à formação educativa específica e direcionada aos interesses da localidade, garantindo autonomia e formação crítica aos educandos envolvidos. Uma das discussões deste item refere-se à análise dos principais pontos na construção de políticas públicas vinculadas à implantação de projetos de Educação do Campo no Brasil, direcionando a pauta para o Estado do Paraná. Pontua-se a respeito dos documentos em âmbito estadual e documentos de articulações regionais que lutam pelo mesmo fim, subsidiando análises referentes ao que é trazido no conjunto de leis. Cabe construir, a partir da

realidade prática e por meio de debates, registros acadêmicos e denúncias, ou seja, uma luta unificada no sentido de refletir sobre os espaços analisados.

### 3.2.1 Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO

A Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, localizada na região centro-sul do Estado do Paraná (Figura 1), especificamente no campus do município de Guarapuava, construiu experiências teórico-práticas quanto à formação de Educadores do Campo. O curso de Licenciatura em Educação do Campo aconteceu entre os anos de 2010 a 2013 em caráter único e é tema de análise deste estudo. Observa-se que fizeram parte da pesquisa de campo na instituição duas (2) lideranças com atuação de destaque, exercendo função de coordenação durante o período em que o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi ofertado.

Segundo o Entrevistado 3<sup>6</sup>, observam-se relatos quanto aos primeiros traços de organização do movimento para a institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo. Entende-se que:

Em 2008, os movimentos sociais aqui da região procuraram a gente porque tinha sido aberto o Edital do PROCAMPO e aí eles trouxeram a demanda porque nas escolas do campo tinha muita falta de professor, muita rotatividade de professor, então o pessoal de Laranjeiras do Sul, de Cândói, de Porto Barreiro, os movimentos sociais, principalmente o MST, vieram trazer essa demanda para a gente e, propuseram construir o curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir de uma parceria entre eles e a universidade. Então, o curso não nasce internamente, ele nasce de uma demanda trazida pelos movimentos sociais para a universidade. Aceitamos o desafio e a gente começou a construção do Projeto Pedagógico de Curso – PPC pra participar do edital em parceria com eles. Desde a primeira reunião, a primeira discussão, os movimentos sociais participaram com a gente. A nossa licenciatura foi a primeira a abrir no Paraná, fomos a licenciatura pioneira do Estado (ENTREVISTADO 3, 2019).

A demanda para implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo origina-se nos próprios movimentos sociais da região para a universidade, conforme Entrevistado 3. A proposta foi bem-vista por professores da instituição, principalmente do curso de Pedagogia, que se preocuparam com a demanda advinda e decidiram lutar para sua concretização.

---

<sup>6</sup> Os nomes dos entrevistados foram preservados a fim de garantir a integridade moral e ética dos sujeitos quanto ao contexto de trabalho e de vida a que estão inseridos. A pesquisa não trará prejuízo aos entrevistados.

Segundo o Entrevistado 4, professores da universidade que estavam engajados na proposta de Educação do Campo intensificaram o diálogo com os movimentos sociais da região. Existiam vínculos da instituição com movimentos sociais e comunidades do campo. Eles aconteciam por meio dos projetos de extensão da universidade que objetivavam fortalecer a prática da formação de professores em escolas do campo de comunidades da região. Esses vínculos foram crescendo e contribuíram para a constituição da proposta de ensino superior. Foi criado o grupo de pesquisa Movimentos Sociais e Educação do Campo.

Nós temos o MOVECAMPO que é o nosso grupo de pesquisa e estudos nominado: Movimentos Sociais e Educação do Campo, que é vinculado ao nosso laboratório, o LAECI – Laboratório de Educação do Campo e Indígena, então ali sim, nós fizemos pesquisa, temos estudantes participando (ENTREVISTADO 4, 2019).

Com a criação do grupo e do laboratório de pesquisa, por conta dos projetos de extensão desenvolvidos, o vínculo com os movimentos sociais foi se intensificando. No ano de 2008, o Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Educação do Campo passa a ser construído. A seguir, na figura 2, é possível visualizar parte da estrutura do LAECI, suas repartições, materiais e acervos bibliográficos para pesquisa.



**Figura 2** – Laboratório de Educação do Campo e Indígena da UNICENTRO – Campus Santa Cruz – Guarapuava/PR (2019)



**Fonte:** Acervo do autor (2019).

Assim, com a abertura do edital do PROCAMPO, a demanda se amparou legalmente para ser institucionalizada, pois a necessidade na formação de professores para atuarem nas escolas do campo da região se tornava fundamental, visto o contexto da falta de docentes. Importante mencionar que a pressão dos movimentos sociais da localidade foi também considerada, pois os sujeitos à frente do setor educacional do MST se propuseram a auxiliar na construção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), experiência única para a região. O documento que reafirma o trabalho pedagógico desenvolvido nas primeiras articulações na organização da luta por Educação do Campo no ensino superior caracteriza-se na construção do PPC da Licenciatura em Educação do Campo no ano de 2009.

Para que o projeto a ser desenvolvido fosse entendido, as lideranças da universidade e dos movimentos sociais adotaram estratégias para que professores

estudassem a proposta, mesmo tendo suas linhas de pesquisa em outros temas de pesquisa. Segundo o Entrevistado 4:

[...] todos os planos de ensino das disciplinas foram feitos coletivamente na área de conhecimento do curso. Então a gente discutiu, fizemos reuniões pedagógicas com esses professores, falando sobre Educação do Campo, sobre a licenciatura, sobre Pedagogia da Alternância, para que eles pudessem construir planos de ensino de suas disciplinas a partir desta concepção e aí, tinha professor que não se adaptou e caiu fora e isso foi bom, porque ninguém é obrigado a concordar e se inserir. Mas foi uma construção muito importante para os que ficaram e aderiram. Depois, outras instâncias disseram: a gente nunca tinha visto essa articulação de diversos departamentos dentro da universidade (ENTREVISTADO 4, 2019).

Considera-se que a estratégia de coletividade na construção dos planos de ensino das disciplinas foi positiva, pois primeiro foi necessário que os professores que se engajaram no curso entendessem o que é a Educação do Campo, sua importância, qual a justificativa para tal articulação e como está estruturada. Isso porque, como explanado, teriam a possibilidade de relacionar conteúdos específicos das áreas com a proposta de Educação do Campo.

Posteriormente a este trabalho, diversas instâncias da universidade parabenizaram o curso pela articulação dos departamentos da universidade em torno da proposta que estava se consolidando como curso, pelo trabalho coletivo desenvolvido. Como se pode observar:

[...] nós temos a universidade organizada em setores e departamentos, então, a gente precisou chamar os professores desses departamentos, de diferentes cursos, então, aí que foi o maior desafio porque vinham professores do curso de Letras, Arte, Educação Física e Secretariado Executivo por causa da língua estrangeira, o Espanhol. Aqui na UNICENTRO é o curso de Secretariado Executivo que oferta a língua estrangeira. O curso foi sendo construído com os professores que já tinham na universidade, porque tinha corpo docente pra isso e na área das Ciências da Natureza e Matemática a gente tinha professor do curso de Matemática, Física, Química e Biologia. Então, a gente teve todo o trabalho de fazer essa discussão com esses professores que chegavam desses departamentos que nem sonhavam o que era a Educação do Campo e aqui que eu acho que foi uma parte muito significativa do desenvolvimento do curso dentro da instituição (ENTREVISTADO 4, 2019).

Esse circuito de departamentos e professores inteirados propiciou pensar e desenvolver diferentes estratégias metodológicas de formação pedagógica para o curso e para escolas do campo. Isso porque por meio dos projetos de extensão,

professores teriam a possibilidade de aperfeiçoar ou reorganizar atividades práticas na forma específica, ou multidisciplinar em determinada temática.

Pra nós esse processo foi muito rico porque aqui cada departamento é muito isolado, não tem diálogo, e esse curso exigiu que onze departamentos trabalhassem juntos no curso, e não foi só no momento de fazer a matriz, foi depois, né, porque todo mundo veio dar aula no curso e quem propôs as disciplinas veio dar aula no curso, então a gente lidou os quatro anos com os onze departamentos da universidade (ENTREVISTADO 3, 2019).

Nesse sentido, considera-se o quadro de docentes que foram contratados para o curso, qualificando o processo pedagógico da licenciatura que se propôs. Como muitos professores advinham dos diversos departamentos da universidade, observa-se que:

Tínhamos poucos concursados, tínhamos mais temporários, por exemplo: nas Ciências da Natureza e Matemática, a gente tinha Biólogo, Físico, Matemático, Químico, pessoal da Enfermagem e, na área de Ciências Humanas, a gente tinha o pessoal formado em Letras, Arte, Educação Física. Além disso, a gente tinha na área comum os Pedagogos, tínhamos em torno de oito ou nove formações diferentes no curso. Teve também processo seletivo para contratação de professor, mas, o professor não vinha exclusivamente para o curso. A gente mandava a demanda de carga horária, por exemplo, no departamento de Física e eles traziam um professor que complementava a carga horária de Física no nosso curso. Então, o professor complementava carga horária aqui e no departamento de origem (ENTREVISTADO 3, 2019).

Compreende-se que a maioria dos docentes que optou por trabalhar no curso foram professores celetistas, contratados por meio de regimes temporários e, observando que o curso era ofertado em regime especial, com apenas uma turma, a luta para a consolidação de um colegiado efetivo não se tornou relevante no momento, visto que o mesmo não se perpetuaria na instituição.

Portanto, ao longo de cada etapa foi preciso acolher os professores celetistas e preparar as formações continuadas dos princípios da Educação do Campo para que os mesmos pudessem estar alinhados pedagogicamente com o curso. Segundo o Entrevistado 3, as práticas pedagógicas eram:

[...] muito fortes no curso, inclusive, quando a gente fez a formação continuada com os professores. A gente sempre tentava focar isso, que não tinha que ficar só na teoria e aí, como um dos princípios da Educação do Campo é partir da realidade de educar pelo trabalho, ele também exigiu que acontecessem práticas. Como nosso curso era em regime de alternância, as disciplinas também sempre eram pensadas assim, levar a teoria para a intervenção prática, então, o Tempo Comunidade foi muito de aplicar a teoria e de trazer o resultado. Esse diálogo entre teoria e prática era o tempo todo. A gente também sempre discutia se era possível fazer uma prática que englobasse mais de uma disciplina, então a gente colocava os professores em diálogo, apresentando o plano de ensino para o grupo e um sugeria para o outro, então acabava tendo práticas interdisciplinares também (ENTREVISTADO 3, 2019).

As práticas elencadas no trecho da entrevista se configuraram como forma de identidade para o curso, ou seja, o acúmulo de experiências diversas a partir de linhas de pesquisa específicas de cada professor que contribui pedagogicamente por meio da teoria e da prática. Esse direcionamento levou os gestores do curso a pensar em atividades e projetos de Agroecologia, com produção de alimentos sem uso de agroquímicos e de maneira sustentável, sem causar danos ambientais irreversíveis à natureza. Observa-se que:

A gente sempre procurou trazer para o curso a questão da Agroecologia, inclusive os alunos foram participar de semanas de Agroecologia, práticas que os professores faziam principalmente na área de Ciências da Natureza, mas não teve tanta visibilidade. Conseguimos puxar estes princípios pela via dos conteúdos mesmo, não por grandes projetos (ENTREVISTADO 3, 2019).

O relato apresenta, mesmo com as dificuldades encontradas, um esforço do coletivo da Educação do Campo que norteava as ações do curso no período. Por mais que fossem ações pequenas, representam um movimento inicial da prática que vai ao encontro com a proposta apreendida. Outras atividades foram realizadas, dentre elas:

[...] a gente participou de evento do MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores, por exemplo, então a gente teve uma interação com os movimentos naquilo que eles estavam fazendo, participamos de Semanas de Agroecologia do MST, vários momentos fora da estrutura de sala de aula e, em muitos momentos, a gente trouxe as pessoas dos movimentos sociais pra dentro do curso, então quando a gente estava estudando a luta pela terra, a gente trouxe o pessoal pra dentro do curso. Inclusive, quando a gente fez o PPC, tem disciplinas que trazem as questões de conteúdos também, porque os movimentos que participaram aqui não tinham uma formação tão profunda em cada área para sugerir conteúdos em todas as áreas. A contribuição deles foi no sentido, de assim, olha, vamos incluir a

Agroecologia, vamos estudar a história de luta pela terra, vamos estudar a história da Educação do Campo na história da Educação, o que não acontece em outros cursos, então foi muito nesse sentido, de trazer sugestões e depois no decorrer do curso, também de manter esse vínculo de virem pro curso, da gente ir pra lá (ENTREVISTADO 3, 2019).

Entende-se que muito mais do que estudar especificamente a Agroecologia como temática instrumental, inserida no curso das disciplinas, é torná-la um dos princípios para a compreensão de que o movimento da Educação do Campo é amplo e precisa se apropriar de formas de produção sustentáveis, que acabem por não expropriar a população campesina, garantindo a sobrevivência do trabalhador do campo. Uma disciplina que chama a atenção na grade curricular do curso denomina-se “Educação Ambiental e Sustentabilidade no campo”. Visa a apresentar um:

Histórico sobre a crise ambiental – Conceitos da Educação Ambiental formal, não formal e informal. Fundamentos Epistemológicos da Educação Ambiental. Qualidade ambiental e qualidade de vida e desenvolvimento sustentável. Agroecologia, agroflorestas e permacultura como alternativa para sustentabilidade no campo (UNICENTRO, 2009, p. 35).

A disciplina vai ao encontro da proposta do curso, porque, além das atividades práticas da disciplina, discute-se a história da Educação Ambiental como pressuposto epistemológico das práticas agrícolas atuais de sustentabilidade. Priorizar teoria e prática é direcionar a licenciatura no sentido de buscar priorizar os fundamentos da Educação do Campo, em um contexto amplo.

Outras atividades práticas têm papel significativo no curso de Licenciatura em Educação do Campo, como por exemplo:

Atividades práticas realizadas nos laboratórios e outras atividades que eram a partir de determinados tempos organizativos dentro do curso, tempos de estudo, tempo de organização do espaço. Então tínhamos o grupo da cozinha, o da limpeza, do alojamento, tempo das atividades recreativas, tempo do esporte mais as atividades práticas dentro dos planos de ensino das disciplinas. Fizemos visitas a quilombos, organizamos jantares, festas, fizemos cinema, participamos em eventos como as jornadas da agroecologia a níveis nacionais, estaduais, entre outras (ENTREVISTADO 4, 2019).

Pensar atividades práticas como instrumentos de aprendizado sem a participação ativa dos educandos torna-se inviável. Educar com o trabalho também é uma opção. Essa possibilidade visa a aproximar o processo pedagógico com a formação humana, pois o educando não aprende apenas a desenvolver um passo da atividade, como em uma formação unilateral, mas passa a entender o todo do trabalho.

Para exemplificar o exposto:

A maioria dos cursos na universidade prepara para o trabalho na perspectiva do Capital, quando você educa pelo trabalho é porque você vincula teu processo com o trabalho humano, não com vistas só para qualificar para o capital, mas com vistas a desenvolver esse trabalhador em todas as suas dimensões. É muito diferente de você formar de forma unilateral, de qualificar para o mercado de trabalho. Você também vincula o trabalho pedagógico com o trabalho necessário, isso aproxima a formação da comunidade. O autosserviço dentro do curso já é um processo educativo. Quando a gente fazia evento, eles tinham que organizar o evento. Na comunidade não era só serviços dentro da escola, de conteúdos de disciplinas, eles tinham que se envolver em atividades que envolvia a comunidade também. Então, tudo isso faz parte desse entendimento de educar pelo trabalho. É uma perspectiva diferente, é você querer pensar em todas as perspectivas do ser humano, não treinar ele só para o capital, é a formação humana. Entender a educação como formação humana plena (ENTREVISTADO 3, 2019).

Assim, o trabalho, como citado, forma o trabalhador em múltiplas dimensões, educando pedagogicamente a partir de práticas em sala de aula e também fora da escola, por meio do trabalho em comunidade, na produção de alimentos no campo, etc.

Com o apoio de movimentos sociais, educandos e comunidade, as resoluções quanto às dificuldades no segmento do curso se tornavam menores a cada etapa, porque o apoio dos movimentos sociais nas ações do curso era decisivo. Os movimentos sociais tiveram autonomia de decidir que áreas o curso deveria formar. Entende-se que:

Na demanda que os movimentos sociais trouxeram para nós, eles entendiam que eram essas duas áreas que tinham mais problemas para ter professor nas escolas do campo aqui da região, por isso História e Geografia não foram contempladas em nenhuma das áreas de formação. Ai, respeitamos a demanda trazida por eles. Depois, o pessoal entendeu que precisava da História e da Geografia, mas aí o curso não teve mais oferta (ENTREVISTADO 3, 2019).

Como dito, o curso ofertou a Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em: Ciências da Natureza e Matemática e a área de Ciências Humanas, pois, naquele momento, a necessidade urgente não era de professores específicos de Geografia e de História. Estas medidas foram tomadas pelos movimentos sociais a fim de equiparar pedagogicamente a grade curricular, garantindo o mínimo de formação por área do conhecimento nas escolas do campo.

Foram também firmadas parcerias na região para a consolidação da proposta. Observa-se que:

[...] foi feita uma parceria entre a Universidade Estadual do Centro do Paraná, as Prefeituras Municipais de Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras, Cândói, Porto Barreiro, Rio Bonito do Iguaçu, MST, CEAGRO (Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia), MPA, MAB, Núcleos Regionais de Educação de Laranjeiras e de Guarapuava e Articulação Centro Oeste de Educação do Campo (UNICENTRO, 2009, p. 07).

Diversos setores da sociedade civil organizada passam a se mobilizar em busca de alternativas para fortalecer não só as práticas campestres, como também para entendê-las e percebê-las como conhecimento científico para os sujeitos engajados no contexto. Pontua-se que, no período de construção da proposta da licenciatura, lideranças políticas de municípios, da própria instituição e de movimentos sociais vinculados, encaminharam ao governo federal documentos de cunho popular, que podem ser nominadas de cartas de parceria (Anexo II), reafirmando a importância da oferta da Licenciatura em Educação do Campo para a região. Observa-se que:

Quem trouxe as cartas foram os movimentos sociais, daí para a gente ter mais chance de nosso projeto de curso ser aprovado na seleção do MEC. A gente tinha que mostrar que a gente tinha parceria com os movimentos sociais. Então essas cartas de apoio foram juntas no processo pra dizer: Olha, essa universidade já tem parcerias com os movimentos sociais porque o PROCAMPO também nasce dos movimentos sociais, ele não é uma proposição do governo, são dos movimentos para o Estado. Então, as cartas tinham a função de mostrar sustentação para o projeto, estamos todos juntos, porque em 2008 nós não tínhamos nada de discussão de Educação do Campo, a gente não tinha o Laboratório de Educação do Campo, não tinha nada, tudo o que temos nasce com a Licenciatura (ENTREVISTADO 3, 2019).

Considera-se que estes documentos foram fundamentais tanto para a aprovação do curso pelo Ministério da Educação – MEC, quanto para servir, durante o andamento do curso, como documento para efetuar a cobrança da parceria firmada entre as instâncias.

Em relação à concepção ideológica do curso, observa-se que:

A ala conservadora não queria o curso, mas quem assumiu tinha uma posição ideológica vinculada aos movimentos sociais, pela luta social e pela inclusão na universidade, porque a gente considerava que era uma oportunidade de incluir sujeitos que não viriam para a universidade porque a proposta era em regime de alternância. Então esses sujeitos que moram lá no acampamento, lá no interior do assentamento, eles não chegam até a universidade se não for pela alternância. Então, a gente entendia que era a possibilidade de incluir e de dar visibilidade para esses sujeitos. Aí a gente já tinha um trabalho com os movimentos, a gente já tinha projetos de extensão em acampamentos e assentamentos desde 2007. Então, todo o grupo que veio para o nosso curso era de uma linha bem crítica e a gente adotou os princípios da Educação do Campo pra trabalhar no curso e nós adotamos também muito da organicidade do movimento sem terra, os núcleos de base, a questão do autosserviço, então a gente trouxe isso pra dentro do curso. Foi essa linha de encaminhamento que a gente teve. O movimento da Educação do Campo em âmbito nacional, tanto o Movimento Sem Terra nos deram muito chão, então muitos princípios que norteavam o trabalho dentro do curso vieram daí (ENTREVISTADO 3, 2019).

Pode-se dizer que o protagonismo do curso de Licenciatura em Educação do Campo em aproximar sujeitos do campo com o ensino superior por meio da alternância tornou-se referência para a região. Isso porque o educando teve a possibilidade de conciliar suas atividades de vida e de trabalho com sua formação educacional. Foi preciso vencer as instâncias conservadoras da instituição por meio de pressão popular, garantindo visibilidade aos sujeitos do campo com o apoio de diversos segmentos sociais que contribuíram para o êxito da proposta. Esse movimento orientou a presença dos docentes que trabalharam no curso e o comprometimento dos sujeitos com a proposta, pois reafirmou ainda mais a especificidade do curso e da Educação do Campo. Quanto à questão dos empecilhos criados pelas instâncias da universidade em aprovar a proposta do curso, observa-se que:

Como era um curso em parceria com os movimentos sociais e a nossa universidade tem um grupo de conselheiros muito conservadores, então, nós levamos nove meses pra aprovar internamente o curso. Os



conselheiros não queriam nosso curso aqui. Primeiro, por conta das parcerias, então tinha uma questão ideológica pra eles; segundo, porque eles achavam um absurdo a formação por área, então eles diziam: nossos alunos se formam em química em 4 anos e vocês vão querer formar em 4 anos na área? Então existiam vários empecilhos, mas o mais forte era o caráter conservador. O que aconteceu: Chegou o mês de novembro de 2009, aí o governo depositou o dinheiro, mas tinha que ter uma ação naquele ano, aí nós fomos para a última reunião com o conselho naquele ano, porque o conselho sempre criava exigências, o COU – Conselho Universitário, a gente ia respondendo e fizemos, inclusive, a matriz curricular porque o conselho queria. Então eles ficavam criando obstáculos e quando chegou o mês de outubro e novembro, com o dinheiro ali, o conselho pediu mais tempo e a gente disse: Não, esse é o último tempo, se vocês não vão aprovar vocês têm que escrever o porquê e nós vamos devolver o dinheiro para o governo federal. Aí nenhum dos conselheiros quis assumir o ônus de devolver o dinheiro, no caso, 1 milhão de reais, e aí os conselheiros aprovaram naquela reunião, só porque o dinheiro estava depositado, então eles não tinham mais saída. O depósito do dinheiro é que garantiu efetivamente a aprovação do curso internamente. Mas houve muita resistência. Começou em 2010 e terminou em dezembro de 2013 (ENTREVISTADO 3, 2019).

Observa-se que a luta para garantir o curso nas instâncias da própria instituição foi árdua e longa. A garantia do curso, como pontuado, só acontece por conta do depósito do valor financeiro pelo governo federal em que praticamente obriga as instâncias internas da universidade a aprovar o curso. Assim, a oferta do curso em questão passa a se organizar em regime de alternância, com 60 vagas e com duração de, no mínimo, 4 anos. Segundo o documento:

A presente proposta de implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo atende ao Edital 02 de 23/04/2008 - Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO, da Secad/MEC, e às necessidades das comunidades dos municípios de Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras, Cândói, Porto Barreiro e Rio Bonito do Iguazu, no Paraná, cujo objetivo é a formação de educadores/as para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas situadas nas áreas rurais (UNICENTRO, 2009, p. 07).

O movimento de implementação, conforme citado, atende aos anseios da Região Centro-sul do Estado do Paraná, principalmente pela configuração agrária da região, por apresentar a maior concentração de assentamentos de reforma agrária da América Latina, por possuir a agricultura familiar como atividade econômica principal para as economias municipais e da região como um todo. Essa justificativa também é reafirmada no próprio Projeto Pedagógico de Curso, em que se observa que:

[...] tal atuação forte destes movimentos sociais existe devido à estrutura agrária concentradora, que excluiu milhares de camponeses da terra, que não tendo condições de sobreviverem sem ela, se organizam e voltam a lutar para conquistar seu espaço (UNICENTRO, 2009, p. 08).

Outro fator que apresenta forte atuação das comunidades campesinas é o fato de que:

As conquistas dos trabalhadores rurais, de forma organizada, na região Centro Oeste do Paraná, atingem números consideráveis, tendo em vista que mais de 5 mil famílias já foram assentadas e mais de 2 mil delas se encontram acampadas, na luta pela terra. Além disso, existe na região do território da Cidadania Cantuquiriguaçu, mais de 23 mil estabelecimentos rurais dos quais mais de 90% são de pequenos agricultores, onde o MPA tem uma atuação muito forte (UNICENTRO, 2009, p.08).

Devido à forte representatividade dos movimentos sociais, lideranças políticas regionais, líderes religiosos e comunidade do campo da região, vinculadas a UNICENTRO, passam a contribuir na implementação do curso. A preocupação com a questão educacional das escolas do campo na região e da educação em sua totalidade não era apenas das comunidades do campo, mas de um conjunto de segmentos sociais regionais de municípios próximos. Segundo o PPC do curso:

A proposta pretende formar e habilitar educadores/as que tenham identidade com o campo, atuação em escolas do campo e ou agricultores pertencentes aos Movimentos Sociais ligados à terra, para que dessa forma possam ser qualificados, para atuarem nas escolas do campo, a fim de romper com os muros imaginários que separam a escola da vida e da cultura (UNICENTRO, 2009, p. 07).

Além de fortalecer a relação entre movimentos sociais e universidade, preservando características específicas da regionalidade, o objetivo da proposta pedagógica era formar professores qualificados, capazes de garantir a especificidade cultural de cada escola do campo, educando conforme os princípios dos movimentos engajados. Isso se justifica também porque,

[...] na região supracitada, mais de 50% da população vive e desenvolve atividades relacionadas com o meio rural e, no entanto, com o processo de nuclearização, houve, na verdade, um processo que poderia ser chamado de urbanização do ensino, pelo qual a maioria das escolas do campo foram

fechadas e seus/suas educandos/as colocados/as em transporte escolar, sendo levados para os centros urbanos. A consequência para o campo tem sido das piores possíveis. Os jovens saem do campo para estudar e estudando na cidade não querem mais viver no campo, pois a educação urbanista/capitalista que prega a competitividade reforça a ideia de estudo enquanto forma de ascensão social, segundo a qual é preciso estudar para conseguir um bom emprego ou passar no vestibular. Esta educação acaba por negar o campo enquanto um espaço de vida, de cultura e de história, passando a visão deste espaço como algo atrasado, com pessoas ignorantes, mal vestidas, reforçando desta forma o campo como um espaço de produção de mercadorias e de desenvolvimento capitalista (UNICENTRO, 2009, p. 08-09).

Outro grande problema a que a Educação do Campo se depara é com o processo de urbanização do ensino no campo. Conforme mencionado, as práticas desta nova pedagogia do campo não representam a continuidade das práticas da educação urbanista/capitalista, mas sim, a mudança ideológica, que entende o campo como lugar de vida, de trabalho, que preserva os modos de vida das comunidades e possibilita alternativas ao jovem que nele reside, entre outras. Percebe-se que a formação urbanocêntrica, a partir de valores e práticas da cidade, é reproduzida na escola do campo, onde se observa, a partir de relatos, que diversos professores atuantes se expressavam de forma contrária à reforma agrária em sala de aula, por exemplo. Para alguns professores, as práticas urbanas eram enaltecidas em detrimento das atividades camponesas. Essas ações ferem os princípios da Educação do Campo. Por esse motivo, o movimento da Educação do Campo preocupa-se com a formação do professor, visto que:

Isso é muito forte, a própria criação da Licenciatura em Educação do Campo mostra o quanto o movimento da Educação do Campo se preocupa com a formação. A licenciatura fazia a formação inicial e nós tivemos desde 2007 até hoje, projetos de extensão de formação continuada com professores que estão atuando em espaços de acampamentos e assentamentos. O Movimento Nacional de Educação do Campo, um dos pontos fundamentais é a formação continuada inicial dos professores. A licenciatura nasce com esse caráter, nasce pelo movimento nacional (ENTREVISTADO 3, 2019).

Nessa linha de análise observa-se que os professores que já trabalhavam nas escolas do campo da região também foram convidados a fazer parte deste grande movimento de Educação do Campo, pois, mesmo desconhecendo a proposta, foram inseridos nos circuitos de formação, objetivando de imediato qualificar o ensino nos locais de trabalho, além de disseminar a lógica da proposta que se discute.

Nesse sentido, como justificativa para a condição que se encontra o campo, a luta dos movimentos sociais por voz e vez no contexto da estrutura fundiária da região é reafirmada com o curso. Observa-se também que:

Na seleção do vestibular, para a inscrição, eles tinham que comprovar o vínculo com o movimento social por meio de uma carta ou comprovar o vínculo com a terra por meio de apresentação de matrícula de imóvel rural, esse era o documento para inscrição no vestibular. Depois vestibular normal da UNICENTRO (ENTREVISTADO 4, 2019).

Os critérios estabelecidos pelo curso para orientar o processo de matrículas no mesmo acontecem unicamente por meio de comprovante de vínculo com a terra, visto que o curso só existiu, por conta da luta da comunidade camponesa, movimentos sociais e lideranças educacionais a fim de atender às necessidades dos sujeitos da Educação do Campo. Cabe ressaltar que:

Nosso curso foi ofertado para todos os sujeitos que tivessem vínculo com movimentos sociais e campo. Então, todos os nossos alunos que eram vinculados a movimentos sociais, eles já vinham com essa concepção de Educação do Campo melhor do que nós, mas como ele foi aberto a estudantes que não precisavam ser vinculados a movimentos sociais, mas que comprovassem vínculo com o campo, então tinham alunos que simplesmente eram filhos de agricultores, então esses alunos não sabiam, mas foi algo construído rapidamente, até porque as primeiras disciplinas estavam voltadas a questão agrária, a Educação do Campo, então isso nunca foi um problema e a própria alternância, né, no Tempo Universidade, que eles estavam juntos lá, em outros momentos que não eram hora-aula. Então a gente têm diferentes tempos na alternância, que tem o tempo aula, tempo recreação, então essa convivência deles para além das disciplinas que tratavam da concepção de Educação do Campo isso foi construído nesses outros momentos (ENTREVISTADO 4, 2019).

Nessa linha de análise, nota-se que é na diversidade que se compartilham saberes e práticas e se apropriam de conhecimentos mais facilmente. Essas experiências são princípios norteadores do curso a partir de novos entendimentos do processo educativo a que se insere. É preciso entender a educação como processo de socialização do conhecimento já existente, mediado pelo professor e transferido ao educando, entendido nesse caso, como sujeito que aprende, que assimila. Para tanto, observa-se que:

[...] as questões da educação são engendradas nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência. A educação, portanto, não

é neutra, é política, não é deslocada do contexto, é processo situado social e historicamente. A educação socializa o resultado do trabalho e é trabalho (UNICENTRO, 2009, p. 10).

Esse entendimento está em consonância com o movimento da Educação do Campo em âmbito geral. O resultado da existência produzida pelo ser humano é fruto da sua própria história e a educação consiste na possibilidade de entendimento deste acúmulo social que se materializa por meio do trabalho e da vida. Esse entendimento da realidade histórica do sujeito recai na análise do método da dialética, que possibilita a pesquisa científica como condição para a investigação do entendimento da realidade em que se vive e a construção de oportunidades de mudança do contexto apresentado.

Quanto aos princípios avaliativos, observa-se que a avaliação pode ser:

[...] diagnóstica, formativa, deve ser contínua e cumulativa, cumprindo várias funções: conhecer os/as educandos/as, identificar as dificuldades de aprendizagem, determinar se os objetivos propostos foram ou não atingidos, aperfeiçoar o processo educativo, promover os alunos. Os objetivos indicados explicitam vários aspectos da avaliação: individual do educando e do educador e institucionais, ou seja, o processo de avaliação serve para realimentar o processo no sentido de realizar novas mediações, reorganizando os tempos, espaços e relações, inclusive institucionais (UNICENTRO, 2009, p. 12).

Esse segmento de ações possibilita aproximar o educando da ação reflexiva, potencializando uma racionalidade crítica. Considera-se pertinente debater a questão da dependência por disciplina. Observa-se que:

Se o aluno pegasse dependência ele fazia a dependência, mas aí ele não tinha aulas, ele tinha uma assessoria pra estudar o conteúdo novamente e só realizar as atividades avaliativas porque a universidade não liberou carga horária pra repetir disciplina. O edital era 60, se formaram 34 (ENTREVISTADO 3, 2019).

Isso acontecia dessa maneira devido à extrema necessidade de recursos financeiros por parte dos órgãos financiadores que, por não garantir o pagamento da repetição de carga horária aos docentes, o educando acabava por realizar apenas a assessoria para revisar o conteúdo da disciplina. A assessoria consistia como reforço presencial e atividades a distância. O processo de avaliação fica

caracterizado por meio de entrega de trabalhos e realização de avaliações que foram posteriormente corrigidas por parte dos docentes responsáveis pela disciplina, concluindo assim a dependência.

Para se ter clareza do trabalho, principalmente das lideranças da universidade, considera-se que:

[...] as três primeiras etapas do curso foram em um seminário da Igreja Católica em Laranjeiras do Sul, com disciplinas comuns as duas áreas e muitas destas disciplinas foram ofertadas pelos professores do Departamento de Pedagogia, que já eram professores que estavam envolvidos com o curso desde a criação do PPC até as primeiras atividades. Além de que, estas disciplinas não dependiam de laboratórios, então foi mais tranquilo. Na terceira etapa, o PROCAMPO atrasa o depósito da verba e nós paramos o curso. Nesse meio, abriu um edital do PIBID Diversidade – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade e nós entramos concorrer e conseguimos recurso do PIBID, então o restante dos dias que faltaram para completar a etapa a gente ofertou em dezembro, mas continuávamos atrasados. Nós fizemos uma reunião com os movimentos sociais pra fazer a opção de prorrogar ou ampliaríamos o número de dias das etapas pra concluir nos quatro anos e foi essa a opção dos estudantes e dos movimentos sociais, e nós acatamos. A partir da quarta etapa as aulas passaram a ser ministradas aqui em Guarapuava por conta, especialmente, da área de Ciências da Natureza e Matemática, das disciplinas de Química, Física e Biologia, por conta dos laboratórios no campus Santa Cruz e Cedeteg da UNICENTRO. Então no Cedeteg, a universidade disponibilizou pra nós todo um espaço que não era utilizado e para alojamento foi no RURECO – Fundação para o Desenvolvimento Econômico Rural da Região Centro-Oeste do Paraná, que é um espaço dos agricultores, das associações de pequenos agricultores e MST, então lá tem alojamento, refeitório, sala de aula. Então, quando era disciplina comum, a gente fazia lá mesmo, quando eram disciplinas específicas os alunos vinham para o campus da universidade (ENTREVISTADO 4, 2019).

Entende-se que as dificuldades na organização do curso foram diversas. Isso porque, conforme descrito no trecho de entrevista, a coordenação do curso organizava o Tempo Universidade onde encontrava locais que comportassem os educandos, com espaços para refeitório, higienização pessoal e para alojamento. Houve migrações durante o curso até a ocupação do espaço da própria instituição e da RURECO<sup>7</sup>, onde os educandos do curso puderam se fixar e concluir suas atividades até o final da formação.

---

<sup>7</sup> RURECO: Fundação para o Desenvolvimento Econômico Rural da Região Centro-Oeste do Paraná. Constituída no ano de 1986, tem como missão apoiar o fortalecimento da agricultura familiar, a partir de uma proposta de desenvolvimento sustentável (política, econômica, social e ambiental), tendo os princípios da agroecologia como orientadores da base tecnológica, visando a diminuição do êxodo rural e melhoria da qualidade de vida no campo e na cidade. Localizada na BR 277, Km 348 –

Devido ao atraso do depósito do PROCAMPO, a coordenação acaba participando do edital do PIBID Diversidade que estava aberto e é contemplada com bolsas para os educandos da Licenciatura. O PIBID Diversidade tinha como objetivo aperfeiçoar a formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Por meio do programa, o curso consegue dar sequência em suas atividades e concluir no prazo estipulado inicialmente.

Assim, observa-se que:

[...] nós fomos aprovados no PIBID Diversidade e todos os nossos alunos tiveram bolsa, então, obrigatoriamente, eles tinham que cumprir 30 horas por mês nas escolas de assentamento e acampamento onde eles moravam. Isso criou um vínculo muito próximo e também com as comunidades de assentamentos porque a nossa relação foi se expandindo dentro dessas comunidades (ENTREVISTADO 3, 2019).

Mesmo com as ações do curso nas comunidades, por meio dos projetos de extensão, acompanhamento de estágios e projetos, o vínculo se fortalece ainda mais com a disponibilidade da bolsa do PIBID Diversidade. Esse programa, além de impulsionar o trabalho pedagógico nas escolas do campo, garantiu também a continuidade do curso com a presença dos educandos por meio da disponibilidade de bolsas de estudos, que possibilitaram a manutenção das custas pessoais nos períodos em que houve atrasos nos recursos do PROCAMPO. Segundo o Entrevistado 4:

Muitos projetos foram desenvolvidos ao longo do curso por estarem relacionados ao Tempo Comunidade, então foram desenvolvidas várias coisas, dependendo da área do curso, desde organização dos laboratórios nas escolas. Tinham escolas do campo que receberam do Estado, do município, materiais para organização do Laboratório de Ciências, de Química, desde tubos de ensaios, microscópios que nem os professores que estavam lá sabiam mexer, então nossos alunos com as atividades do tempo comunidade tiveram peso nesta organização. Jardins, hortas também foram revitalizadas ou construídas, hortas comunitárias foram desenvolvidas com as atividades do PIBID Diversidade, porque eles tiveram bolsa, isso motivou a não desistência dos nossos alunos e também o desenvolvimento das atividades (ENTREVISTADO 4, 2019).

Em relação à UNICENTRO, se a instituição pública encontra-se engajada no movimento da Educação do Campo, observa-se:

Hoje eu considero, por conta do nosso laboratório. Porque foi assim: Em 2007 a gente tinha projetos de extensão com o MST, de formação continuada de professores, o curso começou em 2010, a discussão 2008 e 2009. Então começou o curso e a gente criou a especialização em Educação do Campo, a gente teve três turmas dessa pós e no ano passado abrimos uma turma de pós para especialização na formação de Pedagogos em Educação do Campo, a única pós da universidade gratuita nesses últimos anos foi do nosso Laboratório da Educação do Campo. Então a graduação levou a criação da especialização, aí abriu o Mestrado em Educação aqui. Dentro do Mestrado, nas linhas de pesquisa têm disciplinas da Educação do Campo. A gente fez o movimento de trazer estudantes do campo para dentro do mestrado. Dos 35 alunos formados, 6 já fizeram mestrado, 5 aqui na nossa instituição e 1 na UNIOESTE. A Licenciatura foi provocando um grande movimento aqui dentro e aí nós criamos esse Laboratório de Educação do Campo e, a partir disso, a gente começou a movimentar as publicações. Hoje já são mais de 24 publicações, então a gente criou várias coletâneas, inclusive isso era muito forte para nossos alunos, eles escreveram livros de gêneros textuais, escreveram sobre Estágio e PIBID Diversidade durante o curso. Então a Licenciatura deu visibilidade dentro da universidade e no ano passado e retrasado a gente propôs a criação da Pedagogia Indígena. Ela só existe por conta desse movimento da Licenciatura (ENTREVISTADO 3, 2019).

Entende-se que o processo de verticalização do ensino, por meio das Especializações e do Mestrado que abriram posteriormente, ao término da oferta da Licenciatura em Educação do Campo, foi resultado do fortalecimento da proposta do curso na instituição. Crê-se que essa verticalização é ofertada por conta da demanda dos próprios egressos que pressionaram as instâncias da universidade para que as mesmas fossem ofertadas, e de forma gratuita, a fim de que a instituição atendesse aos interesses da sociedade. Nesse sentido, a partir dos projetos de extensão, as pós-graduações e formações continuadas ofertadas, as lideranças universitárias acabaram por manter vínculos com muitos egressos da graduação, o que possibilitou dar continuidade ao projeto educacional de qualificação de educadores para o campo.

Porém, cabe fazer um contraponto ao engajamento institucional da UNICENTRO com o movimento da Educação do Campo. Para o Entrevistado 4:

A instituição não é engajada com a proposta, nem o Departamento de Pedagogia. A universidade não é engajada nos movimentos sociais, a sociedade vê. Pelo contato que temos com as instâncias universitárias, eu considero que a universidade aprova os nossos cursos ainda porque ela



tem uma função social a ser cumprida e eles encontraram pessoas que somos nós, que assumimos esse trabalho e desenvolvemos. Então eu penso que a universidade como instituição encontrou em nós esse nicho que ela mesma tende a dar conta, então a universidade tem um interesse para depois dizer: “Olha, nós atendemos a comunidade indígena, nós atendemos os movimentos sociais”. O que há de engajado com os movimentos sociais é o Laboratório de Educação do Campo e Indígena (ENTREVISTADO 4, 2019).

Nesse sentido, observa-se que o engajamento institucional deriva do próprio interesse da instituição em cumprir a função social que necessita dar conta. O Laboratório de Educação do Campo torna-se responsável por fazer a “ponte” entre as instâncias superiores da instituição e a comunidade do campo, pois representa único espaço de acolhimento dos sujeitos em questão na instituição.

O Entrevistado 4 explana de forma específica o engajamento com o movimento da Educação do Campo, resumindo-se especificamente ao Laboratório de Educação do Campo, que foi construído pelos sujeitos da Educação do Campo da universidade e fora dela. O movimento nasce antes da Licenciatura e se perpetua pelos dias atuais. Foram necessários, como já descritos, enfrentamentos cotidianos para garantir sua manutenção em uma estrutura institucional que se mantém constantemente alinhada aos interesses de seus financiadores.

Um passo idealizado e que hoje se faz presente na instituição, garantido pela luta dos sujeitos da Educação do Campo, foi a Pedagogia Indígena. Segundo o Entrevistado 4, esta

[...] foi uma demanda da comunidade indígena Rio das Cobras, no município de Nova Laranjeiras que acontece lá na aldeia, mas atende também alunos indígenas de outras aldeias em outros municípios, também alunos indígenas que vêm do litoral. O Tempo Universidade acontece lá dentro da aldeia. Lá, está sendo construído um espaço para receber os alunos que vêm de fora. Os professores ficam alojados até o término da etapa. Ele é o primeiro no Estado do Paraná e já outras universidades estão interessadas. A gente mexeu com a questão da Lei da Mobilidade de Professores porque nesse curso atuam professores de diversas universidades (ENTREVISTADO 4, 2019).

A construção e implementação deste novo projeto de graduação é resultado do próprio movimento de Educação do Campo na UNICENTRO. Esta estrutura montada derivou seus objetivos a pensar em possibilidades de qualificar e ampliar o processo de formação de educadores do campo nas aldeias indígenas,

especificamente na comunidade Rio das Cobras. Tenta-se garantir, a partir deste novo projeto, a formação de educadores com novas estratégias metodológicas que atendam aos interesses dos povos indígenas. A explanação desta graduação indígena não cabe neste estudo. Somente está sendo mencionada como exemplo de conquista a partir do movimento da Educação do Campo nesta instituição.

Em relação ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO, observa-se também que:

[...] mesmo que a gente tenha começado com 60 alunos e terminado com 35, nós temos 4 estudantes que passaram no Concurso Público do Estado do Paraná e não puderam assumir por conta de que o edital não contemplava a formação por área do conhecimento. Então, nós estamos em uma luta judicial para que esses professores possam assumir seus cargos. Já fazem 5 anos e sempre com negativas da justiça para nossos alunos. Mas a gente continua lá, apoiando eles e tentando fazer com que os editais contemplem essa formação. Esses alunos não puderam assumir esse concurso porque lá no diploma deles, eles têm curso de Licenciatura em Educação do Campo, então, Educação do Campo é nossa identidade. Tivemos que ceder porque é isso que está impedindo nossos egressos de assumirem concurso público. Então agora nós estamos propondo um curso de Educação do Campo, mas com o nome de Pedagogia para não prejudicar nossos futuros egressos. O diferencial será a matriz curricular que continua lá com as disciplinas específicas, mas o nome para sair no edital será só como Pedagogia, para não criar esse problema do nosso aluno fazer um concurso depois não poder assumir por conta de que o edital não contempla essa especificidade. Mas por outro lado nós temos 4 alunos aprovados nos primeiros lugares do concurso, temos 5 alunos que já concluíram o Mestrado em Educação, com pesquisas voltadas para a Educação do Campo. Já temos alunos aprovados em Doutorados, e temos alunos que são professores da Educação Superior, mesmo que colaboradores, mas atuando na área, temos na Educação Básica à Educação Superior. Temos também a luta em manter esse laboratório, então essa é nossa contribuição (ENTREVISTADO 4, 2019).

Entende-se que o movimento de Educação do Campo, apesar das diversas dificuldades que foram encontradas durante o processo de formação, não tende a enfraquecer a luta. Mesmo com os altos índices de evasão de educandos no curso, as diversas negativas da justiça quanto ao não reconhecimento do diploma para a efetivação desses sujeitos em concursos públicos são empecilhos que não impedem a sequência dos trabalhos.

O foco, conforme citado, é buscar contornar as dificuldades criando um curso de Educação do Campo com a denominação de Pedagogia. Nesse sentido, a nomenclatura do curso foi substituída e restrita a uma nomenclatura regular e já

existente, porém, o conteúdo do campo estava inserido na matriz curricular. Assim, o empenho dos sujeitos engajados, as discussões, entre outras práticas irão reafirmar a esperança de mudança dos educandos para que se possa construir um novo projeto de sociedade que se faz presente a partir das práticas da Educação do Campo. Segundo o Entrevistado 3:

Não dá pra dizer que é homogêneo o interesse de quem está na Educação do Campo. Acho que têm diferenças entre os pesquisadores. Quem vai pela linha mais crítica não consegue visualizar a Educação separada da luta social e se vincula às duas. Então, penso que o que move alguns pesquisadores vinculados a movimentos sociais que aproximam a educação e a luta social é a transformação social de alguma forma. Parece ilusão isso, mas o conhecimento ainda é instrumento de luta, então eu tenho certeza que não é o curso, não é a universidade, não é a educação que vai transformar mundo nenhum, mas, que a gente pode construir na formação desses professores instrumentos para se apropriar do conhecimento, pra se engajar na luta, isso pra mim é fato. O grupo que está aqui tem essa perspectiva, que é a perspectiva do movimento nacional de Educação do Campo (ENTREVISTADO 3, 2019).

Crê-se que o papel dos sujeitos engajados nesta articulação da Licenciatura em Educação do Campo foi fundamental para o movimento. Porém, ecoa na Região Centro-sul do Estado do Paraná como uma vitória das comunidades do campo, da instituição, das prefeituras que apoiaram, além de educandos e professores formados que se especializaram a partir do grande movimento de Educação do Campo no Brasil. Esta é mais uma experiência a ser incluída no quadro de movimentos de resistência contra-hegemônicos do Brasil. Nessa linha de análise, cabe pontuar que:

Todo o movimento desde a construção do PPC para concorrer ao edital até a efetivação do curso de Pedagogia Indígena, creio que essa tenha sido minha contribuição, porque eu acompanhei todo o processo. Meu papel como professora é garantir que a universidade se abra e inclua as pessoas do campo, sejam elas, extrativistas, pescadores, indígenas, de assentamento, de acampamento, não importa, sejam os povos das águas, da floresta ou do campo. Meu papel é criar dentro da universidade meios que permitam esse acesso. Acho que o meu papel é esse, é fazer o movimento contra hegemônico. É garantir que a classe trabalhadora possa acessar a universidade (ENTREVISTADO 3, 2019).

A universidade, como citado, é o espaço que está direcionado a atender a comunidade em geral. A experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO proporcionou e continua a proporcionar que os sujeitos do campo

exercçam sua liberdade em cursar uma graduação que possibilite que o sujeito do campo tenha reconhecido seu modo de vida, sua cultura, suas práticas de trabalho e de vida. Entender a realidade local e sua relação com a dinâmica global é fundamental para que se possam criar mecanismos de transformação social nas escolas do campo a que o formado nesta graduação irá atuar.

### **3.2.2 Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE**

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel, localizada no extremo oeste paranaense, teve importante atuação na organização da luta em parceria com comunidades camponesas. O resultado foi a oferta de três turmas de Pedagogia para Educadores do Campo e uma turma experimental de Licenciatura em Educação do Campo. Para a análise de campo desta instituição, foram entrevistadas duas (2) lideranças que cumpriram papéis de destaque na gestão e na coordenação dos cursos durante o período em que os mesmos foram ofertados.

#### *3.2.2.1 Pedagogia para Educadores do Campo – UNIOESTE*

As comunidades camponesas, vinculadas a movimentos sociais, objetivavam a construção de um curso de Pedagogia para Educadores do Campo que habilita o formando a atuar como professor nos Anos Iniciais (Educação Infantil) e no Ensino Fundamental I (1º a 5º Ano). Isso se justifica segundo análise descrita no Projeto Político-Pedagógico de 2011:

Fizeram parte desta reunião, também, representantes de Entidades, como: Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu – CRABI, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR, da Associação dos Professores do Paraná – APP-Sindicato, do Senge e do Centro Acadêmico de Pedagogia do *campus* de Cascavel. Ou seja, no âmbito da educação, Universidade e Movimentos Sociais vêm construindo uma trajetória na perspectiva de criar e fortalecer a Pedagogia do Campo (UNIOESTE, 2011, p. 2).

Dentre os diversos movimentos sociais citados, observam-se na figura 3, apresentada a seguir, algumas bandeiras de movimentos sociais que, representadas

coletivamente, simbolizam a organização e a luta dos sujeitos pertencentes aos grupos sociais diversos, na união do projeto educacional que se efetiva na universidade.

**Figura 3** – União de movimentos sociais engajados na luta pela efetivação do Curso de Pedagogia Para Educadores do Campo / UNIOESTE – Campus Cascavel/PR (2004-2017)



**Fonte:** Arquivo da Coordenação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE (2004–2017)<sup>8</sup>.

Assim, a ampla demanda de movimentos sociais, comunidades camponesas e lideranças educacionais da região fundamentou a luta para implementação de experiências em Educação do Campo nesta universidade. Justificam-se tais afirmações ao considerar que o oeste do estado do Paraná possui relevo na forma suavemente ondulada e, portanto, a modernização da agricultura avançou com maior força em décadas passadas e, atualmente, produzindo maiores desigualdades

---

<sup>8</sup> O conjunto de imagens que se expressa na caminhada pedagógica deste curso são de domínio coletivo, pois além de fazer parte do arquivo da coordenação do curso, professores, educandos, movimentos sociais, dentre outros sujeitos detêm cópias das imagens, inclusive já protocoladas por meio de envio de documentos a instâncias superiores e publicadas em eventos pedagógicos. Segue no Anexo I, cópia da declaração do uso das respectivas imagens.

no campo a partir da concentração de terras. Aliado a essa consequência tem-se também a construção de usinas hidrelétricas, a título de exemplo, a Usina Hidrelétrica de Itaipu – UHI<sup>9</sup>, que explorou milhares de camponeses em suas propriedades, o que motivou a luta de sujeitos do campo para sua permanência naqueles espaços.

Nesse contexto, podem-se considerar também, no âmbito dos trabalhos pedagógicos realizados durante as aulas na sequência do curso, algumas experiências pedagógicas realizadas durante o segmento das licenciaturas. Essas práticas fazem referência à cultura das comunidades que frequentavam os cursos, priorizando práticas de vida, de trabalho e de organização das comunidades que eram trazidas para a universidade como prática pedagógica a ser estudada, como se pode visualizar na figura 4, a seguir:

---

<sup>9</sup> Para mais informações a respeito do processo de construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu – UHI e, conseqüentemente, o movimento de expropriação dos camponeses da região, recomenda-se a consulta ao seguinte trabalho: GERMANI, Guiomar. **Expropriados terra e água: o conflito de Itaipu**. 2. ed. Salvador: EDUFBA: ULBRA, 2003.

**Figura 4** – Práticas Pedagógicas da Pedagogia para Educadores do Campo – UNIOESTE – Campus Cascavel/PR (2004-2017)



**Fonte:** Arquivo da Coordenação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE (2004-2017).

Essas experiências possibilitam a garantia de manutenção das práticas dos sujeitos do campo no decorrer do curso, porém, precisam também estar alinhadas com os conteúdos trabalhados. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP/2011), a preocupação quanto à Educação do Campo se resume, principalmente, em relação à formação de um educador para o campo, desde a Alfabetização, Educação Básica, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA, na perspectiva de fortalecer os seus projetos de vida, preservando seus saberes e práticas. Um exemplo claro de instituições que visam a garantir a preservação dos saberes e práticas do campo são as escolas itinerantes. Essas instituições acompanham o movimento social a que pertencem, priorizando os interesses do grupo vinculado. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP/2011):

A recente criação das Escolas Itinerantes no Estado do Paraná amplia a demanda de qualificação de professores para atender as populações do campo em seus direitos à educação numa organização diferenciada em termos de concepções, tempos e espaços. Atualmente são dez escolas itinerantes nos acampamentos do MST, com um total de 1.800 crianças e adolescentes atendidos no ensino fundamental, com um universo de 200 educadores com necessidades de formação em nível médio e superior (UNIOESTE, 2011, p. 4).

Observa-se, portanto, que a necessidade na formação de educadores do campo para o Estado é iminente. Objetiva-se formar um profissional apto ao trabalho com as crianças camponesas, ou seja, conhecedor do trabalho no campo, participante ativo nas lutas cotidianas por direitos, etc. Por esse motivo torna-se pertinente o debate acerca de que projeto de escola se quer implantar. Conforme o PPP/2011:

Queremos com a Pedagogia para Educadores do Campo, oferecer uma formação de qualidade, com regime presencial e com acompanhamento no processo de formação dos estudantes, bem como romper com a lógica de cursos pagos nas universidades públicas, e com o aligeiramento da formação à distância (UNIOESTE, 2011, p. 5).

Nessa linha de raciocínio, a formação de professores é assumida pela UNIOESTE como relevante para as comunidades camponesas e muito mais pelos próprios professores atuantes no curso, os quais foram desafiados a contemplar os interesses de seus educandos a cada etapa de trabalho. Preza-se pela garantia de oferta de vagas na universidade pública, a partir de um processo educacional que preserve o sujeito e sua história. Observa-se segundo o PPP/2011:

O curso será construído num ambiente educativo de forma a ajudar na construção de sujeitos humanos e sociais, a refletir sobre a atuação do Movimento e da sociedade, a articular teoria e prática e, sobretudo a possibilitar o envolvimento na construção pedagógica do curso, que será pensado em cada etapa e organizado pelos seus sujeitos (UNIOESTE, 2011, p. 6).

Esse objetivo norteador orienta práticas inerentes ao processo pedagógico de formação ao longo das etapas do curso, sendo fruto de discussões amplas e democráticas entre os diversos setores da sociedade. Vincular o conhecimento teórico com a prática possibilita o desenrolar educativo de uma forma diferente, em que os próprios sujeitos se tornam protagonistas do processo de ensino-



aprendizagem. Essas práticas seguem princípios ideológicos, conforme o panorama de lutas dos movimentos do campo, pois a luta tem história, tem cultura e o trabalho com a terra é o elemento de formação da identidade camponesa e sua consciência.

Assim:

Para dar conta do desafio de oferecer uma formação sociocultural e política, a partir dos grandes princípios da educação progressista, a proposta do Curso deverá ir além da simples formação acadêmica. Partirá de alguns princípios pedagógicos da Pedagogia do Movimento, como princípio básico para fortalecer a identidade de sujeitos humanos e sociais e superar a tecnocracia do conhecimento também presente em alguns procedimentos científicos na Universidade, num esforço contínuo de proteger as ciências humanas e a manutenção de seus objetos, cada vez mais ameaçados pelo projeto neoliberal de educação (UNIOESTE, 2011, p. 7).

Conclui-se que, conforme citado, a formação acadêmica precisa estar vinculada à prática de vida dos educandos, e o curso prevê em suas diretrizes gerais fazer a ponte a partir de uma sistematização contínua de conhecimentos desenvolvidos. Como exemplos, tem-se o Tempo Universidade, período em que o educando permanece no espaço da universidade para se apropriar das teorias, e o Tempo Comunidade, em que o educando retorna para seu ambiente de vida e realiza o trabalho prático, apreendido na universidade, registrando suas conclusões e, posteriormente, apresentando os resultados aos seus professores.

Nesse sentido, uma das alternativas observadas pela universidade na oferta de um curso para esta realidade foi a parceria entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, que serviram como instituições de fomento financeiro para a implantação do curso. Devido a uma necessidade dos movimentos sociais a nível nacional e, principalmente, do Estado do Paraná, a criação de um curso vinculado à realidade de vida das comunidades e direcionado aos interesses dos sujeitos do campo, começa a ser pensado pela universidade e evolui para sua concretização a cada discussão.

Considera-se também que professores da própria universidade buscaram formações teóricas e práticas quanto a objetivos, metodologia e currículo para possibilitar, assim, a construção de um projeto político pedagógico que atenda a

demanda dos egressos. O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, a partir das práticas da Pedagogia da Terra, tornou-se centro de formação para a conseqüente análise e planejamento. Foi construída uma proposta de currículo que priorizasse as especificidades dos movimentos sociais vinculados. Ao longo de cada etapa (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) o PPP era rediscutido, visando eliminar possíveis lacunas do processo pedagógico. Nesse sentido, a proposta é pensada a partir da construção dos documentos base. Observa-se, segundo liderança entrevistada da universidade, que:

Em 2002 nós montamos a proposta e em 2004 começamos a primeira turma. Essa primeira turma era para começar em Cascavel, mas Cascavel é o entroncamento do agronegócio e aí, pelos embates, nós não tínhamos condições de alojar esses alunos, havia uma luta muito grande e aí a gente foi avaliando hotéis, outros espaços e havia uma negação então. Esta primeira turma foi para Francisco Beltrão, porque lá tem a ASSESOAR que é um espaço dos agricultores e lá eles poderiam ficar alojados, então como vinha um dinheiro pra pagar uma casa, um espaço, aluguel para esses alunos, então a ASSESOAR era o melhor espaço e ai, foi isso que nós fizemos. A turma começou em 2004 e terminou em 2008 e foi em Francisco Beltrão, eles ficavam alojados na ASSESOAR e os professores é que iam até eles (ENTREVISTADO 1, 2019).

Nesse sentido, a primeira turma inicia e conclui seus trabalhos no município de Francisco Beltrão por conta da questão da infraestrutura e acessibilidade dos alunos. Como dito, no caso da formação da turma, os professores é que migravam para o espaço em que os alunos estavam alojados.

Cabe mencionar que essa turma foi consolidada por meio de participação em edital de seleção. Ao final dos trabalhos em 2008, novamente a universidade participa de edital e é contemplada. Um empecilho surge e impede o início dos trabalhos. Ainda, segundo o mesmo entrevistado:

Novamente, na segunda leva, veio edital, nós participamos e fizemos o vestibular, isso foi final de 2008, só que o recurso financeiro não veio, a parceria INCRA/PRONERA/MDA não havia liberado o recurso. Então nós ficamos com alunos aprovados no vestibular, o reitor sem poder divulgar a lista, isso se manteve por quase dois anos. Então a segunda turma começa apenas em 2010 quando o recurso chegou, mas assim, os movimentos sociais que faziam parte, que vieram para a seleção foram a Curitiba, foram atrás do INCRA, a universidade também, com vários documentos, várias reuniões até a chegada do recurso (ENTREVISTADO 1, 2019).

Observa-se que com a não liberação dos recursos financeiros a universidade se viu impedida de realizar a convocação dos alunos aprovados, prejudicando e prolongando a sequência no âmbito da formação pedagógica dos sujeitos envolvidos. Cita-se também o trabalho coletivo dos movimentos sociais envolvidos que cobraram intensamente respostas das instâncias financiadoras sobre a liberação dos recursos. Cabe mencionar alguns dos movimentos à frente desta luta e o trabalho realizado pelos mesmos:

Na segunda turma nós tínhamos cinco movimentos que participavam ativamente, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a PJR – Pastoral da Juventude Rural, a CRABI/MAB – Comissão Regional dos Atingidos por Barragens da Bacia do Rio Iguaçu, MMC – Movimento de Mulheres Campesinas, entre outros. Como a gente abre edital nacional então você tem alunos que não são do estado e, fora do estado, você tem essas pastorais que vem se inscrever pra cá. Devido à espera de quase dois anos para a divulgação da lista os movimentos sociais ocuparam a reitoria cobrando agilidade na liberação do recurso para que o curso se iniciasse, até mesmo solicitaram a migração dos alunos aprovados para outros cursos já que os alunos são do país e não necessariamente do Estado, [...] e tudo isso foi uma organização interna dos alunos, [...] mas a gente sempre foi pressionando para que saísse, mas a lista só saiu depois que chegou o recurso na universidade (ENTREVISTADO 1, 2019).

A turma já se inicia com as dificuldades anteriormente citadas. Segundo Entrevistado 1, houve também atrasos durante o curso, o que gerou ainda mais dificuldade no gerenciamento do Tempo Universidade, que é o momento em que os educandos estariam alojados no município de Cascavel para a participação nas aulas, na flexibilização de horários dos docentes que ministravam as cadeiras, entre outros.

Cabe ressaltar que, com os atrasos, os recursos financeiros – que eram estáticos durante os anos, e margeavam aproximadamente R\$ 4.000,00 por aluno/ano – não se tornaram mais suficientes para custear as despesas dos educandos. Isso porque não existia reajuste anual de inflação sobre o valor, diminuindo o poder de pagamento dos educandos quanto às despesas de alimentação, transporte, hospedagem, entre outras.

Segundo Entrevistado 1, principal liderança do curso de graduação e que esteve por vários anos à frente da coordenação do mesmo, observa-se que a UNIOESTE se consolida no Estado do Paraná como arauto da Educação do Campo.

Os movimentos sociais já haviam passado a dialogar com outras universidades e não foram atendidos, logo, sempre atuaram conjuntamente com as atividades de formação no curso, subsidiando seus educandos quando possível, seja com alimentos, utensílios básicos de saúde, vestimenta, transporte, etc.

No ano de 2012, o curso de Pedagogia para Educadores do Campo caminhava para a oferta da terceira turma na seleção do Ministério da Educação – MEC, por meio de edital específico. Cabe mencionar que:

Na primeira turma entraram 50 e se formaram 35 alunos, na segunda turma 50 e se formaram 35. Na terceira turma eu não coordenei por completo, acabei indo para o doutorado até, porque estava cansada, porque ele não é um curso que você coordena pedagogicamente, eu já tinha coordenado desde o vestibular, envolve o financeiro e o pedagógico e, é o CPF (Cadastro de Pessoa Física) do coordenador que fica ligado, o reitor responde, mas em segunda instância, mas primeiro é o coordenador, porque a conta vem na UNIOESTE, é aberta e movimentada pela reitoria, etc. Você é o responsável por todos os pedidos, por todas as demandas então não é todo mundo que quer, o pessoal sabia da questão dos hotéis então ainda que a segunda turma estava encaminhada, quando eu saí estava tudo licitado. Nessa terceira turma entraram 50, quando eu assumo, no primeiro ano, depois com 23 alunos e aí se formaram 21 (ENTREVISTADO 1, 2019).

Quanto à terceira turma, cabe mencionar que as dificuldades para a frequência dos educandos no curso eram das mais diversas. Houve desistências por diversos motivos, porém destaca-se o enfrentamento diário dos próprios educandos para a manutenção do trabalho pedagógico que se desenrolava na instituição. Observa-se que:

[...] tinha o pessoal pra ser despejado da Araupel, em Quedas do Iguaçu, os meninos se organizaram, porque eles são de movimentos sociais. Nos avisaram, olha, estamos te comunicando que amanhã é dia de luta, veio um ônibus, um dia de protesto lá, de noite voltaram, então o coordenador tem que lidar com isso e o professor diz: quem dispensou eles, ninguém dispensou, a luta dispensou, teve outra: nós vamos reforçar a ocupação no pedágio, nós estamos indo pra lá, então essa luta é muito forte, ela é acima da universidade (ENTREVISTADO 1, 2019).

Esses elementos nos mostram que, apesar das dificuldades e carência de recursos financeiros, distanciamento da vida familiar no Tempo Universidade, problemas de interação social no seio da própria instituição entre cursos, logística de

transporte e hospedagem, pois, os educandos dificilmente abandonavam suas lutas vinculadas aos movimentos sociais.

Até mesmo quando se observa o processo de formação educacional é preciso militância, é preciso trabalho coletivo, é preciso conhecimento prático do trabalho com o campo, além de formação política. Cabe reafirmar o compromisso com o trabalho pedagógico, com a luta pela manutenção dos direitos conquistados por parte dos educandos em relação às dificuldades para cursar a licenciatura, até mesmo para que o Estado continue a financiar o projeto na instituição.

Sob a ótica de um curso com várias lacunas financeiras, de infraestrutura, pontua-se a própria organização interna dos educandos diante das dificuldades. Um exemplo importante a se nominar é a implantação/construção das cirandas infantis. Observa-se segundo entrevistado que:

[...] a gente criou uma estrutura dentro da universidade que é a ciranda infantil, ganhamos uma sala, não tinha bercinho, carrinho, não tinha brinquedo, não tinha nada, então na segunda turma eu fui junto à secretaria municipal porque eu venho da educação básica do município de Cascavel, trabalho desde 1986, então eu fui com o secretário pedir doações, então meu marido fez o trabalho de buscar, pedi para conhecidos cadeirinhas para as crianças sentarem pro lanchinho, pra papinha, esse tipo de coisa, então a gente conseguiu colchonete, bercinho, cadeirinhas, cadeiras pedagógicas, fiz campanha junto aos professores pra roupinhas, brinquedos, então a gente foi mobiliando o espaço na segunda turma que ficou nomeado como ciranda infantil (ENTREVISTADO 1, 2019).

Notam-se, assim, traços da união de educadores, movimentos sociais, representantes do poder público municipal, entre outros, no engajamento para com o trabalho de criação das cirandas infantis, as quais derivaram de uma necessidade levada pelos movimentos para dentro da universidade. Isso porque, quando os educandos migravam para a universidade no Tempo Universidade, traziam suas crianças até seis anos e, a cada grupo de crianças, o movimento delegava também um educador para fazer a função de “cuidador” das crianças enquanto os pais frequentavam as atividades pedagógicas do curso. Esse cuidado também com as crianças ressalta a importância e o quanto os movimentos sociais estavam engajados com a própria instituição.

No contexto das dificuldades dos trabalhos, a terceira turma de Pedagogia para Educadores do Campo se forma ao final do ano de 2017. Observam-se a

seguir alguns percalços que são exemplificados no trecho de entrevista do Entrevistado 1:

Essa terceira turma terminou em 2017, por causa dos atrasos de recursos, de repasse, ela começou em 2012 terminando em dezembro de 2017. E aí quando o recurso chegou nós aceleramos tudo aqui, tanto que no ano de 2016 eles fizeram vaquinha e vieram pra cá na esperança que o dinheiro chegaria. Doze dias depois que estavam aqui eu tive que suspender a etapa porque eu tinha aluno doente, porque não tinha dinheiro para pagar comida, eu tinha criança que apesar de eu ir buscar frutas e “coisarada”, não tinham condições de permanecer e estavam querendo a começar a gastar o dinheiro da passagem e o pessoal queria permanecer e aí eu disse não! Eu tinha cinco alunos doentes nesse período e aí, eu com a minha suplência, sentamos e suspendemos. Foi o meu ato mais autoritário perante o movimento, porque eu sempre fui da conversa, a gente sentava com o grupo de acompanhamento, discutia e daí tomava a decisão. Esse eu fiz de cima para baixo porque não tinha condições. Sabe quando você vê que não tem. Os últimos cinco dias, os adultos só almoçavam, a janta eram as frutas que eu levava. Aí eles voltaram para as suas comunidades, porque eles vieram com o dinheiro deles, eles fizeram vaquinha em casa na esperança que viesse o dinheiro, eles vieram com o dinheiro para se alimentar cinco dias e aí nós já estávamos em doze então eu suspendi. Eles foram pra casa! Quando o recurso chegou, no ano seguinte, então nós fizemos fevereiro e março uma etapa pra terminar o ano seguinte e daí 2017 nós fizemos 3 etapas porque daí terminou o terceiro ano e ainda as aulas do 4 ano pra você ter uma ideia. E no 4º ano estavam escrevendo Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, eles não tinham um ano pra escrever o TCC e o estágio junto (ENTREVISTADO 1, 2019).

O trecho de entrevista citado expressa mais um conjunto de dificuldades que os educandos da última turma de Pedagogia para Educadores do Campo enfrentaram para formação. Mesmo nas dificuldades compreende-se que o curso ofertado tinha importante relevância para a vida destes sujeitos. As adaptações curriculares quanto à reorganização do planejamento das etapas, conforme citado, foram estratégias criadas a fim de não retardar o ano de formação dos educandos. Por meio da união do grupo, do trabalho voluntário, da solidariedade e partilha, entre outras ações, se construiu uma prática pedagógica que se evidencia no seio das relações educativas nos cursos em questão. A figura 5, a seguir, retrata um dos momentos de união dos educandos na construção das ações dos cursos.

**Figura 5** – Experiências pedagógicas em sala de aula. Pedagogia para Educadores do Campo – UNIOESTE – Campus Cascavel/PR (2004-2017)



**Fonte:** Arquivo da Coordenação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE (2004-2017).

Nesta lógica de troca de experiências culturais e curriculares entre educadores e educandos cabe reafirmar, segundo entrevistado, que:

Aprender com o trabalho foi a maior lição que os movimentos sociais deixaram para a universidade. Você aprende fazendo, aqui precisa passar pano eles vão passar pano, aqui precisamos organizar, eles vão organizar, nós precisamos carpir, eles vão carpir. Então você aprende fazendo. Quando eles estiveram alojados no hotel a minha maior dificuldade era fazer com que a senhora que limpa os quartos todo dia compreendesse que, como era um encaminhamento coletivo, um trabalho coletivo, cada quarto vai ter seu balde e sua vassoura, e que vão limpar, porque é outra lógica, então você vai aprendendo no fazer e no meu trabalho administrativo eu fui aprendendo a fazer isso [...]. Acho que essa é a grande lição, ela se fez respeitada, construiu um caminho aqui dentro, todas as instâncias, eles foram construindo, pelo trabalho que eles fazem, eles foram mostrando que eles não eram um grupo de “baderneiros”, eles eram um grupo que tinham objetivo, que tem uma clareza e que vão lutar pra isso (ENTREVISTADO 1, 2019).

O fazer acontecer dos educandos tornou-se o principal ensinamento até mesmo para os próprios docentes e demais alunos da universidade, visto que no

andamento do curso o processo de ensino-aprendizagem acontece tanto no viés professor-aluno, quando aluno-professor, pois ensinar também é aprender a partir de experiências diferentes, novas formas que originam metodologias diferenciadas, conhecimentos que podem ser utilizados em práticas cotidianas. Enfim, abre-se a possibilidade da troca de ensinamentos, de cultura que enriquece a construção do sujeito inserido nesse contexto.

Estas novas práticas no curso fundamentam uma avaliação emancipatória no sentido de fortalecer a gestão participativa dos educandos, com equipes de trabalho, seja no Tempo Comunidade ou Tempo Universidade, que possam garantir uma organização social integral de alunos e professores com a estrutura curricular do curso. Observa-se conforme prevê o PPP (2011) que:

Conforme a proposta pedagógica, a orientação metodológica tem por princípio básico a pesquisa e a prática de ensino, pelas quais cada disciplina de estudo associará teoria e prática. Além das Áreas de Formação, a organização curricular se orienta pela perspectiva de integração entre as disciplinas, dispostas no desenvolvimento do currículo, objetivando um tratamento dos conhecimentos da prática social, de forma que não se constituam em dimensões fragmentadas à compreensão de uma realidade social em sua totalidade (UNIOESTE, 2011, p. 13).

Cabe observar que os conteúdos das disciplinas dos cursos se inter-relacionam, objetivando o estudo teórico e a dimensão prática, definindo a cada etapa uma análise de ações e nova reorganização metodológica a partir da interdisciplinaridade. Assim, os cursos possuem em seu conjunto de atividades práticas o cumprimento do Estágio Supervisionado, obrigatório para todos os educandos. Esta prática era realizada nos locais de trabalho dos educandos, ou seja, principalmente em escolas do campo, além desta prática ser acompanhada por professores dos cursos, especialistas da área e movimentos sociais. A seguir, na figura 6, visualiza-se por meio de exemplo uma atividade prática realizada durante o Estágio Supervisionado:



**Figura 6** – Exemplo de Atividade Pedagógica realizada por acadêmicos no Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo – UNIOESTE – Campus Cascavel/PR (2004-2017)



**Fonte:** Arquivo da Coordenação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE (2004-2017).

Exemplifica-se o processo com o trabalho pedagógico em sala de aula, com o compromisso de vivenciar o ambiente de sala de aula e angariar experiência profissional na Educação do Campo. Nesse sentido, a partir do depósito da última parcela do recurso financeiro por parte do governo federal, a terceira turma chega ao seu fim.

Apesar dos atrasos e eventuais prorrogações das atividades pedagógicas, o curso é concluído e demandas direcionadas no sentido da criação de novos níveis educacionais no âmbito da graduação e pós-graduação são incorporadas pelos sujeitos à frente das ações da instituição, objetivando a oferta de formação superior, impulsionadas pelos movimentos sociais.

### 3.2.2.2 Licenciatura em Educação do Campo – UNIOESTE

No decorrer da formação pedagógica da segunda turma do Curso Superior de Pedagogia para Educadores do Campo, as articulações populares do Estado do Paraná perceberam que a população camponesa necessitava também de demanda de professores formados na licenciatura, com atuação profissional para as séries do Fundamental II (6º a 9º Ano) e Ensino Médio (1º a 3º Ano).

Com o apoio de comunidades camponesas, movimentos sociais regionais, lideranças da instituição, o projeto de licenciatura para a participação na seleção do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO é encaminhado com vistas da oferta pelo Ministério da Educação – MEC, porém, o processo sofre uma série de entraves. Conforme Entrevistado 2:

[...] no edital do PROCAMPO, era só para as federais, então nós temos um papel protagonista, nós somos estadual e queremos fazer e a justificativa para o MEC abrir só para as federais era porque o MEC é para universidade federal, ele não tem responsabilidade sobre estadual, então, apesar de ele ser fomentador na pesquisa de pós-graduação é um fomento independente da instituição, mas nesse caso de abertura de curso existia um entendimento de que o MEC só abre curso na universidade dele e aí a gente foi com a demanda já consolidada porque a gente já estava com a segunda turma aqui, de pedagogia para educadores do campo. A gente tinha uma ancoragem do movimento social, movimento de mulheres camponesas, dos atingidos por barragens, MST. Esse pessoal do sudoeste, da agricultura familiar, bastante consolidado lá do sudoeste, a gente tinha uma ancoragem de demanda, então a gente abriu a primeira turma, abriu a segunda, quando apareceu o edital eles nos procuraram dizendo: olha, vamos abrir uma licenciatura também, a gente fez um levantamento, isso consta no projeto, quem potencialmente teria intenção de estudar e sobrava para montar turma, e aí a gente foi brigar com o MEC na SECADI para que eles autorizassem a participação das estaduais no edital e nós conseguimos. Então o edital fez uma concessão, adendo, de receber projetos das estaduais e nos selecionou, nos mesmos critérios. Não nos discriminou e aí a UNIOESTE foi uma das universidades que conseguiu garantir o financiamento do curso de licenciatura. Isso tramitou em 2008 e o dinheiro chegou em 2010 para a gente iniciar o curso (ENTREVISTADO 2, 2019).

A UNIOESTE, por meio da luta de todos os envolvidos foi contemplada e o curso de Licenciatura em Educação do Campo iniciou-se no ano de 2010. Novamente, convém destacar o envolvimento dos alunos na luta por educação. A partir do momento em que os educandos receberam o diploma de graduação do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, que os possibilitou atuar como

docentes na Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º a 5º Ano), os mesmos retornam para a instituição com o objetivo de dar segmento a uma nova formação específica, no contexto da Educação do Campo. O objetivo foi o de cursar uma Licenciatura em Educação do Campo para que tivessem a possibilidade de atuar como docente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Observa-se, segundo o Entrevistado 2 (2019), que são os próprios egressos da Pedagogia que tencionam a luta pela Licenciatura em Educação do Campo. Observa-se uma vez que:

[...] nós iniciamos o curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir de uma demanda dos egressos da Pedagogia em Educação do Campo da nossa primeira turma militantes do MST, então tiveram uma tarefa do movimento do setor de educação para que a Unioeste assumisse, concorresse ao edital. É importante observar que o edital era só para as federais e nós conseguimos autorização da SECADI para participar como estadual fomos selecionados no edital e em 2009, teve aprovação final de 2009 chegou o recurso, e nós começamos o curso em 2010. Como a gente fez sempre com a mediação do MST, a gente foi reunindo um grupo de outros movimentos, o de atingidos por barragens do Reassentamento São Francisco que decorre do MAB, o Movimento de Mulheres Camponesas e nós procuramos também o Movimento de Trabalhadores Sem Teto porque a gente tinha um grupo de pessoas na cidade de Cascavel que foram expulsos do campo e viviam na periferia da cidade, lutando por condições de moradia nos movimentos sem-teto com muita disposição de voltar ao campo. Então a gente também visitou esses movimentos e chamar interessados no curso. O MST fez a etapa preparatória e foi como um cursinho para prestar o vestibular e é um momento também de já selecionar interessados, ou seja, quem está disposto a ficar internado uma semana estudando, essas coisas das disciplinas, então a gente fez o vestibular e iniciou já em 2010 a turma de Licenciatura em Educação do Campo com duas ênfases: Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática com uma turma de 40 alunos que faziam algumas disciplinas: 50% das disciplinas eram comuns a todos e os 50% restantes a gente dividia a turma com disciplinas específicas (ENTREVISTADO 2, 2019).

Observa-se que, na estrutura do curso, os alunos juntamente com os movimentos sociais engajados optam pela ênfase de formação, seja ela Ciências Agrárias e/ou Ciências da Natureza e Matemática. Isso se dá por conta da área de atuação do professor formado, a trabalhar conteúdos na escola das disciplinas afins às Ciências Agrárias como: Geografia, História, Arte, entre outras, e nas Ciências da Natureza e Matemática, disciplinas que se alinham à matriz curricular das exatas como: Ciências, Biologia, Química, Física, Matemática, etc. Essa divisão por área de formação gerou diversos debates, pois, ao se formar, o licenciado encontrava

dificuldades quanto à aceitação de sua habilitação para a atuação docente. Torna-se pertinente analisar segundo Entrevistado 2 que:

[...] nós vamos ter que lutar ano a ano para o curso acontecer e depois de formados vamos ter que lutar para o diploma ser aceito, tanto é que a UNIOESTE dá uma assessoria desde então, todo ano a gente recebe nossos egressos dizendo, “olha, estou aqui e o meu núcleo não quer receber, não reconhece meu diploma”, a gente intermedia, mandamos os pareceres do Conselho Nacional de Educação, do PROCAMPO, autorização do curso, a gente intervém junto e diz: o diploma dele vale igual. Então no diploma constava: Licenciado em Educação do Campo com habilitação em tal e tal. Metade da turma de 40 alunos em uma, metade na outra, discutir o que a gente ia por no diploma, foram reuniões e reuniões, nós fizemos um pacto com o governo do Estado que ecoa nos municípios. Então o que acontece, quando o diploma é aceito colocam eles no final da fila e dizem, vocês só podem pegar aulas no campo, então o povo da frente também pode pegar aula no campo. Isso é uma briga nossa, o Licenciado em Geografia, por exemplo, ele pode dar aula onde quiser, ele não teve aula de Educação do Campo, então o licenciado em Educação do Campo também pode dar aula onde quiser! Mas essa briga na prática a gente só ganha quando há briga coletiva, quando eles enfrentam sozinhos eles perdem. Perdem para todo mundo porque qualquer diploma vai à frente dele, é um diploma que não se impôs porque nós precisamos de um volume de egressos para que esse diploma se enraíze nas práticas brasileiras e isso não me parece que tem acontecido (ENTREVISTADO 2, 2019).

Nota-se que a luta não cessa mesmo após a conclusão do curso, seja para o educando, seja para os movimentos sociais e lideranças da instituição. O não reconhecimento do curso por segmentos institucionais de ordem governamental impossibilita o Licenciado em Educação do Campo de participar em processos seletivos, concursos públicos, entre outros, reduzindo a formação docente como subproduto do processo formativo. Cabe reafirmar a importância do reconhecimento do curso por meio da legitimação em lei, o que obrigaria as instâncias contratantes a inserir estes licenciados no pleno direito de concorrência em qualquer processo seletivo ou concurso público realizado.

Segundo o Entrevistado 2 (2019), o curso se inicia de forma regular no ano de 2010 e é concluído no ano de 2014, por conta do atraso de repasse financeiro por parte do órgão financiador, sendo estruturado no regime de alternância. Conforme o entrevistado, a estruturação do curso em etapas de alternância se constituía em Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Nesse sentido, o regime de Alternância acontecia da seguinte maneira: a cada 50 a 60 dias o educando passava a frequentar o Tempo Universidade, com disciplinas na instituição e com atividades

extracurriculares e, posteriormente, realizava por, aproximadamente o mesmo período, o Tempo Comunidade, quando realizava atividades do seu cotidiano no campo, aplicando trabalhos/práticas aprendidos por meio da teoria em sala de aula.

Nesse entendimento, cabe destacar a importância que os movimentos sociais tiveram à frente da organização social e pedagógica no decorrer do curso que, por muitas vezes, realizaram o trabalho de educar, politizar, além de contribuir para o processo de formação dos próprios professores da instituição de ensino, pois

[...] o movimento social veio para a universidade com a sua demanda. Construiu o tempo todo com a gente o curso, porque a gente não sabia fazer o curso em regime de alternância. Nesse momento da licenciatura a gente já estava na nossa terceira turma de alternância com a pedagogia. Mas aprendemos com o movimento social, aprendemos tudo, o que era o regime de alternância. Temos como pedagogicamente construir um curso nessas condições porque a gente não sabia dar aula nesse sistema de aglutinação de carga horária que se preparavam as atividades. Que tipo de texto selecionar? E como que se distribuem as atividades para o tempo comunidade? (ENTREVISTADO 2, 2019).

O diálogo próximo com as lideranças dos movimentos sociais proporcionaram a troca de conhecimentos múltiplos a partir de pontos de vistas, diferentes culturas e realidades diversas em um processo de ensino-aprendizagem que adequa o envolvimento teórico e prático maior com os saberes camponeses. Esse entendimento se aproxima da concepção ideológica do movimento da Educação do Campo e, logicamente, dos camponeses. Nesse sentido, observa-se que:

[...] a concepção ideológica do curso é o que é a raiz da Educação do Campo, então eu diria com muita tranquilidade que o curso de Licenciatura em Educação do Campo que a UNIOESTE realizou se enraizou nos pressupostos da Educação do Campo, portanto, princípio da Luta pela Terra, da Luta pela Reforma Agrária, de todas as decorrências políticas, da lógica de um movimento social protagonista, do sujeito de direitos. Precisamos lutar para ter o direito à educação, assim como o direito à Terra, assim como direito à saúde e isso é o eixo estrutural do PPP. [...] os alunos tinham autonomia para vir com bandeiras, camisetas de movimentos sociais, cantar o hino, faziam política (ENTREVISTADO 2, 2019).

A construção dessa concepção ideológica de se fazer presente a Pedagogia do Movimento<sup>10</sup>, que reafirma a terra, o território e as práticas de vida impacta diretamente nos conteúdos trabalhados. Assim:

---

<sup>10</sup> Segundo CALDART (2000), a Pedagogia do Movimento caracteriza-se como a forma de articulação/organização das comunidades camponesas ligadas a movimentos sociais. Fundamenta-

[...] os professores tiveram de adaptar conteúdos, pois não eram formados na área específica e os alunos muitas vezes sabiam mais que eles, pois enfiavam a mão na terra, assim tinham embates duríssimos com professores prepotentes<sup>11</sup> como são alguns professores universitários e a gente precisava fazer uma mediação que passava pela grade curricular, então, uma preocupação era como atender as necessidades deles. Então, no final das etapas, a gente realizava os seminários, então, o tema dos seminários que fechava a etapa sempre pretendia suprir deficiências e a gente fazia um seminário integrador para fechar a etapa do tempo universidade. [...] Porque eles faziam avaliações seríssimas e rigorosas, pois diziam: Nessa disciplina nós aprendemos, na outra disciplina nós não aprendemos. Na verdade, foi um tempo intenso de debates, de produzir este curso com todas as suas decorrências (ENTREVISTADO 2, 2019).

Como se observa, as discussões realizadas nos seminários foram de grande valia aos educandos, pois esses momentos proporcionaram o debate quanto às dificuldades encontradas, ao processo de aprendizagem, entre outras questões referentes às disciplinas frequentadas. Por meio desta estratégia metodológica, o protagonismo dos próprios educandos torna-se elemento preponderante na análise, visto que muitos dos conteúdos ensinados já eram de domínio dos mesmos, aprofundando, conseqüentemente, o nível de teorização, de criticidade na análise das temáticas trabalhadas.

Nesse entendimento do contexto em questão, percebe-se que o curso representa o resultado de uma nova forma de educar pedagogicamente os sujeitos do campo, respeitando e reafirmando a Pedagogia do Movimento. Esta prática se fundamenta tanto a partir do debate teórico tradicional, mas também a partir de práticas pedagógicas inovadoras, como por exemplo: místicas, atos religiosos, apresentações culturais, realizadas tanto no Tempo Universidade, quanto no tempo comunidade, enfatizando o cunho regional de cada localidade e os interesses dos grupos engajados. Observa-se na figura a seguir algumas práticas pedagógicas realizadas no curso de disciplinas, em semanas acadêmicas, atividades interdisciplinares:

---

se no âmbito de sua identidade sem terra, priorizando suas culturas, seus modos de vida em comunidade, de organização escolar e trabalho coletivo de seus sujeitos.

<sup>11</sup> Para Ane Carine Meurer (2020), a prepotência debatida pelo entrevistado quanto à postura dos docentes necessita ser debatida. Isso porque o concurso público não se dá por questões ideológicas, mas em nível de titulação, então o docente não adentra a um concurso público através da militância, ou seja, por vínculo com o movimento social ou partido político.

**Figura 7 – Práticas Pedagógicas da Licenciatura em Educação do Campo – UNIOESTE – Campus Cascavel/PR (2010-2014)**



**Fonte:** Arquivo da Coordenação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE (2004-2017)<sup>12</sup>.

Essa nova forma de educar prevê, fundamentalmente, a promoção de,

[...] um projeto bastante humanizado porque o pressuposto da vida orienta o pressuposto da Educação do Campo, então, alimentação saudável, terra para quem nela trabalha, distribuição da riqueza de forma mais justa, mais igualitária e o direito à vida, de onde viver, trabalho digno, como se alimentar supõe também que você acesse os conhecimentos humanos. Isso também é parte de ser humano pleno de direitos, então, a Educação do Campo se insere nessa grande luta pela vida que vem dos movimentos sociais pela reforma agrária, que logo entenderam que tinham que lutar pela terra assim como pela escola e, particularmente, o MST, na minha opinião, admirável, ele vai construindo a escola, nos níveis, primeiro movimentos de alfabetização, as escolas dos primeiros níveis, dos processos de alfabetização da infância até chegar a demanda pelo ensino superior que é

<sup>12</sup> O conjunto de imagens que se expressa na caminhada pedagógica deste curso são de domínio coletivo, pois além de fazerem parte do arquivo da coordenação de curso, professores, educandos, movimentos sociais, dentre outros sujeitos detêm cópias das imagens, inclusive já protocoladas por meio de envio de documentos a instâncias superiores e publicadas em eventos pedagógicos.

onde chega pra nós aqui, a demanda de formação de professores (ENTREVISTADO 2, 2019).

O emaranhado de lutas que se observa se resume na análise deste curso principalmente na formação do professor que irá atuar na escola do campo, para que o mesmo, ao entender a Pedagogia do Movimento, possa pensar a especificidade do campo quando nele atua. É preciso compreender como o trabalho se constitui no seio do movimento, considerando que o mesmo seja humanizador para a emancipação do homem como sujeito de transformação da realidade em que vive.

### **3.2.3 Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR**

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR também se enquadra na análise deste estudo, isso porque o campus da instituição, localizado no município de Dois Vizinhos, pertencente à região sudoeste do Estado do Paraná, onde o curso de Licenciatura em Educação do Campo tornou-se realidade a partir do ano de 2011. Fizeram parte da pesquisa de campo na instituição três (3) lideranças com atuação de destaque, exercendo funções de coordenação e de docência durante o período de oferta do curso. Visualiza-se, a seguir, na figura 8, a entrada da instituição.



**Figura 8** – Vista de entrada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, campus Dois Vizinhos/PR (2019)



**Fonte:** Acervo do autor (2019).

A implantação do curso na instituição ocorreu após o lançamento do edital PROCAMPO, como relata o Entrevistado 11:

[...] sabendo da existência do edital é que se propôs o curso, quando de editais já definidos nacionalmente pelo PROCAMPO na primeira oferta de curso e, PRONACAMPO na segunda oferta, quando se efetiva o curso. No primeiro projeto se previa a formação de uma turma, um curso não regular que foi o que de fato não aconteceu, não havia quadro de pessoal, apenas recursos para a manutenção desse curso cujos docentes eram do próprio quadro da instituição (ENTREVISTADO 11, 2019).

Observa-se que a primeira turma criada nasce da organização dos movimentos sociais da Educação do Campo e não possuía vínculo efetivo com a universidade. Assim, a mobilização de camponeses, juntamente com representantes de movimentos sociais e professores da instituição acabam por submeter no ano de 2010 o projeto para concorrer ao edital do PROCAMPO. O curso, por não ser

regular, ficou submetido à matriz da universidade, porém com edital de seleção específico às comunidades do campo. Observa-se na sequência que:

No segundo edital ele previa 15 vagas de professores e 3 de técnicos administrativos que foi quando o curso se tornou regular e o edital previa a abertura de no mínimo 3 turmas para aquelas instituições que tinham o curso em andamento. Abrimos 3 turmas e em nenhuma delas fechamos turma, abrimos 60 vagas e em nenhuma delas fechamos as vagas. Na primeira foram pouco mais de 50 inscritos, mas com uma desistência muito grande logo de imediato, que formaram em 2014. Já na segunda abertura o máximo que conseguimos foram 32, 34 estudantes para 60 vagas, foi o máximo que conseguimos. Tivemos a primeira que formou em 2014 por meio do edital do PROCAMPO e mais 3 regulares (ENTREVISTADO 11, 2019).

A partir da segunda turma no ano de 2014, o curso torna-se regular e a universidade recebe 15 vagas para professores e 3 técnicos administrativos contratados via concurso público, com objetivo de atender às demandas do novo curso institucionalizado. As demais turmas ofertadas aconteceram no ano de 2015 e 2016. Cabe mencionar também a dificuldade que a gestão do curso teve com os baixos índices de matrículas, o que ao longo do tempo contribuiu como justificativa para a extinção do curso. É preciso considerar também que:

[...] muitos professores que vieram sequer tinham ouvido falar em Educação do Campo, nunca viram uma mística, então isso foi ajudando a afundar o curso de vez porque eram poucos professores ali que acreditavam na ideia e mesmo alguns que a gente achava que era engajado era, por exemplo, contra escolas do campo pequenas. Tinham muitas questões que divergiam a todo momento, até questões de regulamentos de atividades complementares como por exemplo: a catequese, que não contava mais como área social do aluno em sua comunidade por conta do ateísmo de alguns docentes. Eram muitas divergências de professores que foram entrando e divergindo muito a opinião do colegiado (ENTREVISTADO 12, 2019).

Torna-se incompreensível não considerar atividades de cunho religioso, como a catequese, como área social do aluno. Por conta de visões individualizadas de determinados docentes, se enfraquece o processo de manutenção de parte da cultura do educando, provocando desavenças na relação institucional com os docentes para com os movimentos sociais e comunidades do campo vinculadas.

Outro ponto fundamental que possibilita reflexão, pois provocou prejuízo na Licenciatura em Educação do Campo, foram os baixos percentuais de matrículas

preenchidas e evasão escolar durante a sequência do curso. Observa-se segundo Entrevistado 11 que,

[...] nós sempre nos preocupávamos era em ter estudantes, e estudante que fique aqui, tinha falta de recurso, os concursos, o reconhecimento do diploma e depois o que fazer, por exemplo: na primeira turma que formamos foram 23, na última pesquisa que fizemos não tinha nenhum atuando na área, todos fazendo Pedagogia à distância, fazendo um segundo curso, uma situação de inserção no trabalho muito precária, problemática, então, uma primeira preocupação era quem vai estar no curso, quem permanece, ou seja, pra ter o curso precisa ter estudante e, posteriormente, o que vai ser feito, que trabalhos vão ter, o que vão fazer efetivamente, e uma coisa não está desligada da outra, o campo de trabalho lá na frente. Apesar da baixa procura muitos entravam e migravam para outros cursos aqui do campus que já tem um campo de trabalho já definido, essa sim era uma grande preocupação. Na segunda turma nós tivemos a entrada de 32, formaram 3, esses 3 estão fazendo outros cursos, fazendo outras coisas. Então a preocupação era, que curso? Para quem? Para o trabalho. A perspectiva de formar um militante estava também na nossa perspectiva, mas entendo que é impossível deslocar de uma necessidade material concreta do cara que vai tentar sobreviver, manter uma família. Muitos desses estudantes se tornaram pais durante o curso, têm filhos e precisam manter uma família, então, sendo um trabalhador precisa tirar de um lugar para manter sua sobrevivência (ENTREVISTADO 11, 2019).

A partir das justificativas descritas, compreende-se que havia preocupação para ambos os lados, seja para os docentes que faziam a gestão do curso na instituição, seja para educandos que cursavam a graduação. Os docentes precisavam cotidianamente se preocupar com a falta de recursos financeiros para o curso, que eram escassos e limitavam o trabalho pedagógico, principalmente pelo regime de alternância do curso, em que os deslocamentos são maiores. Outra questão refere-se ao não reconhecimento do diploma do Licenciado em Educação do Campo, que não era e não é reconhecido por algumas instâncias públicas responsáveis pela contratação de professores.

Quanto aos educandos, ao entenderem a dificuldade quanto à indefinição de sua área de atuação profissional, posterior à formação, acabavam por desistir do curso muito antes de se formarem. Muitos também desistiam pela própria condição econômica precária em que se encontravam, pois não poderiam abandonar o mercado de trabalho para cursarem a graduação.

Outra dificuldade que acabou, aos poucos, prejudicando a construção da sequência de oferta do curso, foi o afastamento dos movimentos sociais da universidade, que, por manterem a cada semestre de oferta, menor participação nas

ações educativas do processo pedagógico, acabaram acelerando o esfacelamento da graduação. Segundo o Entrevistado 12, o que se observou foi que,

[...] até um tempo atrás a gente tinha a presença da ASSESOAR e do pessoal do MST, mas de certo momento eles se distanciaram e nunca mais participaram de nada, mas a gente sempre tem um vínculo. Eu, por exemplo, tenho um projeto na escola itinerante, tenho alunos de TCC e estágio, mas a gente sempre acaba focando na questão de escola, de ensino, não chega a entrar em contato com a questão do movimento, da luta (ENTREVISTADO 12, 2019).

Entende-se que a presença dos movimentos sociais é fundamental para o segmento de uma estrutura de curso como a Licenciatura em Educação do Campo. Com o afastamento dos movimentos sociais, a quantidade de matrículas para o curso tendeu a declinar e o fechamento do curso tornou-se iminente.

Nessa linha de análise, considera-se pertinente a fala do Entrevistado 10, ao afirmar que:

Em 2017 começa-se a pensar paralelamente ao curso em extinção à criação de um curso de Pedagogia. Criamos um subgrupo, uma comissão do campo que era para a proposta da Educação do Campo estar engajada no seio do curso. Em 2017 nós já tínhamos um corte na educação, primeiro veio em 2016, então a gente viu que a melhor opção para aproveitar a pedagogia do campo foi propor um curso de Pedagogia. A Educação do Campo não era mais viável, pois nós não tínhamos mais demanda pra isso, nem mais recursos. Fizemos um estudo e nós vimos que a Pedagogia é um curso com bastante entrada. A ideia seria criar um curso de Pedagogia vinculada aos interesses da Educação do Campo para esses alunos do campo, principalmente, por conta da facilidade em se inserir no mercado de trabalho (ENTREVISTADO 10, 2019).

Observa-se que a viabilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo passou a ser questionada por gestores de instâncias superiores da própria instituição a partir do número de vagas que não acabavam sendo preenchidas nos processos de seleção. Nesse sentido, entende-se que a estratégia dos professores do colegiado do campo, ao perceberem que o curso de Licenciatura em Educação do Campo estava chegando ao seu fim e não seria renovado, construiu um projeto para a graduação em Pedagogia, devido à maior procura, porém, preservando discussões vinculadas à Educação do Campo, sendo que já havia toda uma estrutura pedagógica. Observando que a Pedagogia também forma docentes, o debate ganhou consistência.

Porém, devido aos interesses técnicos incumbidos na lógica de estruturação das matrizes curriculares dos cursos da UTFPR, o projeto do novo curso de Pedagogia é indeferido pelos conselhos superiores. A alegação para a decisão remete-se à formação técnica, característica específica da instituição, segundo o Entrevistado 12 (2019).

Nesse sentido, cabe realizar também debates quanto à análise do PPC/2013 da Licenciatura em Educação do Campo da instituição, possibilitando maior entendimento sobre estrutura do curso, demais dificuldades e carências, conquistas, entre outros pontos relevantes para o trabalho que aconteceu nos anos em que o curso foi ofertado.

Para o mesmo documento, a Licenciatura em Educação do Campo tinha por finalidade,

[...] formar profissionais para atuar na docência básica – anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Profissional, em uma das áreas de conhecimento. O tempo previsto para formação do Licenciado em Educação do Campo é de oito (08) semestres letivos, com uma carga total de 3330 horas para a habilitação em Ciências Agrárias e 3384 para a Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática. Este tempo destina-se ao cumprimento das disciplinas obrigatórias, estágio supervisionado, trabalho de conclusão e atividades complementares (UTFPR, 2013, p. 7).

Considera-se que o curso seguiu os padrões de graduações regulares, com cumprimento de normativas básicas, com 8 períodos e habilitação para duas áreas: Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática. Cabe mencionar que o conjunto de ideias e movimentos de luta para sua criação, além de parte da composição deste PPC, deriva da luta de articulações populares das próprias regiões e movimentos sociais a nível nacional como, por exemplo, o MST e o MAB. Compreende-se que:

As sementes para implantação de cursos para formação docente (Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE e Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR), pautados nas necessidades e anseios dos povos do campo (agricultores familiares, camponeses, acampados, assentados da Reforma Agrária, do Movimento dos atingidos por barragens, vileiros, bóia-frias, dentre outros), nasceram na II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, realizada em novembro do ano 2000, na cidade de Porto Barreiro – PR. A partir desse evento, as entidades representantes dos movimentos sociais do MAB, do MST, da ASSESOAR e

da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Paraná – FETRAF, começaram a refletir sobre a necessidade de uma nova forma de compreender e fazer a educação para classe trabalhadora rural. Como ponto de partida, a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, fortaleceu tal propósito, encaminhando as demandas de formação humana de acordo com a realidade vigente (UTFPR, 2013, p. 11).

O movimento da Educação do Campo, como previsto, preocupou-se também em responder qual concepção de campo está presente no espaço rural brasileiro e qual a sua importância para a vida humana. Por que existem movimentos sociais e quais suas pautas de luta? Entende-se que era preciso conhecer este território e suas implicações sociais em âmbito geral, a fim de criar uma condição-base para entender as especificidades regionais e assim construir os projetos. Observou-se que:

As questões do campo antecedem às educacionais, pois envolvem as políticas agrícolas e agrárias. Historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não levaram em conta a realidade e as demandas do campo. Porém, a solução depende do compromisso político e do financiamento público, bem como da organização dos Movimentos Sociais para indicar formas efetivas de propostas educacionais (UTFPR, 2013, p. 15).

Nesse sentido, os movimentos sociais locais da região, segundo o Projeto Pedagógico de Curso (2013, p. 11), construíram a Articulação Sudoeste “Por Uma Educação do Campo”, composta por organizações não governamentais, universidades, entidades e movimentos populares, a fim de coordenar os planejamentos regionais para o campo sudoestino.

Essa articulação, formada coletivamente e politicamente, se organiza com pautas de luta, apresentando entendimentos sobre a estrutura agrária da região sudoeste do Estado, que, formada basicamente por agricultores familiares, necessitava de apoio educacional e técnico referente a projetos que vinculem temas como: soberania alimentar, sustentabilidade, entre outros. Importante também a criação de escolas do campo que suprissem a carência de investimento em educação, para que possuíssem condições suficientes de recriar um “novo olhar” para o campo, entendido e constituído por seres humanos trabalhadores que vivam e produzam, preservando suas culturas.

Nesse sentido, a instituição é engajada nesse compromisso, pois:

O histórico de discussões elenca o compromisso social das instituições públicas, em resposta às demandas por políticas em Educação do Campo. Diante disso, a inserção da UTFPR – Campus Dois Vizinhos nos debates dos movimentos e organizações atende à demanda de formação de professores, contemplando áreas do conhecimento, que reafirmem saberes que contribuam na compreensão das ciências voltadas ao meio agrário (UTFPR, 2013, p. 12).

Por meio destas pautas e a conseqüente criação da articulação, a necessidade de um curso de licenciatura que formasse professores protagonistas no processo de formação pedagógica dos movimentos sociais se torna iminente. Nessa lógica passou-se a:

[...] elaborar as primeiras proposições de criação do Curso de Graduação - Licenciatura em Educação do Campo, contemplada no Ministério da Educação - SECAD, por meio da aprovação do projeto, no Edital nº 9, de 29 de abril de 2009, definiu-se a oferta do curso, com início no primeiro semestre de 2011 (UTFPR, 2013, p. 12-13).

O projeto do curso não se desvinculou da proposta de Educação do Campo, discutida e implantada em demais licenciaturas no país. Apenas se reafirma, a partir da especificidade local, como elemento característico do curso e que visa a atender jovens do campo que tenham concluído o Ensino Médio e/ou pessoas que possuam afinidade com o modo de vida camponês e que desejam ingressar na caminhada pedagógica para a formação docente de educador do campo.

Nessa linha de análise cabe pontuar que:

A matriz curricular dessa modalidade desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Arte, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias (UTFPR, 2013, p. 13).

Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Educação do Campo possibilitou a escolha por parte do educando em uma das seguintes habilitações: Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Agrárias. Esta organização se inseriu porque, no início da articulação para a construção do curso, os movimentos sociais tiveram a

oportunidade de indicar uma das áreas de formação, necessárias para suprir a carência de professores para as escolas do campo da região. Sendo assim:

[...] eles escolheram essas áreas: Ciências da Natureza e Matemática por uma questão regional, pela falta de professores que a gente tem dessas áreas: Matemática, Física e Química e Ciências Agrárias é por causa de que quando eles abriram a primeira turma, o maior número de professores que eles tinham possuía habilitação de Agrárias, então, eles não precisariam de professores dessas áreas porque já tinham no campus, em Agronomia, Zootecnia e Engenharia Florestal (ENTREVISTADO 12, 2019).

Observa-se que a primeira área citada, Ciências da Natureza e Matemática, foi escolhida pelos movimentos sociais. Já na habilitação para Ciências Agrárias, a decisão não contemplou a necessidade dos movimentos sociais, mas da instituição, por conta do conjunto de docentes que a instituição detinha no campus, podendo ser aproveitados no curso com objetivo de economizar recursos financeiros.

Nesse entendimento, segundo o PPC/2013:

[...] o profissional formado no curso de Licenciatura em Educação no Campo receberá o título de Licenciado, podendo atuar na Educação Básica, preferencialmente nas Escolas do Campo, com habilitação para áreas de Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Agrárias, de acordo com a opção de habilitação escolhida pelo estudante, a partir do 4º período do curso (UTFPR, 2013, p. 15).

Porém, o entendimento a respeito da formação do licenciado nas áreas do conhecimento citadas, sejam elas Ciências da Natureza e Matemática, sejam Ciências Agrárias, precisa ser debatido. Isso por conta de que

[...] Ciências Agrárias é um minicurso de Agronomia, Zootecnia, Engenharia Florestal, junto com as disciplinas próprias da educação, condensados em 4 anos em Tempo Comunidade e Tempo Universidade, uma carga horária extremamente elevada. A habilitação em Ciências da Natureza e Matemática é um minicurso de Biologia, Matemática, Física e Química, com uma carga também elevada. Então a gente tentou priorizar o conteúdo porque a nossa concepção era da necessidade do acesso ao conhecimento historicamente acumulado, no entanto, com uma dificuldade grande para dar conta de uma exigência nacional, então a opção de que curso de Educação do Campo que a gente ia querer não era dada, a ênfase na formação, o edital que definia que tinha que ser assim (ENTREVISTADO 11, 2019).



Observa-se segundo Entrevistado 11 que não há tempo hábil, levando em conta a carga horária do curso para formações, conforme cada habilitação. Para o mesmo entrevistado, é comparada a formação em uma habilitação do curso, a título de exemplo, a habilitação de Ciências Agrárias, com um conjunto de minicursos de Agronomia, Zootecnia, Engenharia Florestal. Essa organização curricular infere uma formação superficial, precária, visto que o educando estuda conteúdos gerais de diversas áreas, inter-relacionadas com as disciplinas da educação e sai formado em Educação do Campo. Mas o ponto-chave a ser questionado é observado quando este formado irá exercer sua função em sala de aula. Por exemplo, se um educando habilitado em Ciências Agrárias irá ministrar, depois de formado, aulas de Geografia ou História, como a disciplina será trabalhada por ele? Foi oportunizado no curso um conjunto de conhecimentos para o domínio pleno da Ciência Geográfica ou da História para este professor? Considera-se assim que a formação por habilitação (conjunto de conhecimentos de áreas afins), não supre a necessidade pedagógica posterior à formação do professor por componente curricular, caracterizando para a Educação do Campo desta instituição, uma dificuldade de seu processo formativo.

Pressupõe-se, portanto, que para buscar maior compreensão e, conseqüentemente, melhor formação para o aluno da escola do campo, a instituição educativa deveria também reorganizar a grade curricular por áreas afins e não por disciplinas, como citado. O que se preza nesta análise refere-se à criação também de políticas públicas que possibilitassem ao formado em Educação do Campo ministrar uma disciplina, por exemplo, de “conhecimentos integrados”, em que o educador do campo seria capaz de fazer a interlocução na sua ampla área do conhecimento, permeando ciências que compreendem sua habilitação, na compreensão dos objetos analisados. Assim, o professor formado no curso de Licenciatura em Educação do Campo teria as condições teórico-metodológicas para desenvolver o trabalho interdisciplinar de integralizar conhecimentos e temáticas a partir dos contextos discutidos.

Nesse sentido, objetiva-se a partir do tripé institucional da universidade que é formado pelo eixo do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, a formação de educadores que contribuam para o desenvolvimento crítico da vida acadêmica dos educandos, no entendimento da realidade de mundo em que estão inseridos, na

produção científica, no trabalho com a terra, no trabalho coletivo, na manutenção dos valores sociais e culturais das comunidades, etc.

Quanto às concepções da Educação do Campo deste PPC (2013, p. 21), observa-se que “[...] a tradição do pensamento pedagógico socialista, a Educação Popular e seu vínculo com a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia do Movimento como matrizes Pedagógicas da Educação do Campo”. Isso porque esses fundamentos teóricos se cruzam também no próprio berço da Educação do Campo como um todo, principalmente quando se leva em conta o papel histórico da formação e consolidação dos movimentos populares de luta.

Para os movimentos sociais, o processo educativo emancipa o sujeito, libertando-o da opressão do capital. Isso significa que se necessita de educação de qualidade para o campo, para que assim se garantam condições materiais para a superação das contradições da sociedade capitalista, produzindo consciência crítica no educando e, conseqüentemente, para que possa se construir como sujeito da própria história. Nesse sentido, a Pedagogia dos Movimentos Sociais torna-se também instrumento de referência para fundamentar estes preceitos, isso porque ela,

[...] se constrói a partir da práxis dos movimentos sociais e dialoga com a pedagogia socialista e com a Educação Popular. Trata-se de uma pedagogia que se constrói no cotidiano dos movimentos sociais, tendo a luta como componente pedagógico e fazendo do embate com o sistema e suas estruturas legitimadoras da desigualdade social um dos principais instrumentos (UTFPR, 2013, p. 21).

As ações concretas de experiências educacionais no campo mostram que a Pedagogia do Movimento transforma. Compreender a luta da comunidade e do movimento permite avançar quanto a racionalidade social ampla, que reafirma a identidade dos sujeitos camponeses, valorizando suas experiências de trabalho, suas histórias, respeitando a diversidade cultural. A compreensão de campo é que vai definir qual estratégia educacional que será implantada para atender às especificidades da localidade.

Sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo, considera-se pertinente pontuar também que:

O nosso curso tem uma matriz curricular que se baseia, do ponto de vista da política nacional, a partir do materialismo histórico, na ideia de um pragmatismo, do ponto de vista interno do materialismo histórico-dialético. A grande dificuldade foi passar este PPC pelas instâncias internas da universidade. Então o que é o Projeto? É um pouco de vontade do grupo, é um pouco do que diz a política nacional, que diz o edital e um pouco do que são as instâncias internas. Passar um projeto para as instâncias internas não é simples, pois passa nas mãos dos conselheiros que não conhecem, não sabem do que se trata, além da demanda do movimento. Então como é que você concilia tudo isso em um projeto, tende a ficar meio que uma colcha de retalhos. E tem outra coisa, uma é o projeto, outra é a prática (ENTREVISTADO 11, 2019).

Considera-se que a luta para implantação de projetos como este, de cunho contra-hegemônico, encontra barreiras até mesmo quando existem políticas em âmbito nacional que regulamentam o processo. Como pontuado pelo entrevistado, na própria instituição, as instâncias superiores criaram, em alguns casos, empecilhos para o segmento das ações por conta da própria matriz curricular, fundamentada a partir do materialismo histórico dialético. Isso porque, os próprios conselheiros universitários nem sempre compatibilizam de mesmo entendimento, observando que a universidade tem como princípio, a pluralidade de ideias, de experiências, respeitando a diversidade teórica.

Quanto à estrutura curricular, observam-se entendimentos baseados no regime de alternância, conforme consta no documento:

Organizar metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo Escola (Curso) e Tempo Comunidade (Escola do Campo), de modo a permitir a necessária dialética entre educação e experiência, permite transitar entre fronteiras da ciência, dialogar com as áreas do conhecimento e a partir do específico, compor elementos que venham a ser gerados pela cooperação de outros, parece ser o grande desafio (UTFPR, 2013, p. 24).

Dada a estrutura curricular, organizada metodologicamente a partir do Tempo Universidade e Tempo Comunidade, prezou-se pela tentativa de superar a divisão por área de conhecimento no sentido de implantar o regime de alternância, que possibilitaria maior reflexão quanto à troca de saberes e organização de ideias. Essa prática, posteriormente, possibilitaria também pesquisas inovadoras na área de abrangência profissional do licenciado, ou seja, nas escolas do campo.

Outro ponto importante do PPC/2013 refere-se aos núcleos formadores. Para maiores esclarecimentos:

A organização do curso prevê três grupos distintos de disciplinas, aqui nominados de NÚCLEOS FORMADORES, sendo eles: Núcleos de Estudos Básicos – realizados por todos os estudantes; Núcleos de Estudos Específicos – que compreende, entre outras disciplinas, a ênfase do curso, assim, os estudantes farão a opção por uma ou outra ênfase, em que são destinadas 30 vagas para cada uma delas; Núcleo de Atividades Integradoras – realizada por todos os estudantes, que compreender, entre outras disciplinas, o estágio curricular supervisionado obrigatório; e atividades complementares (UTFPR, 2013, p. 33-34).

Observa-se que a carga horária total do curso se divide na organização citada, os Núcleos Formadores que compreendem conjuntos de disciplinas comuns e específicas aos educandos, dependendo da habilitação escolhida. A seguir visualiza-se a Tabela 1 e a Tabela 2 dos Núcleos Formadores com suas respectivas cargas horárias e habilitação.

**Tabela 1** – Distribuição da carga horária do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UTFPR - Campus Dois Vizinhos/PR (Habilitação: Ciências da Natureza e Matemática)

Conteúdo	CH
Total de horas com NEB, NEE e NAI	2550
Estágio Curricular Obrigatório	400
Atividades Complementares	200
<b>Total em horas do curso</b>	<b>3150</b>

OBS: NED (Núcleo de Estudos Básicos), NEE (Núcleo de Estudos Específicos), NAI (Núcleo de Atividades Integradoras).

Fonte: UTFPR, 2013, p. 34. Adaptado pelo autor.

**Tabela 2** – Distribuição da carga horária do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UTFPR - Campus Dois Vizinhos/PR (Habilitação: Ciências Agrárias)

Conteúdo	CH
Total de horas com NEB, NEE e NAI	2565
Estágio Curricular Obrigatório	400
Atividades Complementares	200
<b>Total em horas do curso</b>	<b>3165</b>

OBS: NED (Núcleo de Estudos Básicos), NEE (Núcleo de Estudos Específicos), NAI (Núcleo de Atividades Integradoras).

Fonte: UTFPR, 2013, p. 35. Adaptado pelo autor.

Os núcleos formadores, constituídos pelo Núcleo de Estudos Básicos – NEB, o Núcleo de Estudos Específicos – NEE e o Núcleo de Atividades Integradoras – NAI compreendem parte do total da carga horária do curso, independente da habilitação. Também se incluem neste grupo de carga horária o Estágio Curricular

Obrigatório e as Atividades Complementares. A partir desta estruturação, dividiu-se o total da carga horária em Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

Em relação ao ementário das disciplinas é pertinente destacar que as mesmas estão diluídas nos três núcleos formadores que tentam organizar a sequência de complementariedade de conteúdos no rol de formação política/social/econômica que se estabelece, dissolvidos nos 8 períodos de formação do curso. Segundo o PPC/2013, torna-se relevante citar algumas disciplinas do curso, consolidadas no movimento da Educação do Campo, a saber: Economia Política; Escola e Educação do Campo; Formação e Organização do Trabalho Coletivo; Questão Agrária; Teoria e Prática Pedagógica; Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação; Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico; Realidade Brasileira; Agroclimatologia; Ecologia Geral; Métodos de Organização e Educação Comunitária; Agroecologia; Elaboração e Análise de Projetos para a Agricultura; Projetos de Desenvolvimento do Campo; Tecnologia de Processamento de Produtos Agropecuários; Desenvolvimento Rural; Ecologia e Gestão Ambiental; Gestão Ambiental; Gestão da Unidade de Produção; História e Cultura Afro-brasileira; Recursos Florestais; Saúde; Sexualidade e Reprodução; Sistemas de Cultivo e Criação.

As disciplinas mencionadas reforçam o perfil do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, pois, inúmeras delas foram criadas a partir de estudos de identificação da realidade do campo da região sudoeste do Estado do Paraná. Nesse sentido, a função primordial, incumbida por essas disciplinas, é apresentar possibilidades de manejo e preservação ambiental conciliados com a produção agrícola da região sudoeste paranaense.

É de fundamental importância, respeitar a diversidade étnica, econômica e social, sendo estes, compromissos do curso. Conhecer a realidade agrária do Brasil, trazendo para o espaço educativo, metodologias que proporcionem o despertar crítico dos educandos, fortalecendo a pesquisa científica e o desejo de construção de novas formas de se gerenciar a terra e a produção de alimentos são estratégias que podem qualificar a formação da Licenciatura em Educação do Campo.

Quanto à metodologia apresentada e aplicada neste curso da UTFPR, a alternância também se constituiu como elemento importante na dinâmica do curso,

garantindo aproximação com as premissas do movimento da Educação do Campo, mantendo elementos práticos específicos da localidade do educando. Conforme descrito no PPC/2013:

A relação entre o tempo/escola e o tempo/comunidade será pedagogicamente pensada, de forma que o estudo e as reflexões, ao mesmo tempo gerem novidades no campo conceitual e operativo das práticas sociais e, na relação oposta, a vivência nas práticas políticas, sociais, culturais e produtivas gerem problemas, questões, tensões, que serão reaproveitadas pelo processo escolar, demandando novas incursões pelo conhecimento sistematizado (UTFPR, 2013, p. 61).

Esse regime possibilita pensar soluções para sanar dificuldades encontradas no cotidiano de vida dos trabalhadores do campo por meio do conhecimento científico. Criar estratégias inovadoras a partir dos saberes compartilhados, além de debater a realidade vivida no campo torna-se uma das metas propostas. Para o mesmo documento, a alternância é determinado por períodos que compreendem 9 semanas de permanência no campus (Tempo Universidade) e 8 semanas na escola/comunidade de origem, para a conclusão de 1 semestre. O tempo também pode ser denominado de período.

Em relação ao Projeto Pedagógico de Curso (2013, p. 63), aponta-se que o processo de ensino-aprendizagem aconteceu de forma diferenciada do método tradicional, que se configurava a partir de princípios da educação tradicional. Para cada etapa são reelaborados diversos tempos educativos como componentes formadores e integradores. São eles: Tempo Mística; Tempo Aula; Tempo Leitura/Estudo; Tempo Núcleo de Base; Tempo Reflexão Escrita; Tempo Oficina; Tempo Seminário e Tempo Esporte e Lazer.

Nesse sentido, “tempos” citados anteriormente e presentes no processo de ensino-aprendizagem visam a compreender que a formação humana se desenvolve em todas as dimensões do sujeito, trazendo o trabalho pedagógico como ferramenta de trabalho necessário à vida. Assim, os tempos configuram-se a partir do processo de ensino-aprendizagem, de caráter múltiplo, inovador, enraizado nos princípios de formação da própria Educação do Campo.

Segundo o PPC (2013, p. 64), é pertinente considerar os espaços e tempos de organização por parte dos educandos, tanto para o estudo quanto para o

trabalho, desenvolvendo iniciativas para trabalhos em grupos, capacidade de lidar com problemas de forma coletiva e solidária, criando novas formas de organização. Os “tempos de organização”, citados anteriormente, são classificados aqui como condições-base para o processo subsequente de auto-organização e autogestão dos educandos frente às dificuldades advindas, principalmente na sua formação, seja no espaço do Tempo Universidade, seja no Tempo Comunidade.

Quanto ao processo de avaliação, constituído no PPC/2013 da UTFPR observa que

[...] deverá permitir uma articulação radical entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. Para tanto as atividades de Tempo Comunidade deverão ser planejadas de modo a atender às especificidades da comunidade de inserção de cada educando, mas com orientação docente em Tempo Escola. Em Tempo Escola o processo avaliativo, considerado como elemento do processo pedagógico e não como uma etapa ou etapas pontuais deste, será discutida coletivamente pela equipe docente e de coordenação (UTFPR, 2013, p. 65-66).

Assim, entende-se que os tempos e espaços do curso precisam estar em um emaranhado teórico que possibilite avaliar o conjunto de ações, no sentido de buscar formas que considerem a evolução do educando no todo, reconhecendo suas especificidades nos seus locais de origem. Trata-se de identificar limites individuais e buscar, a partir de diversas estratégias, atingir o potencial máximo de cada sujeito na formação teórico-prática. A título de exemplo, justifica-se o exposto, destacando que:

As estratégias de avaliação devem orientar-se pela participação, por meio de instrumentos coletivos e individuais, perpassando: a relação com o conjunto de atividades desenvolvidas no curso, o coletivo da turma, a participação individual e coletiva em todas as atividades realizadas no conjunto da escola e no empenho próprio na construção do processo de aprendizagem, na construção e apropriação dos conhecimentos científicos, a partir: da interação nos componentes curriculares; do desempenho, considerando as áreas dos conhecimentos e a proposta de globalidade do curso; dos pressupostos político-pedagógicos do curso; da interação com a realidade do campo e envolvimento na construção de proposições que formularão o projeto de pesquisa; da preocupação em produzir conhecimento, sistematizar e viabilizar o projeto e pesquisa a ser realizado no decorrer do curso, culminando com o TCC no final do mesmo (UTFPR, 2013, p. 66).



Nessa linha de análise, cabe trazer elementos quanto à prática de Estágio Supervisionado em que o mesmo representa segundo o PPC, um “[...] conjunto de atividades desenvolvidas no ambiente de trabalho, que visa à preparação para as atividades profissionais através do contato direto com escolas do campo e comunidades de intervenção” (UTFPR, 2013, p. 70).

Esta atividade prática é essencialmente importante para a formação do Licenciado em Educação do Campo visto que insere o sujeito formando no ambiente a que será, no futuro, seu local de trabalho. O estágio curricular supervisionado irá fortalecer ainda mais o enraizamento do formando com a terra, com os movimentos sociais, com as crianças e jovens da escola, trazendo riqueza teórica e metodológica quanto à resolução dos desafios cotidianos da sala de aula.

Conforme o PPC (2013, p. 70), que “[...] o campo de estágio do curso foi compreendido a partir das escolas ligadas às mais diversas comunidades rurais, quilombolas, indígenas, nas etapas do ensino fundamental e médio, incluindo ainda a modalidade de Educação de Jovens e Adultos”. As experiências na realização do Estágio Supervisionado também proporcionam a apropriação por parte do educando em conhecer diversas realidades regionais do campo em que atua, além de compreender níveis diversos de formação educacional e faixas etárias. Isso se justifica a partir do trecho de entrevista a seguir:

Atividades práticas em diversos níveis, em comunidades, em eventos, com agricultores, em escolas, tivemos PIBID, por exemplo, por muito tempo, temos a residência pedagógica. Sobre a carga horária dos professores do curso ela nunca foi exclusiva para o curso, nem um professor foi exclusivo da Educação do Campo (ENTREVISTADO 11, 2019).

Como relatado pelo Entrevistado 11, considera-se pertinente a questão da carga horária dos docentes no curso, não sendo exclusiva para a Licenciatura, além da outra problemática citada, que recai quanto à exclusividade do trabalho docente no curso. A dificuldade nesses casos refere-se à não dedicação exclusiva dos profissionais que trabalham no curso, nas atividades pedagógicas, no envolvimento maior dos educadores quanto ao entendimento dos princípios da Educação do Campo, no contexto de relação com os movimentos sociais engajados, na produção

de projetos de pesquisa, entre outros, que acabam por enfraquecer a atuação do movimento social e o curso, na instituição.

Uma experiência importante que intensificou o processo pedagógico no curso foi o Programa de Iniciação a Docência – PIBID. Segundo o PPC (2013, p. 93), o programa encontrava-se inserido no curso e, a partir dele, 14 bolsas de pesquisa foram disponibilizadas para os educandos matriculados, com objetivo de inserir o pesquisador no contexto da prática pedagógica. Observa-se que:

A Licenciatura, conforme seus objetivos acima citados e regime de alternância, busca desde o início de seu processo acadêmico, inserir os educandos no dia a dia nas escolas. Por isso, a abertura de edital de Bolsa do Programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) veio ao encontro com esse objetivo em relação à formação de educadores, pois possibilita um trabalho constante de interligação da realidade das escolas com os referenciais da educação (UTFPR, 2013, p. 94).

Assim, o programa PIBID tornou-se atividade de docência orientada a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, tanto para professores, quanto alunos do curso, a partir do enlace entre universidade e educação básica, inovando e fortalecendo a base nas escolas dispostas a participar do projeto. Contextualizar experiências educativas para o campo no viés da reflexão crítica, flexibilizar o currículo quanto ao planejamento e execução de atividades para a realidade do campo e estabelecer vínculo maior entre escola e universidade com a pedagogia da alternância são premissas do programa em questão (UTFPR, 2013, p. 94-95).

O movimento da Educação do Campo na instituição também abriu discussões sobre a formação pedagógica para educadores atuantes no ensino fundamental e médio das escolas do campo da região. Nesse sentido, segundo PPC (2013, p. 101), apresenta-se a proposta de integração entre universidade, comunidades do campo, Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos/PR e Prefeitura do município de Dois Vizinhos com objetivo de ofertar formações continuadas de Educação do Campo para professores da rede estadual e municipal. Estas formações aconteceram na forma de palestras e posteriormente estudos de textos dirigidos com grupos de professores nas escolas do campo em que os docentes atuavam. Esses estudos contribuíram para a formação reflexiva dos objetivos da Educação do Campo, além de intensificar o entendimento teórico com a prática no

local de trabalho por meio da realização de atividades que aproximam o educando de sua realidade de vida e de trabalho.

O caráter tecnológico da instituição, a formação por área de conhecimento e a precarização do trabalho, com a não validade dos certificados dos educandos formados, a não sincronia ideológica do corpo docente e o afastamento dos movimentos sociais ao longo dos anos são os principais motivos para o desmonte desse movimento de graduação no sudoeste do Estado. Porém, observa-se que a luta da Educação do Campo não é estática, ela se recria a partir das dificuldades. Da mesma forma que o movimento perde força na UTFPR, novas experiências da Educação do Campo surgem, a partir de novas demandas em outros territórios no Estado do Paraná.

### **3.2.4 Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS**

A Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, criada pela lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, possui sua sede na cidade de Chapecó, Estado de Santa Catarina. É uma instituição *multicampi*, com *campi* nos municípios de Chapecó/SC, Realeza/PR, Laranjeiras do Sul/PR, Erechim/RS, Cerro Largo/RS e Passo Fundo/RS, situando-se nos três estados da Região Sul.

Nesse sentido, o estudo desta tese pauta-se no entendimento do contexto de formação e organização dos cursos interdisciplinares em Educação do Campo do campus de Laranjeiras do Sul/PR da UFFS, os quais passaram a receber alunos a partir do ano de 2010, reconhecidos pela portaria nº 44/UFFS/2009. Fizeram parte da pesquisa de campo na instituição quatro (4) lideranças com atuação de destaque, exercendo funções de coordenação e de docência na instituição, durante o período pesquisado. Foi também entrevistada no campus sede da UFFS, na cidade de Chapecó/SC, uma liderança, responsável por atuar na gestão educacional das licenciaturas da instituição, especificamente, dos cursos de Educação do Campo da universidade.

Observa-se que o debate referente à proposta de Educação do Campo na UFFS, dado por docentes e demais envolvidos, possui uma aproximação que se consolidou desde o ano de criação da instituição, com os movimentos sociais,

principalmente, com objetivo de adotar medidas para o desenvolvimento territorial da região a que abrange, tanto no viés social, econômico ou cultural. Considera-se que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo:

Derivam do debate de longa data pelos movimentos sociais na região, a partir de um “caldo de discussões” intenso e de demandas que são oriundas dos movimentos sociais, elas adentram, por exemplo, as questões do desenvolvimento territorial que, inclusive, naquele momento histórico, de 2003 a 2008, tinham um Conselho de Desenvolvimento Territorial bastante atuante onde foram acolhidas essas discussões e culmina também na criação da universidade. A criação da universidade também culmina na oferta de seus cursos, inclusive, a própria demanda por Educação do Campo (ENTREVISTADO 6, 2019).

Nesse emaranhado, um conjunto articulado de sujeitos, que reúne líderes políticos, docentes, lideranças de comunidades e representantes de movimentos sociais, cria uma comissão, cujo objetivo foi intensificar a luta pela criação da instituição e dos cursos pretendidos, inserindo a Educação do Campo como matriz norteadora a ser referência para cursos vinculados no eixo Campo-Educação. Esse grupo de sujeitos pressionou a criação de uma universidade que tivesse, prioritariamente em sua pauta, atendimento aos interesses das parcelas populacionais da sociedade que se encontram marginalizadas pela intensificação do segmento moderno capitalista.

Justifica-se o exposto no documento a partir do trecho de entrevista:

O movimento social tem participação decisiva na criação da UFFS, inclusive, em vários momentos de diálogos com o governo federal, MEC. O MEC ficava meio que interditado, não abriam audiência, então, quem abria as negociações era o Movimento Sem Terra. O movimento já tinha uma caminhada em torno da Educação. Quando o movimento cria a Escola Nacional Florestan Fernandes, que funciona em São Paulo, já houve uma discussão com o MEC no sentido de se criar uma universidade para a região do MST, no sul do Brasil. Assim, o movimento chama uma espécie de Seminário Internacional, com organizações de movimentos sociais também da região sul e políticos de vários lugares do mundo e abre um debate (ENTREVISTADO 8, 2019).

Nesse patamar era preciso unir forças regionais com amparo de experiências nacionais e internacionais para intensificar ações em nível federal, para que, assim, a demanda solicitada fosse atendida. Segundo o Entrevistado 8:

Já se tinham várias parcerias do movimento com universidades, já se tinham pós-graduações, especializações e até mestrados e aí, nos governos do Partido dos Trabalhadores havia um sentimento de dívida com o Movimento Sem Terra no sentido de ter uma universidade ligada ao campesinato, aos trabalhadores. Quando surge o movimento dos gaúchos pela universidade federal do norte do estado, os catarinenses também, nós aqui, discutimos uma universidade federal do Iguazu, incluindo o centro-sul e sudoeste do estado do Paraná com os movimentos. Então veja bem, no nosso debate estava a FETRAF, a Via Campesina que é uma espécie de articulação internacional e organizações do campo e indígena, criada nos anos 90 e o MST. Essa articulação teve papel importante na reafirmação dessa Via Campesina no Brasil e em meio a esses momentos se discutiu, quando o ex-presidente Lula propõe a criação da Universidade Federal do MERCOSUL (ENTREVISTADO 8, 2019).

Com o movimento organizado e engajado na luta, fica clara a possibilidade de vincular a universidade com as demandas regionais e, conseqüentemente, atender aos interesses dos movimentos vinculados. Considera-se o envolvimento das forças políticas nos níveis municipal, estadual e federal, no suporte em defender a pauta no Congresso Nacional, quando a mesma foi discutida. As lutas persistiram. De acordo com o Entrevistado 8:

Nós do movimento queremos discutir essa universidade, queremos espaço nela e aí se chama um Seminário em Chapecó/SC dos três estados envolvidos e se decide criar uma comissão articulada que pede uma audiência com o MEC e diz: “Olha, nós queremos participar dessa discussão da Universidade Federal do MERCOSUL, porque nós queremos a universidade para a nossa região”. Até em umas das reuniões em Brasília a gente discutiu o porquê do nome Mercosul. Por que uma universidade do mercado? O mercado é uma parte da vida social, ele não está acima, e por que não se cria uma universidade da integração latino-americana, aí o MEC resolve mudar e cria a UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana por sugestão dos movimentos sociais. Se o MEC hoje reconhece isso ou não, eu não sei, mas vivi este processo (ENTREVISTADO 8, 2019).

No segmento das lutas, conforme relatado, a comissão obtém êxito nos debates em torno da criação da universidade. Os argumentos defendidos pela comissão de movimentos sociais nas audiências com o MEC, delinearam-se a partir de matriz progressista, emancipatória, e que entende a educação como processo de formação do sujeito crítico, conhecedor de sua realidade.

Nesse contexto, foi ofertada aos movimentos a criação de escolas técnicas, institutos federais, entre outros, cujo objetivo era suprir a necessidade educacional das comunidades camponesas da região. Observou-se que:

Os movimentos não aceitaram apenas institutos federais, disseram: “Olha, nós queremos também, mas nós queremos uma universidade”. A universidade permite ensino, pesquisa e extensão. Ela tem uma outra “estatura”. Não havia universidades federais nesses três estados, nessa grande macrorregião de fronteira com o MERCOSUL. O MEC acabou acatando a ideia da universidade e nós, no Seminário em Chapecó/SC, acabamos tirando o nome provisório da universidade. A FETRAF defendia Universidade Federal da Agricultura Familiar, a Via Campesina estava num consenso de Universidade Federal Guarani para homenagear os povos guaranis que foram os primeiros povos agrícolas da região. Provisoriamente, ficou acordado chamar de Universidade Federal da Fronteira Sul até a decisão de um nome. Nisso, se leva o nome para o MEC, Fronteira Sul, que acabou ficando e o MEC separou a UNILA e disse: “Olha, isso aqui é outra universidade, outro objetivo”, quando ele viu que não tinha como negar (ENTREVISTADO 8, 2019).

A partir disso, cria-se o projeto de lei para criação da universidade que tramitou e representa a materialização da luta dos trabalhadores do campo na região. Muitos foram os embates até a construção formal da proposta institucional. Para o Entrevistado 8 (2019) é nomeada uma comissão que discutiu o PPC da instituição junto aos movimentos sociais e indicaram sete professores para acompanhamento do processo, dos três estados do Sul. Essa comissão dialogava em seminários com o movimento pró-universidade, até sua efetiva institucionalização no ano de 2009.

Segundo o Entrevistado 8 (2019), em relação ao campus da UFFS, localizado no município de Laranjeiras do Sul, região centro-sul do Estado do Paraná, o mesmo se encontra na demarcação de terras pertencentes ao Assentamento 8 de Junho. Observa-se, segundo relato, que as famílias assentadas na área junto ao MST fizeram a doação para a federação do total de 50 hectares (500.000 m<sup>2</sup>) para a construção do campus da universidade. Os outros 50 hectares são comprados pelas Prefeituras de Laranjeiras do Sul, Rio Bonito do Iguaçu, Porto Barreiro e Nova Laranjeiras, no município de Laranjeiras do Sul, ao lado do terreno doado pelas famílias do assentamento.

A justificativa para a construção do campus da universidade em Laranjeiras do Sul se dá por ser uma cidade com maior número populacional em comparação aos demais municípios vizinhos e por estar também no centro de acampamentos e assentamentos da região, que compreende grande número de escolas do campo e a maior área de assentamentos da América Latina.

### Conforme apontado pelo Entrevistado 5:

Pela adesão ao edital PROCAMPO, aí já se configura um coletivo interno de professores tanto no campus Erechim, quanto Laranjeiras do Sul, de afeitos à política de formação de professores para Educação do Campo. Então, isso fez com que nós tivéssemos, inicialmente, turmas especiais, depois, cursos regulares de Educação do Campo. Inicialmente não tivemos resistências internas pra aprovação e, posteriormente, no momento de transformá-los em cursos regulares no âmbito do CONSUNI, do ensino superior da universidade. Ela aconteceu de forma tranquila, os *campi* conseguiram se organizar de modo a terem infraestrutura necessária. A aquisição dos livros também aconteceu. A própria reorganização interna do corpo docente pra transformar esses cursos em regulares também foi um indicativo de que, nesses lugares, em especial, havia e ainda existe um empenho muito grande do corpo docente e das direções desses *campi* para que essa formação permaneça, se solidifique e seja garantida na máxima qualidade que a gente conseguir ofertar (ENTREVISTADO 5, 2019).

Conforme apontado pelo entrevistado, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo ou nominados legalmente de Interdisciplinar em Educação do Campo desta universidade se consolidam em espaço de luta dos povos do campo, que conseguiram construir diretrizes na forma da lei para garantir a manutenção de seus interesses.

Valorizar os debates acerca de entendimentos sociais, que compreendem a educação como processo de formação humana torna-se indispensável para o segmento da sociedade. Esse entendimento, aliado ao debate das pautas dos movimentos sociais, caracteriza a vitória da conquista dos cursos, atendendo as demandas das comunidades da região. Considera-se que:

[...] na maioria dos cursos que nasceram com a criação da UFFS, estes são oriundos de amplos debates também com o segmento dos movimentos sociais, então, há sim uma interferência nas áreas de formação, nos tipos de cursos ofertados e uma vinculação expressiva com os princípios institucionais, tanto que nós temos a maior parte dos cursos no todo da universidade para a formação de professores. Isso já é uma sinalização importante, também oriunda das demandas externas, pelas lideranças dos movimentos sociais. No momento da construção da universidade essa característica também permanece, assim como nos processos de criação de novos cursos, uma vez que todo o processo de criação de novo curso na instituição passa pelo conselho de campus e são conselhos que assumem uma representação, inclusive, de comunidade externa e também passa por um parecer, segundo nosso regimento geral do conselho estratégico social da universidade, que também tem representação dos movimentos sociais. Então, há uma interferência do ponto de vista decisório, porque o conselho estratégico não é uma instância deliberativa, mas uma interferência

consultiva e o parecer por eles emitido é considerado no processo de criação dos cursos (ENTREVISTADO 5, 2019).

A necessidade em se discutir a formação de professores não representa apenas reivindicação dos movimentos sociais. Há uma preocupação institucional com as políticas sociais e com o projeto de sociedade proposto, no direcionamento do conjunto de leis que regem a formação de professores. Observa-se que

[...] precisamos entender que a gente tem escolas das mais diversas necessidades formativas. Esse movimento de aproximar com o chão da escola, ele também é primado dentro dos documentos. Nos cursos de Educação do Campo a gente tem, especialmente no Interdisciplinar: Ciências Sociais e Humanas de Laranjeiras do Sul, a Pedagogia da Alternância também como forma de qualificar ainda mais o processo formativo e também uma forma de atender esse público que vêm buscar esses cursos de graduação. É uma proposta que traz muitos ganhos e que tenta fazer esta ponte, essa aproximação com as realidades, com as futuras escolas de atuação, com a realidade de onde vêm esse estudante (ENTREVISTADO 5, 2019).

Como pautado, as lideranças da universidade precisam ter claro o norte de organização e legitimidade das licenciaturas, pois as mesmas estão amparadas pelas Diretrizes Nacionais da Educação do Campo. Prioriza-se a formação diferenciada do professor, para que possa atender às necessidades dos seus educandos e das comunidades do campo.

A prática da Pedagogia da Alternância adquire respaldo por tentar aprofundar o conhecimento da realidade de vida dos educandos, para que o professor possa direcionar suas aulas segundo os interesses do seu público-alvo. No ano de 2010, o primeiro PPC do curso de graduação é institucionalizado e a Licenciatura em Educação do Campo intitula-se: Interdisciplinar em Educação do Campo com ênfase de formação na área de Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias, amparada pelos sujeitos da Educação do Campo da região.

Segundo o PPC/2010, o curso de Licenciatura passa a ofertar 30 vagas por semestre no período integral, com tempo mínimo de formação de 4,5 anos, no campus de Laranjeiras do Sul. Ainda segundo o PPC, em relação ao processo de entrada de educandos no curso, o mesmo acontecia por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU, do governo federal, a partir da realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.



Observa-se também que:

Um dos objetivos fundamentais do curso é o de formar professores para as escolas do campo que valorizem o espaço rural como produtor de vida, cultura, riqueza e conhecimentos, e que desenvolvam formas de educação e ensino, adequadas à realidade rural. A formação por áreas do conhecimento pretende aproximar a escola e o conhecimento da realidade, possibilitando a leitura crítica e interdisciplinar do mundo e, superar a fragmentação do saber e sua extremada abstração (UFFS, 2010, p. 05).

Considera-se pertinente o diálogo progressivo nos ganhos da implementação da proposta de Educação do Campo com os movimentos sociais. Este é uma característica importante para a democratização dos sujeitos que se encontram distantes da esfera de acolhimento do Estado, e que agora se fazem presentes por meio da inserção no curso. Como se percebe, a conquista do curso se origina a partir do envolvimento dos coletivos de camponeses e sujeitos engajados com esta pauta de luta na região. Entende-se que:

Esse projeto de universidade aposta na presença das classes populares na universidade e na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário para a região, tendo como seu eixo estruturador a agricultura familiar e camponesa. Busca, portanto, servir à transformação da realidade, opondo-se à reprodução das desigualdades que provocaram o empobrecimento da região (UFFS, 2010, p. 08).

O maior desafio das lideranças pró-universidade era propor um curso que tivesse um projeto interno de desenvolvimento sustentável para a região, com objetivo de propor alternativas econômicas para os camponeses. A Educação do Campo vem como movimento para romper com a escola que visa a homogeneizar o processo educativo, seja através das matrizes curriculares, forma de organização no meio social ou ações práticas realizadas no ambiente educativo, entre outros. Priorizar o camponês é garantir que a cultura da localidade a que o sujeito pertence seja preservada. A escola é responsável por orientar/determinar o processo de formação social. Nesse sentido:

[...] pretende-se também fortalecer a formação de educadores/as camponeses/as, para atuar em escolas deste contexto, procurando assim romper a dicotomia de ter escolas no campo, mas não ter Educação do Campo. E um problema mais grave ainda, que prejudica a educação nas escolas camponesas, é que para fechar uma quantidade razoável de aulas, educadores/as atuam em áreas totalmente alheias a sua formação

acadêmica, e há um número considerável de professores que não tem formação acadêmica completa (UFFS, 2010, p. 23).

Considera-se que, além de direcionar o processo formativo na Educação Básica, o curso visou a resgatar professores da rede básica de ensino que não possuíam titulação mínima para atuar na profissão. Esse processo qualificou o corpo docente da região e, principalmente, os professores que passaram a trabalhar em escolas do campo. Oportunizar um curso de Licenciatura para comunidades do campo está diretamente ligado a subsidiar o desenvolvimento<sup>13</sup> econômico, social e cultural das comunidades, promovendo crescimento humano e construir alternativas para a garantia de sobrevivência dos camponeses futuros. Nessa linha de análise, entende-se que:

O próprio processo de discussão da criação da Universidade demarca um posicionamento ético-político. Tem-se a intencionalidade de compreender a materialidade histórica da mesorregião da Fronteira Sul que aponta subsídios para uma intervenção sob um pensamento contra hegemônico como amarração teórico-científica no protesto dos excluídos, oprimidos do sistema capitalista, além de caracterizar como instrumento capaz de fundamentar uma ação educativa que contribua para a sua libertação e, que possa, desses elementos estruturantes, saírem as raízes da tomada de domínio em suas mãos do processo, para as camadas populares serem dirigentes de seu próprio processo de emancipação (UFFS, 2010, p. 24-25).

Assim, a institucionalização da universidade, caracteriza-se por fortalecer a proposta de Educação do Campo a partir da materialidade histórica da região, da luta de classes, da identidade cultural das famílias, etc. O posicionamento ético-político a que se refere, caracteriza-se também como estratégia educativa para a consequente construção do projeto pedagógico de trabalho e de vida dos sujeitos do campo. Cabe garantir os direitos às comunidades do campo no contexto da lógica de produção, pensando estratégias de organização do mundo do trabalho e de formação educacional que estejam em consonância com um projeto de desenvolvimento que permita garantir a sobrevivência econômica das comunidades e a preservação do meio natural.

Nesse sentido, cabe pontuar que:

---

<sup>13</sup> O conceito de “desenvolvimento” aqui descrito, expressa fundamentalmente a interlocução de sujeitos da luta através da participação nas ações dos movimentos sociais, da perspectiva do olhar de pesquisadores da temática da Educação do Campo, das experiências práticas desenvolvidas nas comunidades, etc.

O egresso do Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias – Licenciatura, nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias, será *Professor*, entendido como o profissional que atuará, sob determinadas condições históricas, nos domínios político-educacional e didático-metodológico, sempre considerando as relações entre Sociedade – Campo – Educação. Poderá atuar em escolas nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na área para a qual estará sendo formado, nas escolas agrícolas e similares, na EJA e em outros espaços educativos. Terá o compromisso precípua com a escola pública de qualidade e será constituído como elemento socializador dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, articulando-os com os conhecimentos da cultura do campo. Também deverá atuar nos processos educativos nas comunidades preparando especificamente o trabalho formativo, organizando coletivamente com as famílias e/ou com grupos sociais de origem, para a implantação de iniciativas e/ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola (UFFS, 2010, p. 36).

Nesse contexto, o profissional formado precisará estar diretamente ligado às questões do trabalho cotidiano, modos de vida, formas de organização social dos educandos, ou seja, vinculados à realidade social das comunidades para que, assim, possam propor alternativas condizentes com as culturas locais, socializando saberes e produzindo conhecimentos.

Quanto à questão do currículo de formação, o mesmo é submetido sempre à orientação da própria instituição. A universidade organizou a grade curricular da graduação em três grupos: Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico, cujos objetivos são ofertar formação mínima e comum aos estudantes, com vistas às especificidades da instituição e de cada curso. Para conhecimento:

As disciplinas do Domínio Comum estão presentes em todos os cursos de graduação da UFFS. Conforme o PPI (Projeto Pedagógico Institucional), tal forma de organização curricular tem por objetivo assegurar que todos os estudantes da UFFS recebam uma formação ao mesmo tempo cidadã, interdisciplinar e profissional, possibilitando otimizar a gestão da oferta de disciplinas pelo corpo docente e, como consequência, ampliar as oportunidades de acesso a comunidade (UFFS, 2010, p. 38).

O Domínio Comum visa a disponibilizar ao estudante da UFFS, independentemente do curso a que está vinculado, uma formação comunitária, embasada nas discussões que se vinculam à história de criação da universidade e temas interdisciplinares, considerados fundamentais para todas as graduações. Na mesma lógica:

Outro conjunto de conteúdos curriculares, comuns aos cursos de formação de professores, e denominado pela UFFS como disciplinas do domínio conexo, contempla elementos da formação e atuação profissional docente. De acordo com o PPI da UFFS, entende-se por Domínio Conexo o conjunto de disciplinas que se situam em espaço de interface de vários cursos, sem, no entanto, poderem ser caracterizadas como exclusivas de um ou de outro. No caso do Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação no Campo – Licenciatura, compõem este conjunto, disciplinas da área pedagógica, as quais tem por finalidade situar e habilitar o aluno do curso para a prática docente nas duas áreas de formação previstas. Destaca-se também no Domínio Conexo a oferta da disciplina de Libras, a qual terá importante papel no trabalho de inclusão de alunos portadores de deficiência auditiva (UFFS, 2010, p. 38).

A título de exemplo, nas licenciaturas em Educação do Campo, o Domínio Conexo, é contemplado por meio das disciplinas da área pedagógica, direcionadas à formação de professores, oportunizando o educando a conhecer um campo teórico mais abrangente.

Considera-se que:

Os conteúdos específicos das duas áreas de formação são apresentados nas disciplinas do domínio específico e estão distribuídas ao longo do curso. Nestas disciplinas, parte da carga horária é destinada para as práticas pedagógico-didáticas das diferentes disciplinas e também a que se insere ao Estágio Curricular Supervisionado como componente curricular (UFFS, 2010, p. 38).

O conjunto curricular é específico de cada curso da instituição, pois se prezou pela especificidade de temas, discussões e debates referentes ao objetivo da ênfase de formação. Fazem também parte desse domínio as atividades de extensão e de pesquisa, atividades curriculares complementares, etc, compreendendo a matriz curricular do curso.

Quanto à matriz curricular institucional, que se organiza a partir dos eixos de Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico, observa-se que, quanto às licenciaturas, principalmente direcionadas à Educação do Campo, necessitam reforçar a base crítica dos componentes curriculares nos PPCs, haja vista que:

[...] a gente vai percebendo uma vitória da racionalidade mais conservadora, diminuindo os espaços da racionalidade crítica, isso dentro da matriz curricular da UFFS, por exemplo, reduzindo carga horária do Domínio Comum, por exemplo, disciplinas como História da Universidade da

Fronteira Sul, Introdução ao Pensamento Social, mudaram a regra do Domínio Comum para poder tirar justamente esse tipo de disciplina (ENTREVISTADO 6, 2019).

Como explanado, a racionalidade conservadora que se expressa por meio do processo de extinção de disciplinas que preservam as lutas e o movimento histórico de construção da universidade, por exemplo, acabam por se fortalecer ao longo dos anos na instituição. Esse processo resume-se a criar mecanismos para diminuir carga horária do Domínio Comum e Domínio Conexo e repassar ao Domínio Específico de cada curso.

Visa-se a extinguir debates e discussões de disciplinas gerais que seguem uma linha popular, direcionadas à história da própria instituição e sua relação com os movimentos sociais da região. Justifica-se o exposto, pois, é:

[...] importante reconhecer que a sociedade em geral possui vivências e experiências historicamente construídas por diversos grupos e movimentos e, que podem fundamentar a prática universitária. Daí torna-se fundamental compreender que os diversos espaços sociais devem ser considerados e concebidos numa interação dialógica e interdisciplinar, que possibilitem a troca e a democratização de saberes, além da participação efetiva e permanente da comunidade na Universidade (UFFS, 2010, p. 147).

Nesse conjunto de relações, observou-se que a instituição precisava ofertar Licenciaturas em Educação do Campo com ênfase em outras áreas do conhecimento. Conforme o Projeto Pedagógico de Curso:

O curso de Graduação Interdisciplinar em Educação no Campo – Licenciatura ora em andamento realiza a formação do futuro professor em duas áreas simultaneamente: Ciências Naturais e Matemática e Ciências Agrárias. Levantamentos estatísticos realizados na região apontam para a carência de formação de professores nas diversas áreas e disciplinas que compõe a Educação, Fundamental e Médio, principalmente nas escolas do campo. Nesse sentido, nos próximos quatro anos o presente Curso de Licenciatura deverá realizar a formação em outras áreas do conhecimento além das duas já ofertadas, ou, conforme o projeto piloto do MEC para a Licenciatura em Educação do Campo, nas áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais. Percebe-se ainda a necessidade de criação do curso no regime de alternância para o próximo ano de 2011 para atender mais amplamente estudantes oriundos do campo e de municípios mais distantes de Laranjeiras do Sul (UFFS, 2010, p. 282).

A partir dos levantamentos estatísticos, de responsabilidade da instituição e vinculados ao público alvo das licenciaturas, observa-se que no ano de 2013 o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas se torna regular, priorizou-se a alternância como estratégia curricular (UFFS, 2013). Nessa linha de análise a alternância é entendida como:

[...] a existência de espaços e tempos de formação que promovam a integração do curso com instituições educativas e/ou do poder público e com organizações da sociedade civil, todas vistas como corresponsáveis pela formação dos estudantes da Licenciatura. A organização do curso se dá em “momentos” pedagógicos que interagem – chamados de “Tempo Universidade” e “Tempo Comunidade” – para envolver o educando num processo educativo uno, que articula a experiência acadêmica (universitária) propriamente dita, com a experiência de trabalho e vida no seio da comunidade onde vive. Tempo-universidade e tempo-comunidade estarão imbricados, já que são formas metodológicas de interlocução sobre os mesmos temas (UFFS, 2013, p. 41-42).

Tem-se, por meio da alternância, uma prática pedagógica no curso de Ciências Sociais e Humanas que se diferencia do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias por conta da inserção da prática da alternância e das atividades em tempo integral oriundas da concentração dos educandos nos Tempos Universidade. Esta nova proposta visou a aproximar ainda mais a universidade da realidade dos movimentos sociais e contemplar a formação em Ciências Humanas que, até o momento, não havia sido proposta na instituição, nas discussões de Educação do Campo.

Nessa linha de análise, o curso justifica-se no contexto da licenciatura, pois,

[...] atualmente, as Ciências Sociais e Humanas por meio de suas disciplinas, são partes obrigatórias nos currículos do ensino básico. Ressalta-se que a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo escolar foi tema tratado no processo de nº: 23001.000179/2005 do CNE/CEB, a pedido do Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. No parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 38/2006, a inclusão da disciplina foi aprovada em julho de 2006. Em 2008, foi sancionada a Lei nº11.684, que institui a obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todos os anos do Ensino Médio, alterando a Lei nº 9.393/96 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB). Consequentemente, a sanção presidencial não somente torna obrigatória a Sociologia no ensino médio, como também impõe desafios para a consolidação da disciplina. Neste contexto, a formação de professores específicos da área para suprir a demanda presente e futura impõe-se como necessidade para os próximos anos (UFFS, 2013, p. 27).

Como salientado, a UFFS, campus de Laranjeiras do Sul, possui dois cursos regulares em Educação do Campo a partir de 2013, visto que a Licenciatura com ênfase em Ciências Sociais e Humanas tem intuito de corresponder à demanda da região, no sentido de formar professores nas áreas de humanas. Preza-se por desenvolver uma formação teórico-crítica que vincule questões sociais como elementos-chave no processo da vida social

Outra questão importante do curso é a carga horária que, segundo o PPC/2013,

[...] será de 3.315 horas distribuídas em 9 etapas, sendo prevista uma etapa a cada semestre integralizando quatro anos e meio de curso. Esta carga horária será distribuída nos dois tempos: TU = tempo universidade e TC = tempo espaço comunidade. São 2.715 horas de aulas no tempo universidade e 600 horas de aula no tempo comunidade, sendo destas, 420 horas de estágio. Ainda integram a matriz curricular mais 210 horas de atividades curriculares complementares (participação em seminários, congressos, oficinas e outros) (UFFS, 2013, p. 41).

Cabe mencionar que a base do PPC do curso Interdisciplinar em Educação do Campo nasce no ano de 2010, posteriormente à criação da própria instituição. O PPC de 2013 do curso de Ciências Sociais e Humanas e o PPC de 2018 do Curso de Ciências da Natureza mantêm a base estrutural e teórica idênticas, porém, são alterados apenas parágrafos do documento que tratam exclusivamente da especificidade da ênfase de formação. Assim, no ano de 2018, o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias altera sua matriz específica para Ciências da Natureza. Isso porque,

Houve uma defesa muito grande do curso Interdisciplinar Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias. A argumentação deste grupo de docentes na época era de que o curso acabava não atendendo com devida propriedade formativa algumas áreas propostas ali, não que os formados naquela matriz estivessem com grandes déficits, mas o corpo docente percebeu que dado no próprio campus eles já têm um curso de Ciências Sociais e Humanas que é regular, o melhor seria centrar esforços para garantir uma formação um pouco mais sólida nas Ciências da Natureza tendo em vista os arranjos postos com relação ao corpo docente, mas especialmente, pensando numa formação mais sólida pra algumas dessas áreas, então, aconteceu de fato, essa divisão formativa delegando as Ciências Sociais e Humanas com um curso existente e as Ciências da Natureza esse processo de reformulação desse curso por edital que virou regular (ENTREVISTADO 5, 2019).

Por meio de necessidades de formação identificadas por docentes da universidade e líderes de movimentos sociais vinculados, decidiu-se por alterar a matriz curricular do Curso com ênfase em Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias e, conseqüentemente, sua nomenclatura para Ciências da Natureza, direcionando especificamente os objetivos de cada curso, preenchendo lacunas formativas. Observa-se também que:

Uma das principais razões e justificativas que motivaram a criação do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura a partir da proposta do curso Interdisciplinar em Educação no Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias – Licenciatura, está relacionado com o fato de que a proposta inicial do curso de Educação do Campo era formar para duas áreas do conhecimento: a primeira e a de Ciências da Natureza e Matemática e a segunda e a de Ciências Agrárias. A principal dificuldade encontrada nesse formato é justamente o fato de que o curso formava em mais de uma área do conhecimento. A junção da área da Matemática com a de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) em uma área promove uma fragilização no desenvolvimento e discussão dessas duas áreas. Em termos de domínio específico, a Matemática estava contemplada em apenas campos disciplinares (Matemática na Educação Básica I, Matemática na Educação Básica II e Matemática na Educação Básica III) que totalizavam 9 créditos (135h), o que representava aproximadamente 6,0 % do Domínio Específico do curso e as Ciências da Natureza compunham 68 créditos (1020h) o que resultava em 44 % do Domínio Específico. Já a área de Ciências Agrárias estava contemplada com 29 créditos (435h) o que representava 19% do Domínio Específico. A área de Ciências Agrárias era desenvolvida de uma forma mais técnica em detrimento das discussões para a formação inicial do professor. A preocupação dessa natureza era manifestada de forma mais explícita somente no último estágio do curso (Estágio Curricular Supervisionado V), ofertado na nona fase, só que de maneira insuficiente, pois, o referido estágio era dividido em Química (2 créditos), Física (2 créditos) e Ciências Agrárias (1 crédito) (UFFS, 2018, p. 22-24).

Conforme citado, a alteração também se justifica por conta da baixa carga horária no campo da Matemática, fragilizando a formação específica. Nesse contexto entende-se que o peso das formações por campo específico não acontecia de maneira isonômica dentro do curso, ou seja, para determinadas ciências a carga horária era maior, em detrimento de outras. Como no campus já existia o curso de Licenciatura em Ciências Sociais e Humanas, a área das Ciências Agrárias foi extinta da especificidade do curso de Ciências da Natureza, até porque o mesmo adquiria caráter técnico e acontecia no último estágio de formação do curso, portanto, acabava não sendo suficiente no contexto da formação do professor.



Nesse sentido, reafirma-se a importância da Matemática como conteúdo específico de base, agora inserido na matriz curricular específica, juntamente aos campos da Química, Física e Biologia. Segundo o Projeto Pedagógico de Curso de 2018, o Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, a partir do mesmo ano passa a ofertar 40 vagas no turno noturno, nas dependências da UFFS, campus Laranjeiras do Sul, na modalidade presencial e na forma regular, porém sem a prática pedagógica da Alternância. Alguns resultados dessas mudanças foram quanto ao público-alvo, que pelo formato da matriz curricular do curso já se identificava com o movimento da Educação do Campo ou não, como por exemplo, a licenciatura em Educação do Campo que acontece no período noturno, de caráter mais técnico.

Considera-se também que o PPC do curso em questão se diferencia das demais propostas da universidade pela inserção de programas que priorizam a diversidade cultural e étnica regional como o: PROHAITI e o PIN. Para maiores informações:

- PROHAITI (Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes Haitianos), que, criado em parceria entre a UFFS e a Embaixada do Haiti no Brasil é instituído pela Resolução 32/2013 – CONSUNI. É um programa que objetiva contribuir com a integração dos imigrantes haitianos a sociedade local e nacional por meio do acesso aos cursos de graduação da UFFS. O acesso ocorre através de processo seletivo especial para o preenchimento de vagas suplementares, em cursos que a universidade tem autonomia para tal. O estudante haitiano que obtiver a vaga será matriculado como estudante regular no curso de graduação pretendido e estará submetido aos regimentos institucionais.

- PIN (Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas), que, instituído pela Resolução 33/2013/CONSUNI em 2013, na Universidade Federal da Fronteira Sul, constitui um instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e a diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e pós-graduação e de estímulo à cultura, ao ensino, a pesquisa, a extensão e a permanência na universidade. O acesso ocorre através de processo seletivo especial para o preenchimento de vagas suplementares, em cursos que a universidade tem autonomia para tal. O estudante indígena que obtiver a vaga será matriculado como estudante regular no curso de graduação pretendido e estará submetido aos regimentos institucionais (UFFS, 2018, p. 07).

Como mencionado, a criação destes programas se origina a partir da forte entrada de haitianos no Brasil na última década e, conseqüentemente, por fixarem moradia na região analisada. Já, quanto ao PIN, o reconhecimento do indígena se

configura como sujeito também de luta, pertencente ao campo e a movimentos sociais e articulações populares da região Centro-Sul e Oeste do Estado do Paraná.

Cabe também neste diálogo construir meios de fortalecimento das práticas de produção do campo a partir de um ponto de vista agroecológico e sustentável tornando-se desafio para superação das desigualdades sociais entre os próprios trabalhadores do campo. Na região Centro-Sul e Oeste do Estado do Paraná, a partir de qualificação educacional que se propõe, cabe criar alternativas sociais e econômicas para o sustento das famílias camponesas nos espaços do campo, no sentido de reorganizar o campo como lugar de vida e de trabalho, de conquista. Para tanto, estas estratégias precisam estar engajadas no próprio currículo da Licenciatura em Educação do Campo, podendo ser compreendido a partir de:

[...] um percurso de formação docente definido a partir de conhecimentos, tendo por base um repertório amplo de possibilidades que integram o universo da experiência humana e levando em consideração a cultura e as relações sociais como espaço de produção de significados, subjetividades e/ou identidades sociais. O currículo também estabelece como diretriz a relação com o contexto escolar ao longo de todo o percurso formativo, tendo a escola como instituição formadora de professores, bem como a articulação dos saberes teórico-conceituais das áreas com o currículo da instituição escolar, sempre considerando as especificidades locais e do curso (tais como Educação do Campo, indígena, de jovens e adultos, quilombola, oferta de componentes fora do período letivo regular, atuação em outros espaços educativos escolares e não-escolares). As atividades curriculares estão articuladas com a formação de professores para atuar na Educação Básica pública no âmbito do ensino, da gestão da educação, da coordenação pedagógica e da produção e difusão do conhecimento, envolvendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a cultura (UFFS, 2018, p. 30).

A prática curricular, conforme citado, busca aprofundar o processo de vivência do jovem no campo a partir de um rol de experiências práticas no campo que podem ser ensinadas em escolas do campo, independentemente do público-alvo. Assim, o currículo, como citado, reafirma-se no conjunto de conteúdos do Domínio Comum e Domínio Conexo que integram conhecimentos necessários para a prática docente, no âmbito das licenciaturas, além de aproximar o educando da história de lutas quanto à criação da universidade e as demandas por educação na região.

Consideram-se também as atividades a serem realizadas fora de sala de aula. Observa-se que:

Um espaço pensado e planejado para a formação complementar dos acadêmicos do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza é a chamada Semana Integrada dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo do *campus* Laranjeiras do Sul. As atividades desenvolvidas durante os dias do evento tratam de temas relacionados aos diversos componentes curriculares dos cursos de graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura e Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza. O evento também se constitui como uma atividade curricular complementar na modalidade de extensão, permitindo aos acadêmicos discutirem questões atuais presentes no território Cantuquiriguaçu e, de forma mais abrangente, na região Centro-Oeste do Paraná. As atividades também buscam contemplar demandas específicas dos cursos interdisciplinares de Licenciatura em Educação do Campo (UFFS, 2018, p. 63).

Nesse sentido, cabe desenvolver discussão ampla do papel da educação em suas diferentes frentes, sejam elas no âmbito da produção, na linha teórica de formação intelectual, seja no processo de criar diretrizes ao movimento social, no sentido de discutir a universidade e sua importância regional. Pode-se pensar como elementos norteadores, as especificidades da realidade de assentados e acampados, agricultores familiares, indígenas, quilombolas, entre outros grupos sociais do campo.

A proposta educacional preza por condições tanto pedagógicas quanto objetivas para a produção do sujeito humano, da emancipação. Formar o sujeito como ser conhecedor das diversas dimensões torna-se um princípio educativo que deve ser materializado na formação universitária. Nesse sentido, considera-se que:

A base dos PPCs é a materialista-histórica, com referenciais tanto ético-políticos, quanto metodológicos, quanto filosóficos, quanto epistemológicos. Eles veem nessa ideia de que a ciência deve estar a serviço da emancipação humana e não da dominação e, obviamente, do ponto de vista mais pragmático da matriz curricular. A proposta pedagógica respeita esses princípios que se colocam, além da proposta pedagógica da UFFS, formação cidadã pelo domínio comum, instrumental e cidadã [...] (ENTREVISTADO 6, 2019).

Esses princípios/diretrizes foram gestados a partir de um movimento de transformação social regional, colocados em prática por professores, educandos e funcionários, tanto nos espaços de formação pedagógica da universidade, quanto fora deles. A justificativa para criação de escolas do campo, com professores do campo, na visão dos movimentos sociais e comunidades é fundamental, pois,

[...] criar uma escola dentro de acampamento e reivindicar que tenham professores indicados pelos agricultores, por conta do preconceito, então, o movimento toma partido, uma demanda dos próprios pais e uma demanda das crianças em criar a escola do campo. Também depois quando vêm professores que não têm nada a ver com a luta da reforma agrária, questões pedagógicas, questões políticas, temas de discussão muitas vezes não dá certo, tinham professores eminentemente contra a Reforma Agrária, contra o Movimento Sem Terra, eram cheios de preconceito e não só estavam lá dando aula como também discriminavam os próprios alunos dentro de um acampamento, dentro de um assentamento. Aqui é a maior região com escolas do campo do Brasil, por ser a maior região de Reforma Agrária do Brasil e isso acontece. Daí que vem também um debate pedagógico, é daí que sai a necessidade de formar professores para as escolas do campo (ENTREVISTADO 8, 2019).

Não há como desvirtuar a Educação do Campo dos conflitos agrários, da marginalização sofrida pelos camponeses que não possuem condições financeiras para se manter no campo. A escola do campo, na figura de seus educadores, precisa tomar posição, no sentido de entender o processo de exploração do sistema capitalista e debater possibilidades de transformação social e modelos econômicos que priorizem a vida humana, garantindo também o sustento das comunidades camponesas excluídas.

Tomam-se como exemplos algumas experiências de Educação do Campo para elucidar a questão tratada no parágrafo anterior:

A região aqui tem a escola base da região, a Escola Iraci Salete Strozak no Assentamento Marcos Freire e Ireno Alves. Essa escola dá suporte a todos os acampamentos e assentamentos do Estado do Paraná, pertencente ao município de Rio Bonito do Iguaçu. Em muitos municípios aqui, a maior parte da população é rural, por isso que têm muitas escolas do campo aqui, ligadas à Reforma Agrária. Se pegar escolas municipais e estaduais nessa região, deve passar de 30. Na nossa região são aproximadamente 55 assentamentos e a região pega 13 municípios da Reforma Agrária. Nesse assentamento onde está a universidade, essa área era um latifúndio que era parte de um imóvel de 94.000 hectares, era uma sesmaria, daí se desdobrou tudo o que é praticamente Laranjeiras do Sul e Rio Bonito do Iguaçu. Essa fazenda chamada 8 de Junho fazia parte desse imóvel, era uma área de 1.400 hectares [...] então por isso que a Reforma Agrária aqui também avançou, pois a região possui muitos imóveis nessa situação (ENTREVISTADO 8, 2019).

É por meio dessas justificativas explanadas no trecho de entrevista que a Educação do Campo adquire respaldo popular, pois muitos dos sujeitos que habitam o campo têm relações diretas com movimentos sociais. Como citado, o contexto histórico da região, marcado pelo conflitos por terra, contribuiu para intensificar o

movimento por Reforma Agrária. Para a Educação do Campo é preciso educar o sujeito de acordo com sua realidade de vida e de trabalho prioritariamente e, assim, relacionar o local com as esferas exteriores a nível nacional e global.

Quanto às dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem das Licenciaturas em Educação do Campo da UFFS, o setor que mais preocupa os gestores

[...] é o financeiro, o outro é o deslocamento de professores e alunos para Candói, por exemplo. É uma briga aqui dentro da universidade por carro e recurso. Já no CEAGRO, que fica dentro do assentamento, na antiga Vila Velha, onde se construiu a barragem de Salto Santiago é mais perto, mais tranquilo de ir. Outro problema que vem para a gestão é a enorme disparidade dos alunos. Veja bem: quando chove em Rio Bonito do Iguaçu o ônibus não vai, então, ao longo de um ano nós temos 40 a 50 dias não letivos, durante todas as etapas da educação escolar, então tu vai ter um aluno que te obriga a fazer uma gestão diferenciada, o dia inteiro com um grupo de base permitiria isso, mas nós, dentro do curso, teríamos que ter outra estrutura de professores, mais livre pra poder fazer isso. Se nós tivéssemos um Centro de Educação do Campo dentro do campus, resolveria o problema (ENTREVISTADO 8, 2019).

Tanto em Candói quanto no CEAGRO (Rio Bonito do Iguaçu), municípios vizinhos a Laranjeiras do Sul, entende-se que a maior dificuldade enfrentada pelas licenciaturas em Educação do Campo é a financeira. Ela se reflete principalmente, no deslocamento de professores e alunos do campus as áreas de formação, sejam elas: Casa familiar do Campo do município de Candói ou o CEAGRO, com o curso de Licenciatura em Ciências Sociais e Humanas. Como se observa no trecho de entrevista, a criação de um Centro de Educação do Campo no campus de Laranjeiras do Sul, com espaço adequado a prática da alternância e que possibilitaria o uso por demais cursos é um projeto futuro a ser pensado e implantado. A ideia de construção de um centro possibilitaria também economizar recursos financeiros da instituição, além do ganho pedagógico na formação docente.

Uma das estratégias para garantir recursos financeiros para a sequência das atividades nas licenciaturas foram as parcerias firmadas entre instituições. Conforme o Entrevistado 9, (2019) a reitoria da UFFS assumiu por seis meses as despesas de alimentação e de hospedagem dos educandos da Licenciatura em Ciências Sociais e Humanas que aconteceu no regime de alternância.

Nos dias atuais, a situação financeira continua complicada. Observa-se que:

Para as turmas finalizarem o curso nós fomos atrás de uma entidade alemã que se chama “Pão para o Mundo” e aí, nós conseguimos. Eu sou a coordenadora desse projeto, nós conseguimos 300.000 euros para a alimentação, hospedagem dos alunos. Só que o recurso não vem para a universidade, porque não pode. O recurso vem para a ASSESOAR e aí eles administram esse recurso, só que é só para as turmas. Com esse recurso os alunos conseguem ficar no CEAGRO. Uma parceria entre ASSESOAR e CEAGRO. Eles permanecem aqui com aula, alojados e, uma vez por semana, vão para o campus (ENTREVISTADO 9, 2019).

Considera-se importante pontuar que:

[...] nós garantimos com o projeto da Alemanha a conclusão das turmas que estão finalizando até final de 2021. No caso de Candói, lá foi feito um termo de cooperação técnica entre a UFFS e a Prefeitura de Candói. O prefeito de Candói disse o seguinte: nós vamos reformar a Casa Familiar Rural e se a universidade tiver interesse em colocar um curso aqui nós vamos colocar (ENTREVISTADO 9, 2019).

A posição da Prefeitura de Candói quanto ao acordo estabelecido com a UFFS é válido para o movimento social e para o segmento do curso de licenciatura na região. Com as bolsas da entidade “Pão para o Mundo” da Alemanha, foi possível subsidiar os custos da alternância também na casa Familiar Rural. Porém, é fundamental que os gestores do curso e da instituição, lideranças de movimentos sociais e sujeitos envolvidos firmem parcerias regionais, para que possibilitem, desta forma, a manutenção do custeio para garantir a sequência das atividades dos cursos em regime de alternância para os próximos anos.

Quanto à questão da evasão dos educandos nos cursos, observa-se que parte dos egressos possui uma identidade vinculada ao espaço urbano, o que acaba entrando em contradição com a proposta da licenciatura e, portanto, enfraquecendo a atuação dos movimentos sociais nos cursos. Essa divergência tende a agravar ainda mais o processo de evasão escolar. Observa-se que

[...] a gente tem a oferta de disciplinas e um semestre às vezes com 2 alunos matriculados, com 3 alunos, em momentos até teve de ser cancelado o componente por falta de alunos. Uma alternativa para combater essa evasão, em minha opinião, era transformar o curso em alternância, para alterar o público de entrada (ENTREVISTADO 7, 2019).

Como pontuado pelo Entrevistado 7, o curso de Licenciatura com ênfase em Ciências da Natureza não possui uma identidade do campo que se materializa com as práticas das comunidades do campo. O curso segue padrões institucionais comuns, como entrada do egresso por meio do SISU, possibilitando matrícula a qualquer pessoa que realize o processo e esteja classificada dentro do quadro de vagas do curso. O curso acontece nas dependências do campus da UFFS e não detém uma especificidade pedagógica direcionada a Educação do Campo como, por exemplo, a prática da Pedagogia da Alternância. Essas características acabam por provocar maiores índices de educandos evadidos.

Já a Licenciatura em Ciências Sociais e Humanas, que acontece a partir da Pedagogia da Alternância, tem outro perfil de egresso. Observa-se, segundo o Entrevistado 9, que:

Temos um curso que é em alternância e ele vai permanecer. É por isso que nós conseguimos incluir filhos de pequenos agricultores, de acampados, indígenas. Nós já tivemos quilombolas, mas agora são poucos. Tivemos Indígenas Kaingang, já tivemos Guaranis, atingidos por barragens. A alternância acaba sendo uma forma de propiciar que esses estudantes estejam na universidade e para aqueles alunos que acabam se identificando com a realidade. Então, a maioria vem do campo. O curso de Ciências Sociais e Humanas, ele surge em 2013, no segundo semestre, por um edital do PRONACAMPO, vinculado ao governo federal (ENTREVISTADO 9, 2019).

O curso que foi ofertado inicialmente por meio de edital de seleção torna-se também regular, devido à necessidade de formação de profissionais na área de Ciências Humanas. Por conta de sua proximidade com as comunidades camponesas, assim como a prática da alternância e a pluralidade de sujeitos inseridos no curso, o mesmo se caracteriza por meio de sua identidade que tem com o campo, principalmente por se realizar na lógica da alternância. É por este motivo é que os movimentos sociais e comunidade sempre precisam estar envolvidos nas ações dos cursos, propondo projetos junto aos docentes, atuando em eventos, com o objetivo de divulgar as licenciaturas à sociedade. Oportunizar o potencial de um sujeito conhecedor da realidade do campo significa criar alternativas de produção, de vida, de trabalho a região, fortalecendo diretamente as economias regionais.

Considera-se pertinente salientar que as políticas públicas criadas a partir da luta por Educação do Campo é resultado das pressões dos movimentos sociais e

articulações populares que desde a década de 1990 organizam manifestos, mobilizações, eventos democráticos que refletiram nos direitos que hoje nos são oportunizados e, que fundamentam as ações de luta. Observa-se que,

A minha contribuição maior é com a própria formação, com o processo formativo propiciado aqui nesse curso, nesse espaço. Fortalecer cada vez mais a relação entre teoria e prática, fortalecer mais os princípios da educação popular, da Educação do Campo, da transformação social e a minha relação enquanto pesquisadora, eu penso que a nossa contribuição deve ser pela formação humana tendo a relação de valorização do ser sujeito, de alteridade, de trabalho coletivo, esse é o caminho (ENTREVISTADO 9, 2019).

As contribuições para a temática, por mais que estejam direcionadas no âmbito de uma profissão, seja professor de Licenciatura em Educação do Campo, educador popular, líder comunitário, precisam ser consideradas. O acúmulo de experiências pedagógicas, nesse caso, intensifica a luta do movimento perante o objetivo maior que, segundo o Entrevistado 9, se expressa nos princípios de uma formação humana que valorize o sujeito como ser social do campo. Nesse sentido, observa-se também que:

O trabalho é um meio para humanizar. O Capital que quer o ser humano trabalhando para o trabalho, porque eles sem o trabalho não se desenvolvem, sem se apropriar da mais valia que é produzida pelo trabalho, não vão se desenvolver. Se tu pensar uma educação com o trabalho, é uma educação que está preocupada em formar um excelente técnico para o mercado, nós temos que formar, obviamente, mas para a vida humana, o mercado é um aspecto da vida humana, da vida social (ENTREVISTADO 8, 2019).

O trabalho, como dito, produz vida, mas precisa ser conduzido como princípio da educação, como elemento de aprendizado para que o sujeito conheça a realidade da sociedade capitalista em que está inserido para que possa construir sua racionalidade/entendimento de mundo e, conseqüentemente, unir forças na luta dos direitos aos povos do campo.

As Licenciaturas em Educação do Campo da UFFS, campus Laranjeiras do Sul, visam a contribuir com novas práticas educativas para as comunidades camponesas, preservando os modos de vida do campo e possibilitando também, criar estratégias de produção sustentáveis para que se possa garantir a preservação



do meio natural e subsidiar financeiramente o trabalhador do campo no contexto da estrutura social capitalista.

#### **4 A CONSTRUÇÃO/FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ**

Este capítulo representa a materialidade do estudo de caso realizado nas instituições pesquisadas. Nele se apresentam os resultados das análises construídas e visa a trazer orientações/possibilidades para resolução de problemáticas, além de enaltecer as ações pedagógicas que tiveram êxito no trabalho de consolidação da Educação do Campo nas regiões Centro-Sul e Oeste do Estado do Paraná.

No primeiro subitem do capítulo, a partir do entendimento da análise macro dos cursos, tenta-se propor, por meio de possibilidades encontradas, possíveis justificativas para o fechamento dos cursos nas duas instituições analisadas, quais sejam: a UNIOESTE e a UNICENTRO. Essas justificativas pautam-se em normativas que impossibilitaram a sequência de trabalhos ao longo dos anos, além do processo de reorganização territorial das próprias comunidades camponesas e dos movimentos socioterritoriais da região com a abertura de novos cursos de Educação do Campo.

No segundo subitem do capítulo será apresentado, de forma sistemática, o cotidiano de vida dos sujeitos à frente do processo de formação pedagógica e uma análise da situação geral do segmento na UTFPR (Dois Vizinhos) e na UFFS (Laranjeiras do Sul). Prezam-se por observar a relação docente na universidade com os movimentos socioterritoriais, as articulações no âmbito da militância por parte dos educandos, as práticas de Estágio Supervisionado, a origem cultural da população dos matriculados, a situação dos subsídios financeiros disponíveis, as condições materiais e de infraestrutura das universidades, entre outros condicionantes.

Busca-se descrever a realidade de cada espaço de formação, assim como propor alternativas para o encaminhamento das ações educativas que garantam a manutenção do processo pedagógico, além de propor alternativas/soluções para a qualificação do profissional formado.

#### 4.1 AS PARTICULARIDADES DO FECHAMENTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE E UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO

Este item destina-se exclusivamente à análise do estudo dos casos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel/PR e da Universidade do Centro do Paraná – UNICENTRO, Campus de Guarapuava/PR. Nessas instituições, parte do trabalho de campo da pesquisa não pôde ser realizado, pois as instituições não ofertaram gradualmente cursos de ensino superior em Educação do Campo. Sendo assim, cabe pontuar possíveis condicionantes que foram responsáveis ou acabaram por acelerar a extinção dos cursos de graduação a que se refere.

Em relação à UNIOESTE, Campus de Cascavel/PR, o curso de Pedagogia para Educadores do Campo, ofertado em três processos seletivos, somados à Licenciatura em Educação do Campo, ofertada em regime especial com uma entrada, sendo fundamentais para a região oeste do Estado do Paraná.

Frente aos desafios enfrentados, pode-se dizer que as experiências são válidas, porém, cabe elencar condicionantes/problemáticas dentro desta lógica organizativa que impossibilitaram ou retardaram a promoção destas formações de Educadores do Campo. Os dados para esta análise derivam do Projeto Político Pedagógico da Pedagogia para Educadores do Campo e demais documentos da Licenciatura em Educação do Campo da UNIOESTE, além das entrevistas concedidas pelos Entrevistados 1 e 2. Nesse sentido, considera-se que, tanto na Pedagogia para Educadores do Campo, quanto na Licenciatura em Educação do Campo, houve dificuldades dos gestores em promover os processos seletivos para que houvesse o preenchimento das vagas ofertadas no processo seletivo.

Uma questão a se discutir refere-se quanto ao distanciamento da UNIOESTE com assentamentos, acampamentos de movimentos sociais, espalhados pelo Brasil. Observa-se que grupos de sujeitos do campo interessados em se matricular enfrentaram obstáculos para cursar essas graduações. Cabe mencionar que a universidade ficava responsável pelo processo formativo e os movimentos sociais proviam os cursos com alunos. Observa-se que nesse caso há uma relação de

parceria entre universidade e os movimentos sociais. O distanciamento de comunidades do campo, como citado, torna-se fator preocupante, pois também onera financeiramente os educandos, impossibilitando-os de cursar a graduação.

Conforme dados apresentados no item 3.2.2, nota-se que o acúmulo de vagas ociosas nos cursos ofertados passa a ser questionado por instâncias financiadoras dos cursos. Aliada a essa questão, a evasão de educandos durante o curso acaba se tornando também preocupante. Segundo relatos dos Entrevistados 1 e 2, consideram-se que as pautas de lutas dos movimentos sociais por demandas essenciais, sejam de ordem nacional, sejam do próprio assentamento/acampamento, fizeram com que educandos acabassem regressando às suas comunidades. Uns desistiram por terem constituído família, pois as faixas etárias de educandos atendidos pelos cursos eram diversas. Outros retornaram por questões de saúde ou até mesmo por conta do próprio trabalho com a terra, em períodos que se exige mais atenção com a produção. Assim, foram diversos os motivos da evasão nos cursos.

É relevante mencionar que, no decorrer das formações o subsídio financeiro do governo federal, destinado à manutenção do educando no curso, sejam com hospedagem, despesas básicas ou transporte, se tornaram insuficientes para o educando continuar seu estudo. Cabe considerar os atrasos recorrentes nos depósitos dos valores financeiros por parte do governo federal que agravaram ainda mais o processo.

Diante da situação financeira precária, a mesma repercute na logística de transporte e alimentação dos professores universitários que precisavam se deslocar até comunidades do campo vinculadas com o curso para acompanhar os estágios supervisionados e demais atividades de seus educandos no tempo comunidade. Muitas vezes, acabavam por utilizar automóveis e recursos financeiros próprios para este fim.

Outro condicionante para o não seguimento do curso na instituição foi a ausência de espaços apropriados como, por exemplo, banheiros, refeitórios, dormitórios, no sentido de atender às necessidades do curso. Devido à especificidade pedagógica do curso, por meio do regime de alternância, no Tempo Universidade os educandos tinham de permanecer alojados para o segmento da

prática e isso exige espaços adequados para realização de necessidades básicas. Esse foi um obstáculo para os gestores dos cursos, visto que tiveram de se adequar com o que conseguiam durante o período.

Uma dificuldade encontrada anos depois da oferta do curso, que acaba por enfraquecer ainda mais o movimento por uma Educação do Campo na instituição, refere-se à questão do diploma do graduado. Por meio das entrevistas concedidas observa-se, por exemplo, que o diploma de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias e/ou Ciências da Natureza e Matemática não foi reconhecido por instâncias estaduais, como a Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Essa problemática ocasionou e ocasiona disputas judiciais até o presente momento e a situação de diversos graduados continua indefinida.

Crê-se que essa condicionante seja fundamental e norteadora de muitas outras debatidas até aqui. Tanto o curso de Pedagogia para Educadores do Campo quanto a Licenciatura em Educação do Campo da Unioeste foram, consideravelmente, atacadas por discursos de cunho conservador, por instâncias da sociedade e setores da própria instituição, ao serem considerados como cursos “propagadores de pedagogias anticapitalistas”, que prezam por um movimento efetivo contra-hegemônico, ou seja, contrários à lógica econômica atual, sendo que esta financia indiretamente a própria instituição.

Como discutido no item 3.1.1 observa-se que o PROCAMPO passa a excluir as universidades estaduais dos processos seletivos afirmando que o MEC não tem responsabilidade no financiamento de programas e ações em instituições estaduais. Com esta situação gerada por conta da falta de financiamento, aliada aos percentuais de evasão de educandos, vagas ociosas não preenchidas e demais condicionantes citados, a instituição encerra suas atividades quanto à oferta de cursos de Educação do Campo.

Na UNICENTRO (município de Guarapuava/PR), as conseqüentes dificuldades encontradas desde a aprovação do curso na instituição até seu término no ano de 2013, acabaram por deixar experiências pedagógicas positivas para a universidade, para as comunidades do campo e para os movimentos sociais. Nesse sentido, cabe afirmar que a experiência com a abertura da turma de Licenciatura em

Educação do Campo, garantiu a afirmação da especificidade do movimento da Educação do Campo na Universidade.

Porém, observou-se que as lideranças, representadas na figura de professores de cursos, especialmente de áreas como engenharias e ciências agrárias, vinculadas a formações tecnicistas, estavam à frente das instâncias da universidade e, portanto, eram:

[...] contrários à ideologia da classe trabalhadora e dos movimentos sociais que é de onde é originário também o curso de Licenciatura em Educação do Campo. [...] Então esse foi nosso principal problema na tramitação do nosso curso, ele iniciou em meados de 2008, mas foi uma tramitação de 9 meses só internamente. Como ele foi atendido pelo edital do PROCAMPO, então a universidade atendendo aos critérios do edital ele estava aprovado, mas a demora foi justamente convencer os sujeitos que compõe as diversas instâncias universitárias. Então, explicar a concepção de alternância, fazer com que eles entendessem que alternância não é ensino a distância, compreender esse Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, convencê-los dos espaços onde esse curso aconteceria, porque nosso curso foi itinerante, as primeiras etapas aconteceram no município de Laranjeiras do Sul. A universidade dizia: “Nós não temos espaço, não temos salas de aula, não temos laboratórios e, principalmente, não temos alojamento pra essas pessoas, pra esses estudantes”, então convencê-los dessa articulação, desse envolvimento com os movimentos sociais foi difícil. Então nós deparamos com pessoas que defendem a universidade como se fosse o quintal da sua casa, que não sabem que são gestores de espaços públicos e que os movimentos sociais fazem parte da universidade. Por outro lado têm pessoas que deram todo apoio mesmo não entendendo, buscaram, foram estudar, buscando entender tudo isso e entenderam e se engajaram e que foram pessoas assim, determinantes para a implementação do curso (ENTREVISTADO 4, 2019).

Como pontuado no item 3.2.1, os primeiros movimentos para implementação do curso iniciaram-se no ano de 2007, com estudos no grupo de pesquisa MOVECAMPO (Movimentos Sociais e Educação do Campo), criado na universidade no ano de 2008. Por meio da participação no edital do PROCAMPO, o curso é aprovado, mas as questões internas da aprovação do curso na instituição foram a primeira grande barreira a ser derrubada.

Observa-se, segundo Entrevistado 4, que as instâncias superiores da universidade como, por exemplo, o Conselho Universitário, criaram empecilhos para que fosse retardado o avanço do Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Educação do Campo na instituição. Dentro desta disputa interna na instituição, que acontecia para aprovação da proposta de Licenciatura em Educação do Campo na

universidade, as instâncias superiores também não entenderam, ou não quiseram entender, a diferença existente entre Tempo Comunidade e ensino a distância. Considera-se destacar que:

Em relação ao período do Tempo Universidade e Tempo Comunidade, as instâncias da universidade não entenderam o que era o Tempo Comunidade. Esse tempo não foi computado na carga horária do curso, as horas destinadas ao Tempo Comunidade, porque daí se nós pegamos todos os planos de trabalho do Tempo Comunidade que estão aqui vai ter mais carga horária que o Tempo Universidade. Então, as 3.600 horas que constam no PPC foi só do Tempo Universidade, as instâncias da universidade não aprovaram as horas destinadas ao Tempo Comunidade como horas-aula do curso. Isso foi uma perda para nós enquanto concepção de alternância, e de educação, porque nós entendemos que todas as atividades que foram elaboradas, foram orientadas e foram desenvolvidas na comunidade são carga horária do curso, a partir da concepção de alternância (ENTREVISTADO 4, 2019).

Mesmo com a aprovação do curso nas instâncias superiores da instituição, a decisão de não computar para o mesmo o percentual excedente de carga horária do Tempo Comunidade, o prejuízo para os docentes do curso e para os educandos foi vasto. O Tempo Comunidade não pode ser entendido como atividade à distância, pois nesse tempo o educando vai executar o conhecimento adquirido no Tempo Universidade a partir de projetos, ações coletivas, experiências, seja na escola ou na própria comunidade em que vive. Tendo a carga horária do Tempo Comunidade não computada para o curso foi preciso intensificar a carga horária do Tempo Universidade para que se preenchesse a carga horária mínima do curso.

Observa-se também que na abertura do curso (2010) foram ofertadas 60 vagas, todas preenchidas, porém, apenas 35 educandos concluíram sua formação. Nesse sentido, o percentual de evasão de educandos no curso foi de 42%, considerado alto. Isso se justifica a partir do trecho de entrevista do Entrevistado 4:

No nosso caso, o maior problema de evasão foi de os municípios não darem o apoio que os professores precisavam na época das etapas porque nós tentamos organizar as etapas no período de férias deles, porque a maioria, uns 90% dos alunos eram professores das redes PSS – Processo Seletivo Simplificado, ou seja, professores celetistas das redes municipais e estaduais. Mesmo tendo parcerias com a Secretaria de Estado da Educação e com os municípios, dessas secretarias facilitarem a entrada desses estudantes nas etapas, o curso era em alternância, Tempo Comunidade e Tempo Universidade, então o que acontecia: tinha lá uma etapa de três semanas, duas semanas eles estavam em recesso, uma

semana lá em julho, mas a etapa era de três semanas, as secretarias municipais e de estado, não tiveram nenhuma boa vontade, diferente do que tinha sido combinado de facilitar a liberação desses professores, estudantes nesta semana, mesmo eles pagando substituto ou repondo essa carga horária depois. Então muitos desistiram por esta dificuldade, porque mesmo a pessoa tendo essa consciência de que ele precisa estudar, naquele momento pra ele o trabalho também é fundamental para atender suas necessidades básicas (ENTREVISTADO 4, 2019).

Nesse sentido, considera-se que a negligência das prefeituras e da Secretaria da Educação do Estado do Paraná – SEED/PR em subsidiar de alguma forma os alunos da Licenciatura, estes que também eram professores das redes municipais e estadual em seus postos de trabalho, para frequentarem o Tempo Universidade impulsionou graduais desistências. É iminente que esses trabalhadores da educação não conseguiriam se manter financeiramente sem a renda da educação, que, no caso, seria dedicada ao estudo. Muitos estudantes acabaram por desistir da graduação, para não onerar seus orçamentos de renda familiar e não perderem seus empregos temporários. Essas dificuldades acabaram por enfraquecer o trabalho pedagógico da licenciatura.

Cabe destacar que a própria gestão do curso teve que se adequar às atividades do Tempo Universidade em diversos momentos. Como citado, as etapas de formação do Tempo Universidade aconteciam nos períodos de recesso da educação escolar para não intensificar ainda mais a evasão de educandos no curso.

Porém, a evasão também é ocasionada a partir de entendimentos ideológicos individuais de educandos que não “aceitavam” cursar um curso que abarcava a “Pedagogia do Movimento Sem Terra”. Observa-se que:

Na época, a gente trabalhou muito Educação do Campo dentro do curso. Teve gente que desistiu porque não queria fazer um curso que era dos movimentos sociais, então, quando a gente inseriu conteúdos, formação, nesse sentido, nós tivemos desistências, até tem o caso de uma aluna que desistiu porque ela não queria estudar com o pessoal do MST. Hoje, ela mora em um acampamento do MST. Hoje, ela é educadora em uma escola do MST, então nós temos alunos que entraram que não eram do movimento, porque o critério de entrada não era ser de movimento e sim, ter vínculo com o campo, como morador, como professor de escola do campo, e aí, no decorrer do curso, os alunos foram entendendo qual era a nossa proposta do curso e isso fortaleceu alguns, mas afastou outros (ENTREVISTADO 3, 2019).



Observa-se que o projeto da Educação do Campo é ampliado a partir do momento que sujeitos de outros segmentos da sociedade também se inserem no processo formativo de educadores do campo, evidenciando-se princípios fundamentais do movimento popular e democrático a que se preza. Como dito, por conta do processo de entrada (vestibular) do curso não necessariamente exigiu-se que o educando pertencesse a determinado movimento social. Uma parcela de educandos que acabou se inserindo no curso pertencia a demais segmentos sociais com vínculo com a terra e, por desconhecer a história da Educação do Campo, ou não compatibilizar dos mesmos interesses, acabaram por se evadir do curso.

Uma dificuldade diagnosticada durante a oferta da Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO foi a questão dos atritos de cunho ideológico, de identidade, questionamentos sobre a alternância e entendimento da proposta do Tempo Comunidade entre educandos de movimentos sociais diversos. Isso porque no rol de educandos do curso havia uma diversidade de alunos oriundos de vários movimentos sociais, trazendo para a sala de aula ideologias específicas que divergiam nos debates com o grupo maior. Diferentes culturas, identidades e interesses faziam parte dos entendimentos teóricos e práticos de educandos no curso. Essa condicionante dentro do curso precisou ser resolvida para que a formação disponibilizada fosse satisfatória para a maior parcela de educandos. Foi preciso que a gestão do curso conciliasse os diversos interesses, na maioria das vezes conflitantes, para atender a demanda dos grupos sociais que se faziam presentes no processo formativo.

Outra dificuldade que prejudicou o prosseguimento das ações do curso refere-se também a questões de ordem financeira, pois:

[...] teve um momento em que o governo federal não mandou dinheiro, os alunos ficaram uma etapa sem aula, parou o curso um semestre, mas nós não estendemos o tempo de 4 anos. A gente intensificou as etapas posteriores a esse intervalo de seis meses e aí a gente conseguiu terminar em 4 anos. Outro problema foi de logística, porque no começo a gente iria ficar em um local, começamos na casa familiar rural muito pequena para 60 alunos, faltou comida no começo, até por conta de nossa falta de experiência, porque veja, eu sou professora, mas naquele momento eu precisava ser gestora financeira, gestora de pessoas, eu tinha que fazer gestão de recursos, de cozinha, então a gente teve dificuldades em logística também (ENTREVISTADO 3, 2019).

A dificuldade financeira prejudicou o segmento das ações do curso, interrompendo o calendário escolar, o que posteriormente precisou ser reorganizado para que o prazo de conclusão não fosse interrompido. Isso prejudicou educandos e também professores do curso, planejamentos anuais, projetos em andamento, entre outras questões. A questão financeira também se tornou insuficiente em determinados períodos do curso, pelo valor estar defasado. Assim, tanto docentes que se deslocavam às comunidades para acompanhar os estágios e projetos, quanto educandos que se deslocavam das comunidades à universidade, acabavam completando as despesas de transporte com recursos próprios. Como já mencionado, a logística para estadia dos educandos nos períodos do Tempo Universidade também se tornou uma dificuldade, principalmente, quanto ao local de hospedagem e alimentação a serem organizados pela gestão do curso. Isso porque os espaços disponíveis e com valores acessíveis para locação eram escassos.

As dificuldades quanto ao processo de avaliação dos educandos também merece destaque. Segundo o Entrevistado 4:

As questões burocráticas dentro da UNICENTRO foram o mais trabalhoso. A gente tem um curso organizado por área do conhecimento, em etapas, pela Pedagogia da Alternância e que não cabe no sistema da universidade, então tivemos que pensar em como se ajustar. Fomos nós que tivemos que transformar o que a gente tinha em conceito, nota. Transformar etapas, tempos e espaços educativos pra caber no sistema da universidade (ENTREVISTADO 4, 2019).

Nesse sentido, os próprios professores do curso, avaliadores das atividades, acabaram por criar critérios para que avaliações descritivas, relatos de experiências, atividades do Tempo Universidade e Tempo Comunidade fossem transformados em notas para que o sistema da instituição pudesse computar. O curso de Licenciatura em Educação do Campo tinha caráter específico, porém, teve de se adequar às normas institucionais da UNICENTRO, não priorizando as especificidades do processo pedagógico.

Para finalizar, observa-se que a principal dificuldade enfrentada por professores e educandos no curso foi a validação do diploma de licenciado. De acordo com o relato do Entrevistado 3:

Aqui no Paraná nós temos um problema, os formados. A Secretaria da Educação não aceita nosso diploma pra concurso, todos eles fazem teste seletivo e trabalham. Quatro alunos passaram no concurso para professor do Estado e não puderam assumir. Eles entraram na justiça e o juiz deu ganho de causa para a SEED. Eles não reconhecem. O MEC na época fez uma nota técnica dizendo que quem é formado na área é formado para as disciplinas e mesmo com a nota técnica do MEC a SEED que é nossa secretaria, não aceita o diploma dos nossos alunos pra concurso. Existe um problema político aqui. Pra atingir os movimentos sociais (ENTREVISTADO 3, 2019).

Considera-se pertinente esse depoimento visto que aponta elementos que reafirmam que o caráter conservador não se perpetua apenas nas instâncias universitárias, mas também nos governos. Uma questão fica no ar: se o diploma do licenciado vale para o processo seletivo, por que o mesmo não vale para concursos do próprio Estado? Como o entrevistado aponta: “existe um problema político aqui”.

O prejuízo em não considerar a validação do diploma de Licenciatura em Educação do Campo precisa também ser discutido a nível nacional. Como o curso foi aprovado e financiado pelo governo federal, um governo estadual – hierarquicamente inferior ao governo federal, segundo a Constituição Federal Brasileira – pode barrar a determinação como, por exemplo, a Nota Técnica do MEC? Essa determinação, se não considera o diploma, automaticamente não reconhece o curso e a autonomia universitária.

Prejuízo para movimentos sociais, educandos, professores do curso e sujeitos engajados na luta por Educação do Campo da região, do Estado do Paraná. O prejuízo maior atingirá as crianças do campo que seriam beneficiadas com o trabalho desses profissionais. Por este motivo é que a

[...] escola pública está a serviço da classe trabalhadora, mas ela precisa ser transformada, ela não pode continuar sendo pensada pela classe dominante, a escola pública precisa ser pensada a partir dos nossos interesses (ENTREVISTADO 4, 2019).

Nessa linha de análise, cabe afirmar que o processo de resistência dos sujeitos engajados na luta por Educação do Campo nas universidades, caracterizado por meio da oferta das licenciaturas em Educação do Campo, precisa continuar e se enraizar nos demais espaços educativos a fim de se constituir como movimento articulado e consolidado, pedagogicamente e popularmente,

denunciando a negligência de direitos às comunidades camponesas. Garantir a manutenção da escola pública e nela constituir espaços de formação cidadã representa um dos pilares da Educação do Campo para, conseqüentemente, almejar a transformação social de igualdade de direitos e a formação pedagógica crítica das crianças e jovens do campo paranaense.

#### 4.2 O ESPAÇO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE E SUA RELAÇÃO COM A REALIDADE SOCIAL DOS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORAIS

Este item destina-se à análise das particularidades na organização política-pedagógica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR e da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS onde foi possível realizar de forma completa o estudo de caso, que se deu a partir da aplicação de questionários com 15 questões aos educandos dos últimos anos da Licenciatura em Educação do Campo. Nos dias da aplicação dos questionários o público-alvo da pesquisa abarcou 59 educandos, totalizando 100% da amostra analisada, os quais aceitaram o desafio e contribuíram com a pesquisa. Os dados foram coletados e plotados na forma de gráficos, facilitando a análise. Nesse sentido, foi possível traçar um panorama de discussões quanto às conquistas do curso, além de debater problemáticas cotidianas diagnosticadas no processo formativo de cada localidade.

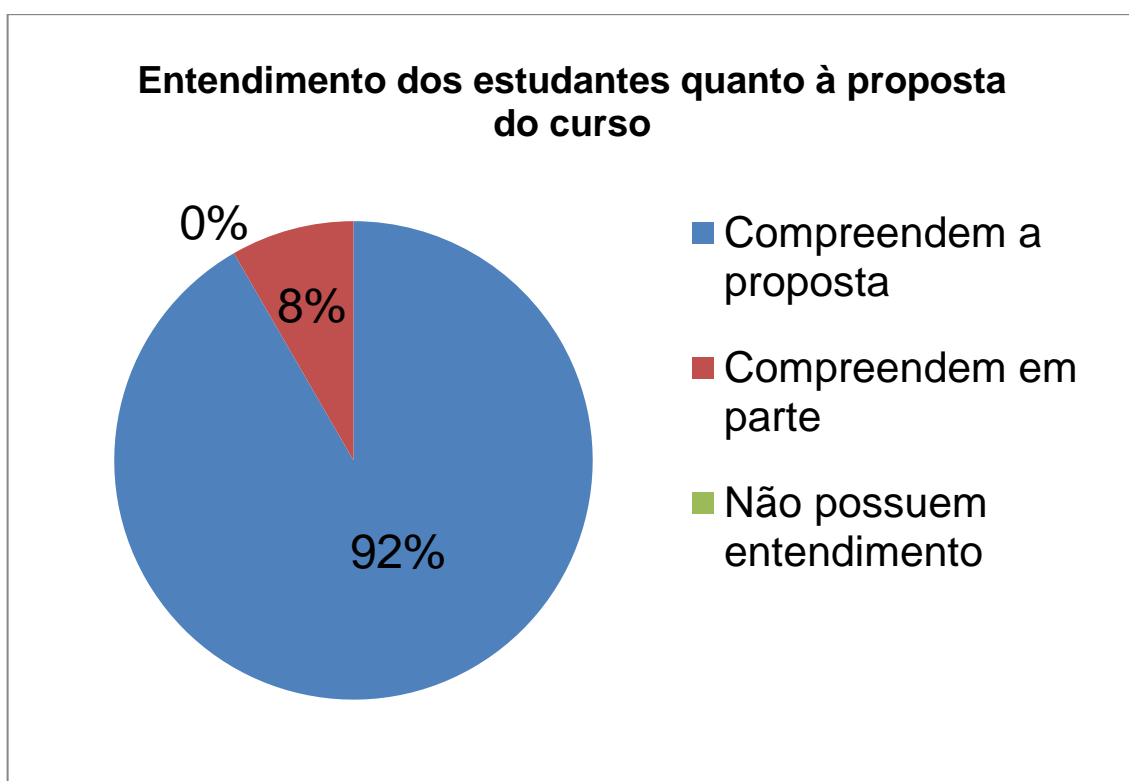
##### 4.2.1 Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

A análise da atuação do espaço de formação pedagógica na oferta da Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR, localizada no município de Dois Vizinhos/PR, visa a identificar e discutir as dificuldades presentes, propondo alternativas para qualificar a formação dos futuros docentes, além de apontar pontos positivos que garantam maior aproximação do curso com o movimento da Educação do Campo.

Quanto ao entendimento da proposta de Educação do Campo por parte dos educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, percebeu-se a partir da plotagem dos dados que os mesmos possuem a compreensão dos princípios ideológicos que norteiam o movimento. Nesse sentido, considera-se que 92% dos

respondentes afirmaram entender o movimento ao qual estão inseridos, ou seja, compreendem a proposta do curso. Ressalta-se que essa questão é de fundamental importância no entendimento da gênese do curso, pois os educandos que participaram da pesquisa estavam cursando os períodos finais do curso. Entender o movimento da Educação do Campo e sua importância pedagógica torna-se requisito mínimo para um professor formado nesta licenciatura. Observa-se a seguir no gráfico 1:

**Gráfico 1** – Proposta de Educação do Campo no entendimento dos educandos da UTFPR (2019)



**Fonte:** ROSSETTO, Edimar Rodrigo. Confeccionado em março de 2020.

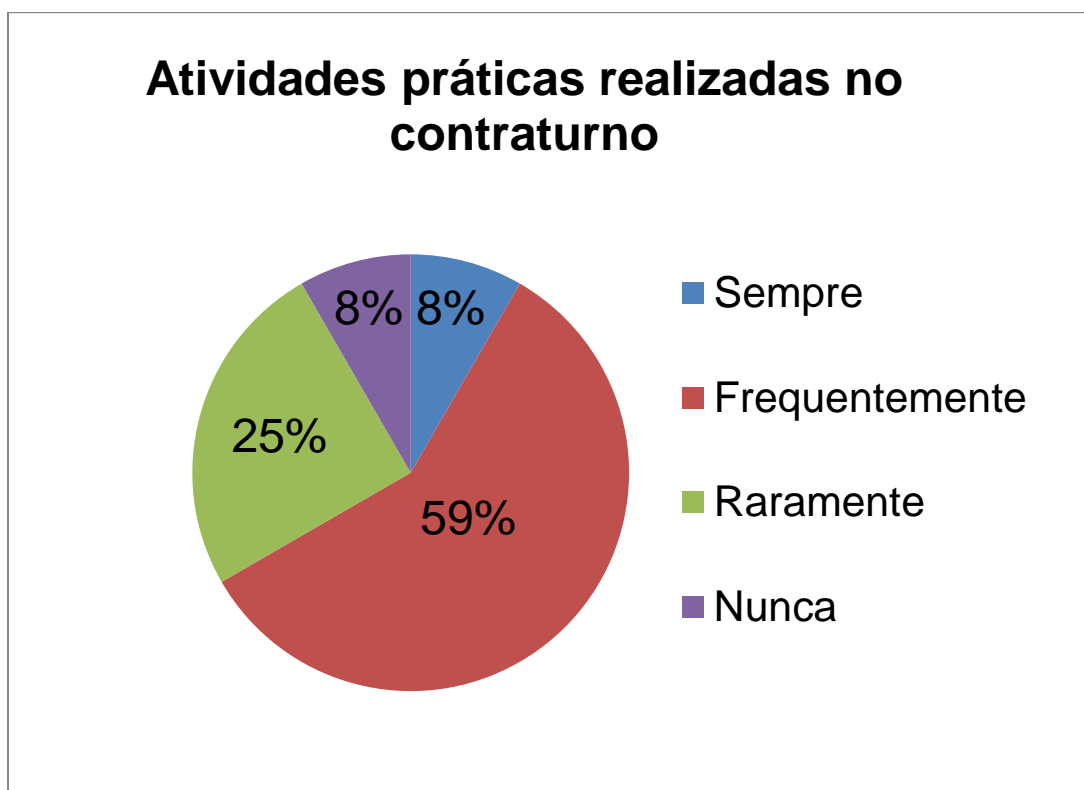
O perfil de educando que o curso pretende construir consiste em um sujeito que preze por respeitar à identidade dos filhos de camponeses, desenvolvendo coletivamente estratégias de trabalho no campo, respeitando os modos de vida, costumes camponeses, entre outras práticas. A proposta pedagógica que se insere visa a construir sujeitos capazes de se formar pedagogicamente para que estejam também enraizados na vida social das comunidades do campo, tornando-se

interlocutores do conhecimento no contexto da organização social das comunidades do campo.

No contexto do movimento da Educação do Campo, consideram-se as atividades práticas como características importantes do curso. O estudo (teoria) somado ao concreto (prático) irá objetivar resultados que passam a ser sistematizados e discutidos, trazendo pontos positivos e criando possibilidades/alternativas para dificuldades existentes. Este é um dos exemplos do fazer ciência na Educação do Campo, ou seja, o criar e o recriar são caminhos para a promoção do fazer pedagógico no movimento da Educação do Campo.

Nesse segmento em que se referem também as atividades práticas, observa-se a realização das mesmas nos contraturnos do horário da sala de aula. Conforme os dados do gráfico 2:

**Gráfico 2** – Realização de atividades práticas no contraturno do curso de Licenciatura em Educação do Campo – UTFPR (2019)



**Fonte:** ROSSETTO, Edimar Rodrigo. Confeccionado em março de 2020.

Na análise do gráfico observa-se que, nesta instituição, 67% dos educandos engajam-se sempre ou frequentemente nas atividades práticas que ocorrem no contraturno do curso. Apesar de o movimento citado acontecer, o mesmo poderia ser fortalecido principalmente com a efetivação de uma proposta de ensino integral que possibilite ao educando se inserir no ambiente escolar e fortalecer os laços com propostas pedagógicas que visem ao trabalho e à educação no contexto da realidade camponesa.

Quanto às condições da biblioteca da instituição, considera-se que a mesma encontra-se apta para suprir as necessidades de pesquisa dos educandos do curso. Os educandos afirmam que a biblioteca possui acervo adequado e de qualidade para pesquisas científicas, formação pedagógica e política dos sujeitos.

É unânime também a opinião dos educandos quando se menciona a estrutura física da instituição ao proporcionar condições de aprendizagem. Os educandos consideraram o campus da UTFPR adequado à formação pedagógica, com salas de aula equipadas, laboratórios, restaurante universitário, entre outros espaços físicos apropriados.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo desta instituição também se destaca na visão dos educandos em relação à teoria, ou seja, se os conteúdos das disciplinas estão sendo referenciados com as temáticas do campo. Conforme análise da plotagem dos dados dos questionários, para os estudantes os conteúdos do campo são trabalhados com ênfase em sala de aula. Destaca-se aqui o trabalho dos docentes que, orientados segundo os princípios do Projeto Pedagógico do Curso e da Proposta de Educação do Campo nos seus diversos níveis (nacional e estadual), passaram a proporcionar debates sobre o campo em sala de aula, fortalecendo os princípios da luta direcionados à pauta dos movimentos sociais.

Quanto à possibilidade do educando em permanecer no campo após formação no curso, verificou-se que 83% dos participantes da pesquisa afirmam desejar permanecer no campo, seja por meio do trabalho efetivo com a terra ou com algum vínculo de trabalho na esfera produtiva que esteja relacionado ao espaço rural.

Considera-se a partir dos dados coletados e analisados que o curso tem relevância para os jovens do campo, pois, mesmo trazendo discussões referentes à precarização do trabalho no meio rural, o processo de luta na garantia de direitos educacionais e a tentativa de se manter no campo permanecem. A marginalização social que se intensifica a partir do preconceito, a exclusão dos saberes e modos de vida dos camponeses no contexto do processo de expansão capitalista, vinculado, principalmente, a partir do avanço das monoculturas, e o conseqüente êxodo rural, configura-se em um processo de resistência frente à ideia de ver o campo como lugar apenas da produção e exploração no segmento capitalista.

Sobre a importância em se trabalhar conteúdos do campo no curso observou-se que os educandos consideram relevante esta questão. É impossível separar da análise a compreensão da proposta de Educação do Campo e a importância dos conteúdos referentes ao trabalho com a terra e vida no campo. Isso porque, se o educando conhece a proposta do curso, trabalhar os conteúdos do campo se torna fundamental porque se caracteriza como elemento-base do processo formativo, que se atenta à especificidade de formação. Como se observa no relato de entrevista, um enfoque trabalhado com ênfase no curso foram os projetos de pesquisa, segundo o Entrevistado 10:

Os alunos preocupam-se sim com os projetos de pesquisa, constroem juntamente com os professores muitos trabalhos que foram publicados também com a participação deles, as ideias surgem em sala de aula, por exemplo: esse ano a gente vai fazer um aquecedor solar e vamos explicar os fenômenos físicos e químicos e vamos inserir nas escolas em que atuam (ENTREVISTADO 10, 2019).

Como dito pelo entrevistado 10, diversas pesquisas de cunho científico, vinculadas a área de pesquisa do professor responsável foram realizadas durante o segmento do curso. Os projetos de pesquisa eram coordenados por professores do curso e contavam com a participação de acadêmicos da graduação em Licenciatura em Educação do Campo. Importante mencionar que ideias para o desenvolvimento de projetos também derivavam de educandos, pois entendiam as relações de trabalho e de vida que acontecem no campo. O movimento da Educação do Campo se caracteriza a partir desta autonomia dos jovens educandos de terem possibilidade para sugerir atividades de aplicabilidade prática no campo, trazendo o



conhecimento como ferramenta de transformação do espaço em que vive ou atua. Conforme o trecho de entrevista a seguir:

Sim, aqui sempre pensamos na formação do professor, hoje mesmo eu estava pensando o quão diferente eles vão ser com relação aos professores que têm nas escolas hoje, porque eles vão para a escola já com projetos, com coisas inovadoras, com ideias e a gente sabe que é uma formação diferente do que a gente teve, eu demorei muito tempo pra entender o que era a matemática e eu junto com os alunos tive a chance de entender agora algumas questões, principalmente da realidade, como que os conteúdos científicos estão na realidade, no dia a dia de cada um (ENTREVISTADO 12, 2019).

A formação do professor irá impactar, obviamente, na construção pedagógica ofertada no curso. Este entendimento formativo do caminhar pedagógico na construção de projetos, de identificação das necessidades e de propor atividades, dá característica ao curso e delinea a proposta do mesmo. Esse entendimento é também observado no PPP, em que se percebe que:

A Educação do Campo não se restringe à escolarização, ela se inter-relaciona com a cultura, economia, política, novas relações com a terra, entre as pessoas, na produção e com a vida. Assim, em primeiro lugar, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem a finalidade de formar educadores do campo e para o campo, que tenham visão de realidade (UTFPR, 2013, p. 15).

A necessidade pontuada de trazer a realidade para dentro da escola e criar estratégias de transformação ou garantias de melhoria para a condição de trabalho, de vida, no espaço rural, visa diferentes entendimentos de mundo entre os sujeitos que ali vivem.

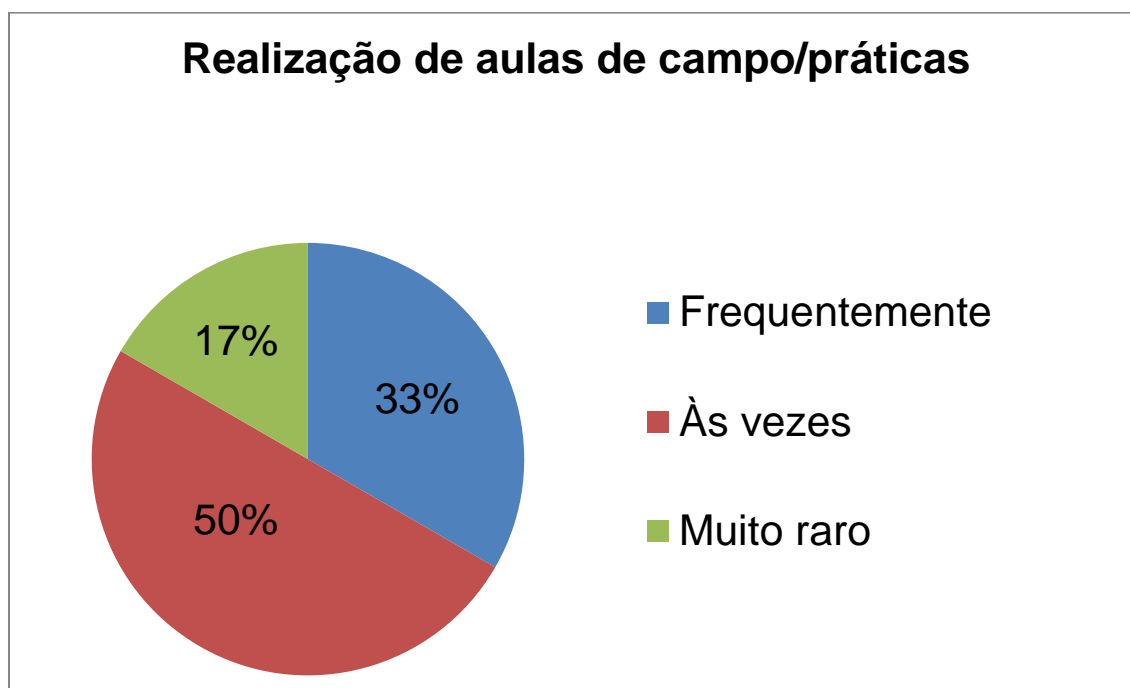
Referente à questão do trabalho pedagógico com os conteúdos do campo, observou-se que a totalidade dos educandos considera o mesmo pertinente. Uma dificuldade encontrada na instituição que respalda na Licenciatura em Educação do Campo é o viés tecnológico da instituição. Esta lógica capitalista acaba por orientar documentos do curso e provocar contradições. De acordo com o Entrevistado 12:

Aqui dificulta muito pelo viés tecnológico que tem a instituição, até nossos estágios travam porque o aluno leva para a escola do campo um documento escrito "Empresa", mas é um documento oficial da instituição que preza a empresa e não a escola. Tem questões que a gente não consegue mudar porque senão o departamento de estágio não aceita, é uma normativa da instituição (ENTREVISTADO 12, 2019).

Conforme explanado pelo Entrevistado 12, o caráter tecnológico é preponderante nos segmentos da instituição e, ao longo do tempo, vão suprimindo tratativas de organização contra hegemônicas, a título de exemplo, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas concepções ideológicas. Essa impossibilidade de alteração de nomenclaturas em documentos oficiais da instituição acaba por nominar a escola como sendo empresa. Isso automaticamente fere os princípios-base da Educação do Campo e levanta questões a serem debatidas. É preciso propor estratégias no processo de vida social e econômica que priorizem a vida em comunidade, a escola do campo, a formação criticista de ver a realidade, entre outros pontos que configuram a proposta discutida.

Quanto as aulas de campo realizadas por professores, observa-se no gráfico a seguinte análise:

**Gráfico 3 – Realização de aulas de campo/práticas – UTFPR (2019)**



**Fonte:** ROSSETTO, Edimar Rodrigo. Confeccionado em março de 2020.

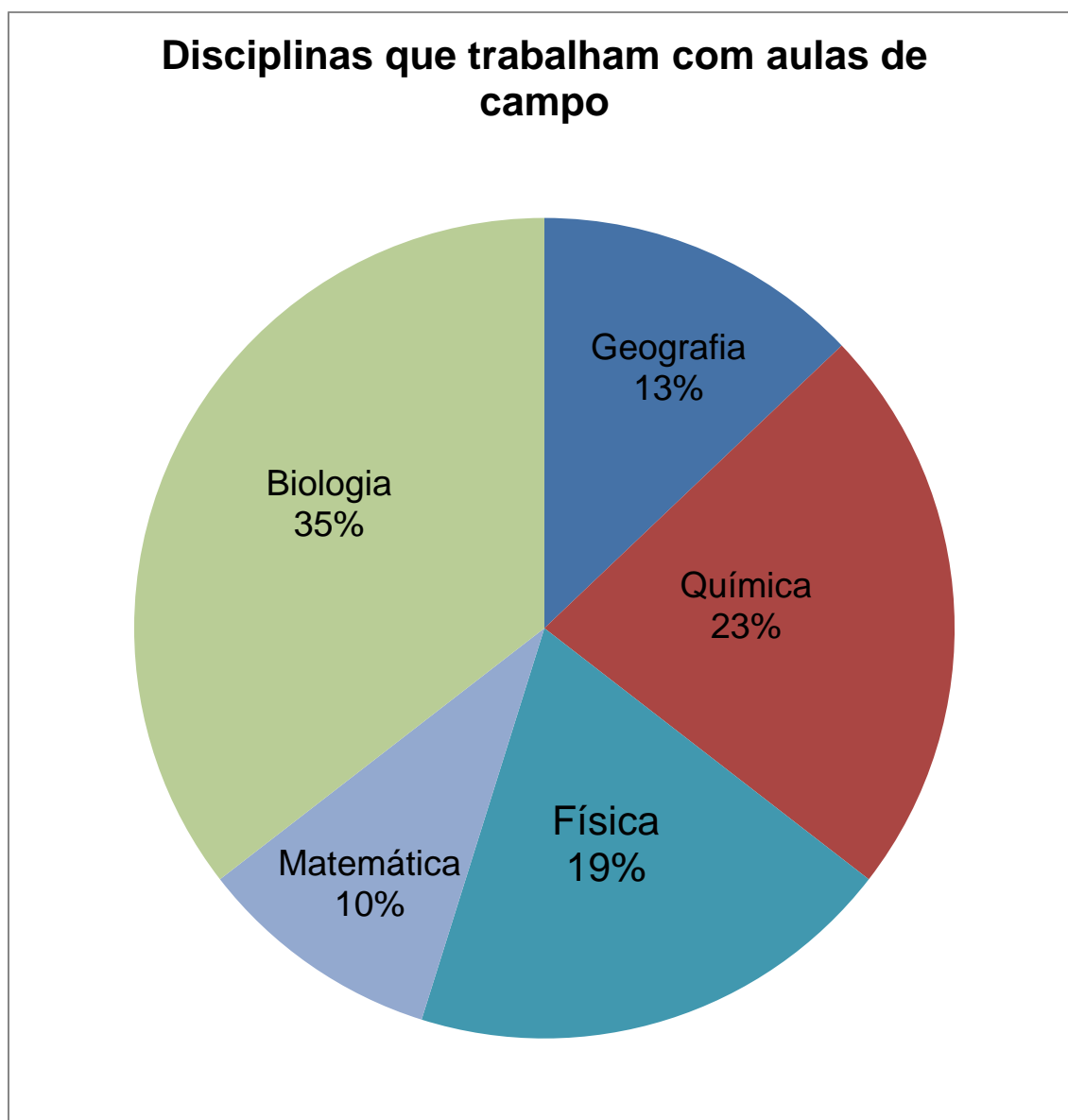
Entende-se que o corpo docente trabalha na perspectiva de possibilitar atividades a campo (práticas) aos educandos. Do percentual total, 33% dos

educandos afirmam que aulas de campo/práticas foram realizadas frequentemente no decorrer das ofertas da Licenciatura. A maioria dos educandos considera aleatória a realização das atividades. Do total da amostra, 17% dos educandos afirmam participar de aulas de campo de forma esporádica, salientando a raridade na oferta das mesmas no curso. Atividades práticas são fundamentais quando se trata de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Observa-se que:

Aprender com o trabalho é uma coisa que a gente sempre faz, tento fazer pelo menos, uma escola onde a gente leva as atividades e que os alunos fazem no seu dia a dia para ensinar. Eu tive um aluno de TCC, por exemplo, que ele fez um trabalho com os alunos, a partir de um censo das famílias e esses alunos estão usando a educação matemática crítica para esses alunos olharem para esses dados e a partir disso pensarem na continuidade das atividades da família ou pensarem em inovar algo, pensar em algo que está faltando e que de repente a região poderia oferecer algo que não se produz ali e que poderia ter potencial, assim por diante (ENTREVISTADO 12, 2019).

Segundo o trecho de entrevista, professores e educandos consideram extremamente importantes a realização de atividades práticas. Como citado, um exemplo de experiência prática na própria comunidade vinculada ao estudo teórico, passando a ser investigado por meio de projetos, depois analisado e passando a se transformar em conhecimento científico beneficiaria a própria comunidade local, além de servir como exemplo a ser estudado em outros espaços. Como salientado pelo entrevistado, a matemática crítica resume-se a observar e organizar um conjunto de dados e refletir sobre possibilidades reais de desenvolver ações no campo. Considera-se no contexto do gráfico 3, apresentado anteriormente, que a realização de atividades práticas foi pouco representada no curso o que significa que o curso se desvinculou do movimento da Educação do Campo, priorizando outras diretrizes de ensino, o que acabou por causar prejuízos a Educação do Campo e ao curso na instituição.

Em relação às disciplinas que trabalham com aulas de campo, o gráfico 4 mostra que:

**Gráfico 4 – Realização de aulas de campo por disciplina – UTFPR (2019)**

**Fonte:** ROSSETTO, Edimar Rodrigo. Confeccionado em março de 2020.

A partir da análise do gráfico cabe pontuar as disciplinas que se destacam quanto à possibilidade da realização de aulas de campo por parte dos docentes. A disciplina que mais realiza trabalhos a campo (atividades práticas) é a Biologia, citada por 35% dos educandos ao questionário. A Química com 23%, seguida da disciplina de Física (19%) e da Geografia (13%). Importante também citar a disciplina da Matemática (10%).

Compreende-se que as atividades práticas estão associadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula, dependendo do conteúdo de cada componente curricular que pode possibilitar/facilitar ou não, a realização de atividades de campo. Nessa análise, a realização de aulas práticas também passa a depender do professor, se o mesmo se habilita a realizá-las.

Disciplinas como Português, Língua Estrangeira, Arte, Sociologia, Educação Física e História não tiveram menção por parte dos educandos em relação à realização de aulas de campo. As áreas de pesquisa dessas disciplinas não impossibilitam a realização de aulas de campo.

Em relação ao debate elencado na pesquisa quanto às ações práticas no cultivo de alimentos orgânicos, a maioria dos respondentes, aproximadamente 70%, afirma não ter participado de aulas com esta finalidade. Isso talvez possa ser justificado a partir do entendimento do Entrevistado 11, ao afirmar que:

A perspectiva teórico-metodológica do curso não é uniforme, tem perspectivas distintas, que inclusive, teve um quadro de docentes que com o fim do curso acabou migrando, foram para outros campos, outras instituições. Mas assim, havia uma perspectiva definida em edital, então tanto o primeiro quanto para o segundo edital seguiram um roteiro nacional no edital, mas internamente a gente tentou pautar o materialismo-histórico, tanto é que diversos cursos assim como o nosso foram considerados conteudista dentro da Educação do Campo. Outros cursos não priorizavam tanto os conteúdos, mais a mística, muito mais a forma do que o conteúdo e nós achávamos que o conteúdo era mais importante que a forma, por isso nosso curso de certa forma ficou bastante pesado, com uma carga horária em sala de aula grande (ENTREVISTADO 11, 2019).

Observa-se que a fala do entrevistado não entra em consonância com os dados coletados dos educandos, a partir da necessidade na realização de aulas práticas. O curso delineou-se, como citado, a priorizar o teórico, o conhecimento científico, para embasar e, posteriormente, fornecer suporte à aplicabilidade prática. Considera-se que:

A gente se esforça no sentido de garantir uma boa formação tendo que ir na escola dar aulas de conteúdos que não dominam. As nossas escolas já têm problemas na formação de professores, por disciplina, exemplo: o professor de Geografia, nós temos estudantes de Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias que vão dar aulas de Geografia. Semana passada eu fui assistir um estudante nosso das Ciências Agrárias, ele vai ter que fazer estágio e vai dar aula de quê? Geografia! Ele nem teve Geografia aqui! Ele teve assim, por meio de outras disciplinas um pouco de

conhecimento sobre economia política, questão agrária, que possibilita ele chegar próximo ao tema, mas o conteúdo geral da disciplina de Geografia não é somente isso, é muito mais do que isso, e ele tem que dar aula de Geografia. Quais as condições que ele tem de dar uma boa aula de Geografia? É muito limitado. Então a formação por área precariza muito o ensino básico e fundamental. Então ele vai dar aula na disciplina sem ter tido a disciplina. Mas que disciplina que ele vai dar se não for essa? Exige-se um conhecimento específico das disciplinas e aí se vê que é muito limitado, extremamente limitado (ENTREVISTADO 11, 2019).

Compreende-se que se necessita discutir no curso de Licenciatura em Educação do Campo, como afirma o entrevistado, qual professor a universidade está formando. Muitas vezes, é um professor que ministra aula de diversas áreas do conhecimento sem ter tido a base teórica delas ou componentes curriculares que potencializam a formação específica. Priorizar os conteúdos é fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, é elencar o conhecimento científico como prioritário na formação e a partir dele, fundamentar as práticas que serão diferentes em cada localidade.

A partir do momento em que o sujeito formado passa a entender o movimento da Educação do Campo, entender a ampliação do mercado financeiro, em que grupos econômicos, como citados, passam a gerir a escola pública, a universidade, os reflexos para as comunidades e para o campo são ainda maiores do ponto da construção de frentes de resistência na garantia de manutenção do movimento da Educação do Campo. Nesse sentido, preza-se por fortalecer o jovem à realidade do campo. As atividades do Tempo Comunidade acabam por aproximar o educando da realidade de vida das comunidades camponesas e dos movimentos sociais. Para o Entrevistado 12:

Levar a Educação do Campo para as pessoas, para evitar o êxodo rural, que a gente sabe que tem muito e também a questão da associação familiar, do filho seguir, ficar no campo, continuar a atividade que o pai fazia, é fundamental. Ficar no campo, mas não deixar de ter tecnologia, não é porque está no campo que precisa ser analfabeto, ele pode estar no campo e pode ter tecnologia de ponta, pode ser formado em uma área e atuar (ENTREVISTADO 12, 2019).

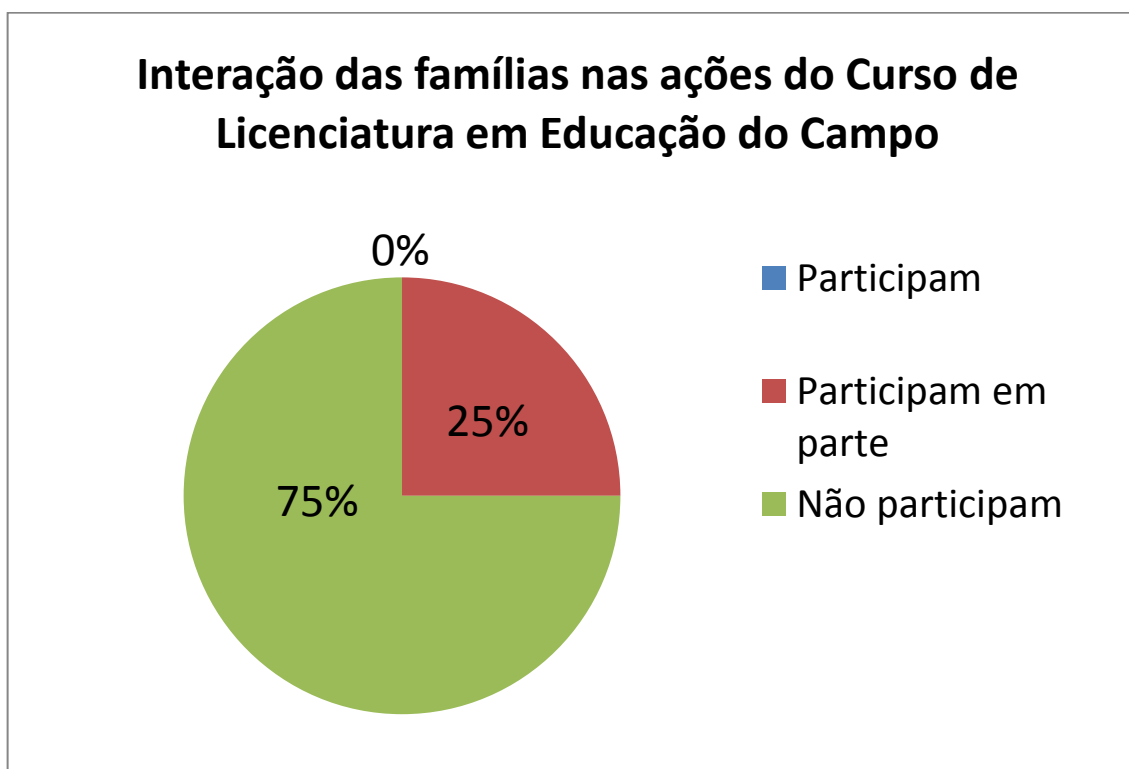
Lutar pela permanência do jovem camponês em uma dimensão harmônica de trabalho e vida no campo é uma das premissas da Educação do Campo. O trecho de entrevista que expressa a angústia do entrevistado em assumir a necessidade

efetiva e urgente do processo educativo e sua qualidade, frente aos desafios dos trabalhadores do campo em seguir mantendo-se como produtores de alimentos, de trabalho e de vida no universo do sistema capitalista.

Mesmo garantindo educação aos povos do campo é necessário mais. É preciso formar o sujeito para que o mesmo possa fazer a diferença no seu espaço de atuação, trazendo novas experiências, modelos de produção, tecnologias, para que os camponeses do século XXI possam também ter espaço no comércio de suas produções e se manterem vivos neste sistema econômico que, a cada dia, torna-se mais opressor.

Quanto à participação das famílias no segmento de formação educacional, segue análise a seguir:

**Gráfico 5** – Interação das famílias no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UTFPR (2019)



**Fonte:** ROSSETTO, Edimar Rodrigo. Confeccionado em março de 2020.

Na análise, observa-se que 75% das famílias dos educandos não participam das atividades no processo formativo da instituição. As famílias que frequentemente

interagem nas ações somam 25%. Cabe considerar o trecho de entrevista que possibilita conhecer parte da realidade da região para entender o afastamento das famílias dos educandos do curso na universidade. Segundo o Entrevistado 12:

Acredito que, para o início do curso, para a implantação do projeto, as famílias trabalharam bastante, mas a partir do momento que se implantou o curso e talvez não seja por culpa delas e sim da instituição, elas não se aproximaram muito da gente como se aproximaram da UFFS, por exemplo, até porque a gente não tem nenhum professor nosso que seja do movimento como acontece na UFFS, então no início elas até ajudaram a gente depois acabaram se dispersando. Ajudavam assim, “olha, vamos abrir a segunda turma” e elas mandavam alunos para nós junto com os movimentos sociais. Eram bem pouco atuantes, primeiro, pela distância e pelo jeito que a instituição é, por exemplo, nós nunca sediamos evento de Educação do Campo aqui, então a gente nunca conseguiu fazer a Educação do Campo acontecer do jeito que queríamos aqui dentro. Hoje, por exemplo, o lema da instituição que está bem forte é a questão da internacionalização, UTFPR abraçou essa causa, então a gente tem muitos alunos e professores fora do país, fazendo dupla diplomação, todo ano têm editais para os professores saírem pra fora do país pra fazer curso. Os acordos de cooperação que eles têm de internacionalização com diversas universidades no mundo e o foco são as engenharias embora também tenham licenciaturas, mas para eles essas licenciaturas são a matemática, a física, a química e a biologia porque colaboram com as engenharias (ENTREVISTADO 12, 2019).

Pode-se afirmar que o movimento de Educação do Campo nesta universidade foi duramente suprimido por forças internas da instituição que priorizam o viés tecnológico da UTFPR, característica específica da instituição. A não realização de eventos da Educação do Campo no espaço de formação da universidade também se tornou um agravante para o afastamento de famílias, comunidades do campo e movimentos sociais da universidade o que, conseqüentemente, acabou por acelerar o fechamento do curso.

Outra dificuldade encontrada para a não proximidade das famílias nas ações da Licenciatura em Educação do Campo é exemplificada no trecho citado do Entrevistado 11:

Olha, do início teve uma participação e, com o tempo, uma coisa que eu até gostaria de entender é que eles foram se afastando e não retornaram mais. Eu acho que tem a ver com a perspectiva conteudista que a gente tinha no sentido de que é preciso ter aula, é preciso ter um cronograma, é preciso cumprir com o conteúdo, é preciso ter acesso ao conhecimento científico e à perspectiva do movimento era muito mais em função das ações práticas do momento do que de um conteúdo teórico. Aos poucos eles foram se afastando a ponto de depois de um determinado tempo não houve mais participação nenhuma mais e hoje não tem nenhuma, assim, no máximo



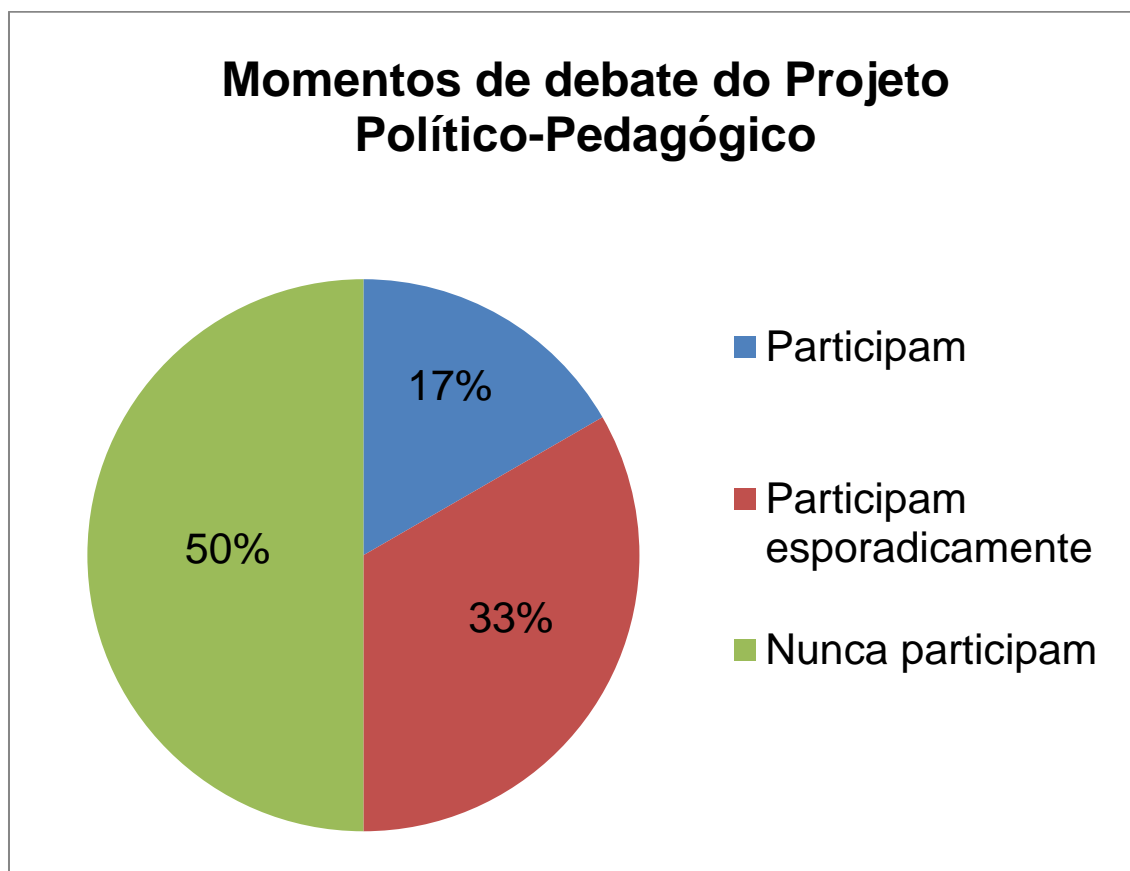
convites para participar de determinados eventos fora da instituição (ENTREVISTADO 11, 2019).

Consideram-se pertinentes as justificativas apresentadas visto que na região o que se pode perceber em relação aos movimentos sociais é que eles atuaram ativamente em suas bases, ou seja, nas comunidades e escolas do campo. Como citado, por conta do viés tecnológico da instituição, por não terem lideranças dos movimentos sociais próximas do corpo docente do curso e, pelo curso apresentar perfil mais conteudista, os movimentos e as famílias camponesas foram se dispersando. Assim, a organização de eventos da Educação do Campo na instituição possibilitariam maior interação e envolvimento com as bases do curso, no caso, movimentos sociais e comunidades camponesas.

Esse entendimento caracteriza premissas que possibilitam compreender o porquê do curso ter sido extinto, pois, sem atuação ativa de movimentos sociais, das comunidades, sem egressos e com um viés institucional direcionado à lógica contrária dos pressupostos teórico-metodológicos do curso, o mesmo teria obviamente seu fim decretado.

Em relação à participação dos sujeitos nos momentos para debate e construção do PPP, observa-se que:

**Gráfico 6** – Participação do coletivo nos momentos de construção de documentos oficiais – UTFPR (2019)



**Fonte:** ROSSETTO, Edimar Rodrigo. Confeccionado em março de 2020.

Considera-se que se a família e os movimentos sociais têm pouca atuação no acompanhamento do trabalho de formação superior na instituição, muito menos estarão presentes nos momentos de debate do PPP e demais documentos oficiais importantes que afirmam a caminhada por uma Educação do Campo.

Os dados apresentados são preocupantes, pois 50% dos educandos afirmam nunca terem verificado a presença de responsáveis ou deles próprios, em discussões para definição de objetivos, dificuldades enfrentadas, construção de estratégias, avaliação do curso, entre outros pontos que prezam pelo andamento do curso. Outra porcentagem considerável de educandos, de 33%, participou de forma esporádica desse tipo de discussão durante o curso. O menor percentual de famílias (17%), afirmou participar dos momentos de debate realizados pela instituição de ensino.

Fica claro, a partir da análise dos dados, que a tomada de decisões não integra a parcela de interessados que fazem parte do curso. Isso porque, como explanado, parte das decisões acaba sendo imposta a nível federal, sendo que a instituição tem uma especificidade tecnológica e a mesma é regida pelo MEC, pois o perfil docente ou administrativo não encontra-se alinhado com a ideologia dos movimentos sociais. Isso repercute também na não abertura de espaço às comunidades camponesas na instituição para a construção de eventos, seminários, oficinas da Educação do Campo, entre outros pontos.

Apesar dos obstáculos encontrados na criação, gestão e, posteriormente, a extinção do curso de Licenciatura em Educação do Campo, considera-se de valor o trabalho das lideranças entrevistadas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus de Dois Vizinhos, dos movimentos sociais e comunidades do campo da região, em proporcionar esta forma de movimento de luta e resistência no sudoeste do Estado do Paraná.

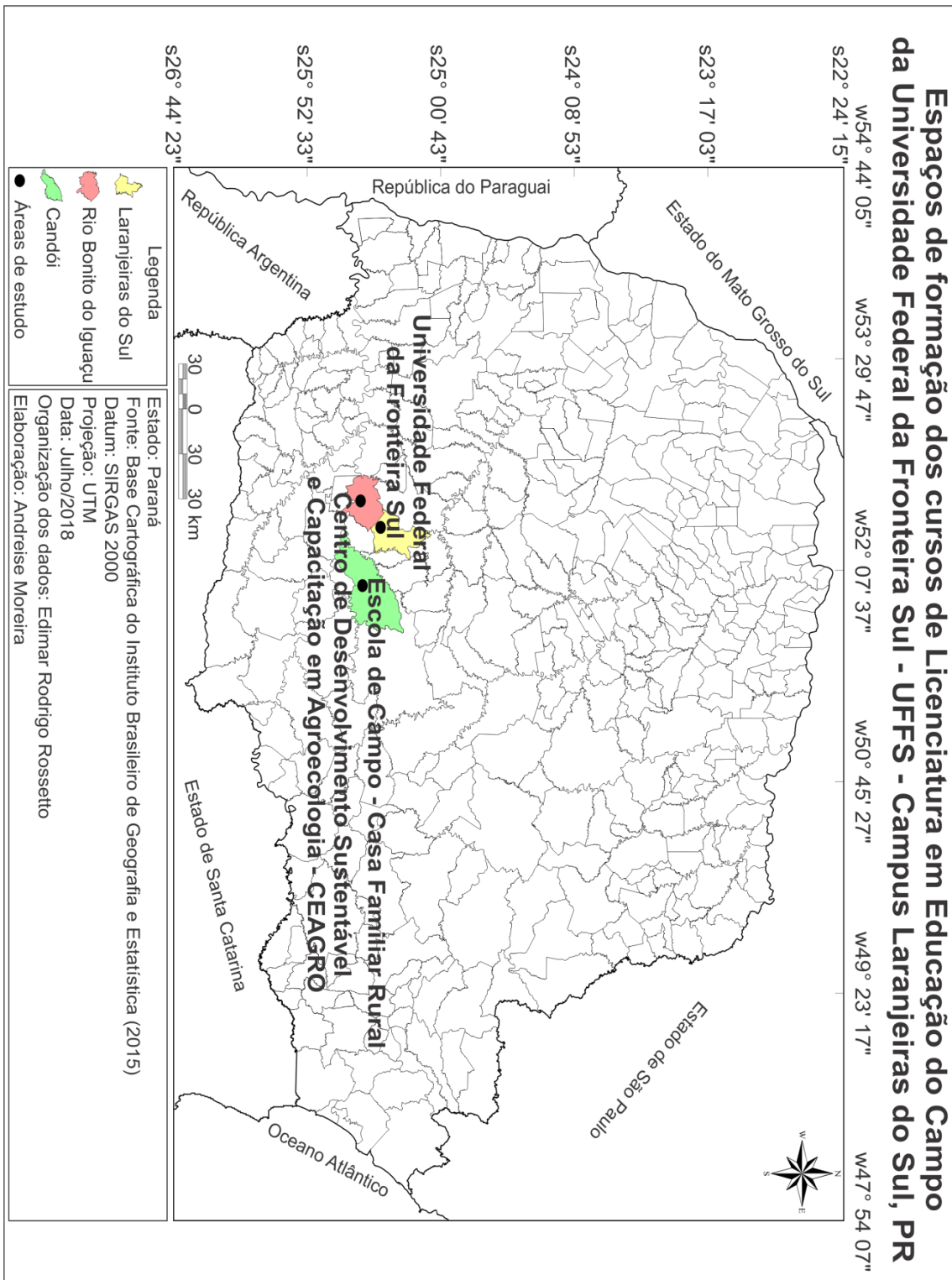
#### **4.2.2 Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS**

A Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, dentre as instituições pesquisadas, foi a única a tornar regular o curso de Licenciatura em Educação do Campo e dar sequência aos trabalhos. O curso se divide em dois ramos de formação: o de Ciências da Natureza e o de Ciências Humanas e Sociais, ambos localizados no campus de Laranjeiras do Sul, região sul do Estado do Paraná.

A UFFS também possui o curso regular de Licenciatura em Educação do Campo no campus de Erechim, região norte do Estado do Rio Grande do Sul. Este último, porém, não será analisado, visto que o movimento de Educação do Campo em estudo remete-se à região Centro Sul e oeste paranaense.

A seguir, observa-se, na figura 9, o mapa de localização dos espaços de formação pedagógica da UFFS, onde são desenvolvidas atividades da Licenciatura em Educação do Campo. Os locais compreendem, exclusivamente, as dependências da UFFS, no campus de Laranjeiras do Sul, a Casa Familiar Rural, localizada no município de Candói e o CEAGRO, localizado no município de Rio Bonito do Iguçu, ambos no Sul do Estado do Paraná.

**Figura 9** – Espaços de formação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFFS



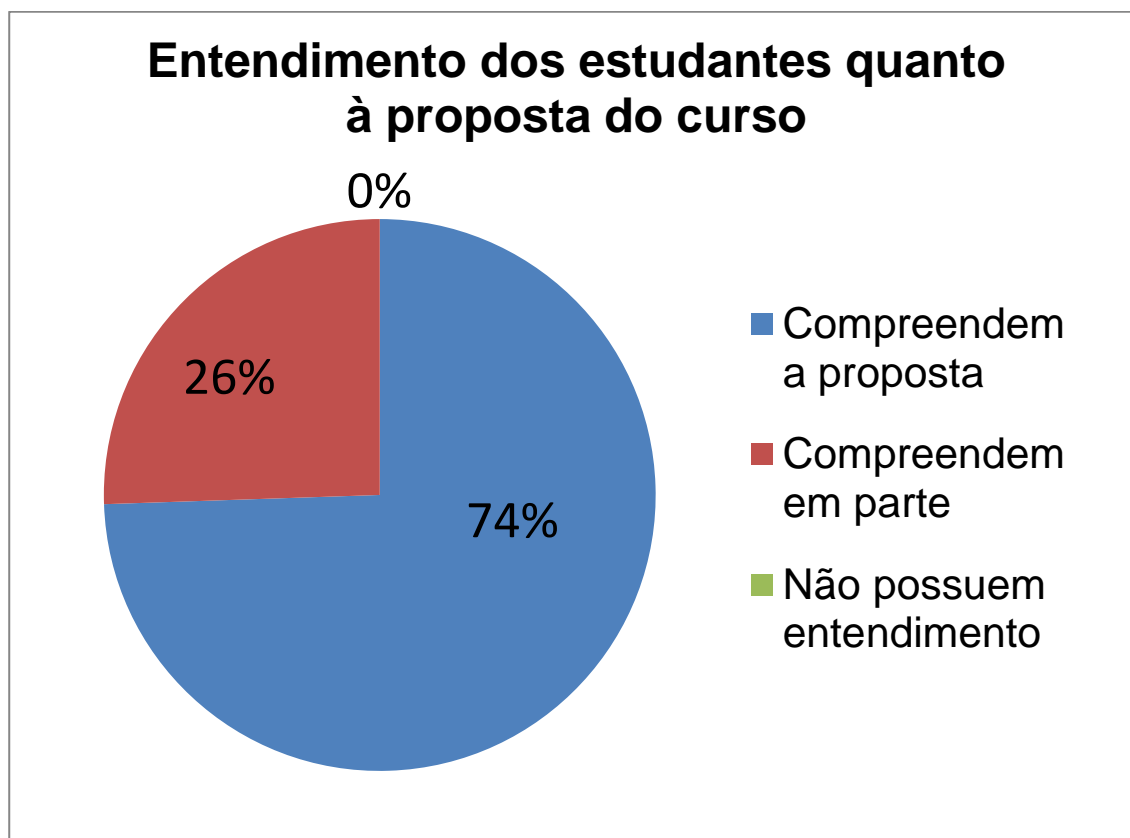
Fonte: Elaborado por Andreise Moreira. Organizado por Edimar Rodrigo Rossetto.

Neste item, cabe analisar os dados obtidos por meio dos questionários, aplicados para 100% dos educandos presentes no dia da visita, que totalizaram 47 educandos, em que se tentou mensurar dados quanto aos avanços e dificuldades no processo educacional das Licenciaturas em Educação do Campo, ofertadas pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Os 47 educandos participantes da pesquisa estavam distribuídos nos cursos de Licenciatura, nas áreas de: Ciências Sociais e Humanas no CEAGRO (Rio Bonito do Iguazu) e na Casa Familiar Rural (Candói) e, na área de Ciências da Natureza, ofertado nas dependências da UFFS, campus de Laranjeiras do Sul. As cinco (5) lideranças entrevistadas também se manifestaram quanto às discussões elencadas que visam à gênese de formação dos cursos, enfatizando também elementos positivos e negativos no cotidiano de trabalho no curso Interdisciplinar em Educação do Campo (Licenciatura), na instituição, além da análise dos PPCs a que se referem.

Assim, analisa-se o entendimento dos educandos quanto à proposta de Educação do Campo. Observam-se os dados do gráfico 7, a seguir:

**Gráfico 7** – Proposta de Educação do Campo no entendimento dos educandos da UFFS (2019)



**Fonte:** ROSSETTO, Edimar Rodrigo. Confeccionado em março de 2020.

Considera-se que 74% dos educandos afirmam compreender a proposta de Educação do Campo. A porcentagem de 26% restantes afirma compreender em parte a proposta. Esses dados são positivos, pois representam um passo importante para a sequência das atividades dos cursos e para a luta social dos movimentos sociais da região.

Entende-se que, ao concluírem suas formações, os educandos licenciados em Educação do Campo irão continuar a contribuir pedagogicamente com os princípios da Educação do Campo, atuando nos espaços da escola do campo, no movimento social, nas comunidades ou em outros espaços, pois possuem entendimento do processo. Cria-se uma rede de “semeadores”, com objetivo de enraizar nas bases sociais a importância desse tema nas comunidades camponesas.

Nota-se também, no gráfico 7, que 26%, ou seja, praticamente  $\frac{1}{4}$  dos estudantes titubearam quanto ao entendimento da proposta, ao afirmar que compreendem a proposta de Educação do Campo em parte. Nesse sentido, pode-se afirmar que o público-alvo que prioriza a Educação do Campo são os filhos de camponeses, trabalhadores do campo e/ou sujeitos que possuem uma identidade com a terra. Observa-se que:

Entendo que a perspectiva da Educação do Campo, ela expressa organicamente os próprios interesses dos movimentos sociais, da comunidade, agora, podem ter experiências que são desvirtuadas ou enfraquecem o processo [...]. Do ponto de vista da materialidade pedagógica, aí uma coisa é você trabalhar só com filhos de assentados, outra coisa é você trabalhar com filhos de não assentados. Como é um curso regular, adentram-se alunos que não tem vínculo com o movimento social e, pedagogicamente, você tem que ter um avanço imenso da materialização política e da institucionalização política, aí do ponto de vista pedagógico você tem alguns limites. São as diferenças do lidar pedagógico (ENTREVISTADO 6, 2019).

O depoimento justifica de forma clara uma possível hipótese para a não compreensão total dos educandos sobre a proposta de Educação do Campo. Isso porque a condição dos educandos, ao adentrarem no curso, é diferente, por conta das suas próprias vivências e da aproximação com o movimento social e a Educação do Campo na prática. Como explanado pelo entrevistado, trabalhar com filhos de não assentados, que desconhecem as bases e princípios da proposta, exige dedicação. Isso requer compromisso do educando e dos educadores frente aos desafios propostos. É um processo de aprendizado lento e que às vezes pode ultrapassar o tempo de uma graduação para seu entendimento pleno.

Entre os cursos de Licenciatura em Educação do Campo que acontecem simultaneamente na UFFS cabe apontar diferenças no perfil do egresso. Observa-se:

Eu tenho tratado de maneira diferente os dois cursos: o Curso de Ciências da Natureza, os alunos sempre tiveram mais dificuldade. Os alunos geralmente entravam sem saber muito o que era, pois como era um processo de recrutamento em que os alunos vinham de áreas diferentes, então às vezes os alunos acabavam chegando sem saber, então, um ponto desse curso também é a grande evasão. O curso de Ciências Sociais e Humanas já é um pouco mais orgânico, porque como ele tem um processo especial de recrutamento, não é feito junto com o normal, ele tem um processo especial. O pessoal que já vem fazer já é mais vinculado à Educação do Campo, são indígenas ou camponeses. Eles já têm uma proximidade, então, eles já são mais convictos. Muitos deles possuem

entendimento a partir do adentramento ao curso, exceto, aqueles que já vêm de uma base de discussão dos movimentos sociais (ENTREVISTADO 6, 2019).

Como mencionado, consideram-se também diferenças entre os educandos de cada área de formação da licenciatura, visto que o público alvo tem diferentes concepções de vida e de trabalho que se expressam no entendimento da proposta do curso a que estão inseridos. Isso impacta também nos percentuais de evasão de educandos do curso, pois educandos com menor proximidade com a proposta tendem a se evadir mais facilmente.

Pode-se considerar que houve equívocos no processo pedagógico, mas que estas não podem ser de responsabilidade da instituição ou do corpo docente. O Estado, órgão financiador, pelas condições escassas quanto aos subsídios financeiros direcionados ao curso, precisa ser questionado e, conseqüentemente, responsabilizado. A questão financeira de um curso impacta diretamente na qualificação dos educandos, seja por meio da dedicação exclusiva no processo de ensino-aprendizagem, no transporte e alimentação dos educandos, condições físicas e de equipamento da instituição, trabalhos de pesquisa dos professores, etc.

É necessária maior atenção dos gestores quanto ao segmento formativo do curso, principalmente no sentido de propor soluções cujo objetivo seja a resolução de problemáticas, pois, acabam por fragilizar o processo pedagógico, descaracterizando a luta por Educação do Campo na instituição e fora dela. Por este motivo:

A proposta de Educação do Campo que eu defendo vai além da educação. Ela tem junto ali, uma base de desenvolvimento social, uma perspectiva e concepção de desenvolvimento do campo. A reconstituição do valor do sujeito do campo e na verdade assim, seria, em linhas gerais, um processo de construção de elementos que buscam uma transformação social, pra mim isso é muito claro (ENTREVISTADO 6, 2019).

A bagagem de princípios que a Educação do Campo carrega consigo precisa ser a condicionante principal do processo de ensino-aprendizagem. Como dito, a base de desenvolvimento social precisa orientar o processo de transformação da sociedade e, conseqüentemente, garantir os direitos as crianças e jovens do campo, de uma escola que traga condições propícias para a emancipação humana.



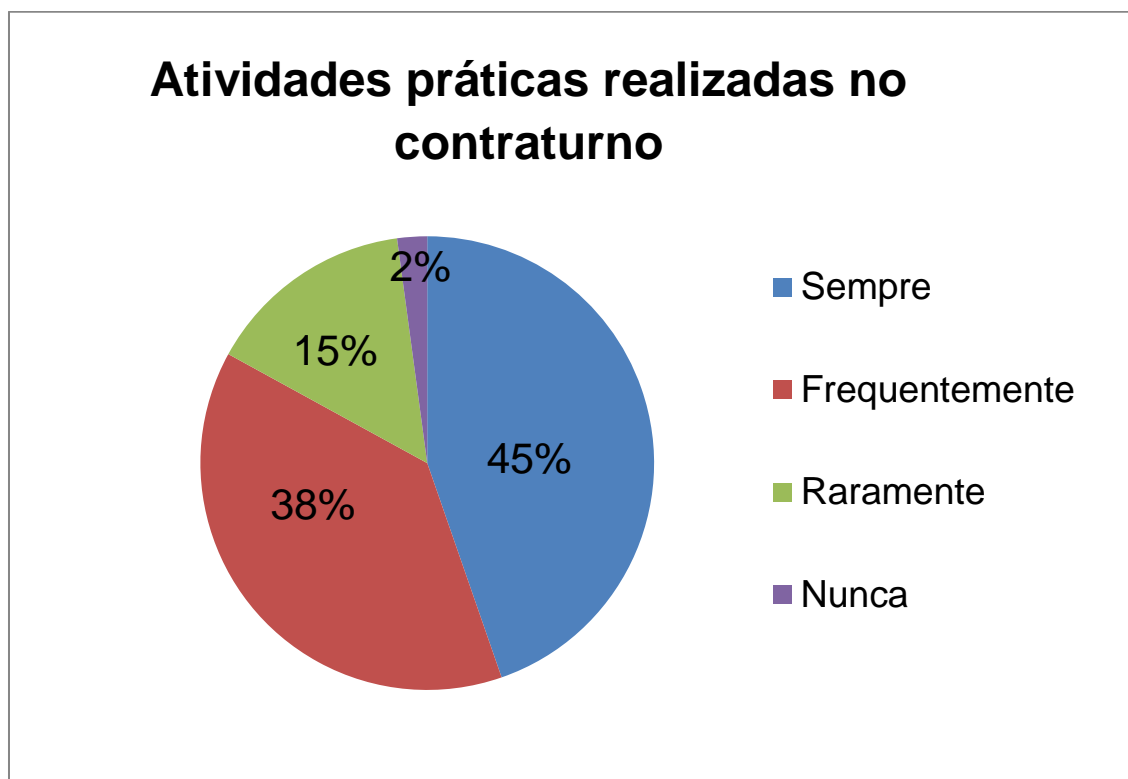
Em relação à realização de atividades práticas no curso das disciplinas, 91% dos educandos afirmaram terem participado de atividades práticas. Alguns dos exemplos aconteceram:

Dentro da universidade nós temos um grupo de pesquisa que se chama GEECCA – Grupo de Estudos de Cooperação, Agroecologia e Educação do Campo, composto principalmente por professores da Educação do Campo e nós sempre fizemos todo ano a Jornada da Reforma Agrária, então, é um processo de formação, a gente tenta trazer palestras, formações. O curso também promove o Congresso Internacional de Educação [...]. Dentro do evento tem um eixo: Educação do Campo e Educação Popular, onde ele congrega um Fórum da Educação do Campo. São espaços de formação e a própria instituição, o movimento, possuem atividades, por exemplo, o Programa da Terra que propiciava a formação, mas assim, de modo geral creio que há bastante perspectivas (ENTREVISTADO 9, 2019).

Considera-se que a maior parte das atividades práticas citadas pelo entrevistado aconteceu nas dependências da UFFS ou em espaços públicos pertencentes a municípios vizinhos a Laranjeiras do Sul. A partir do grupo de pesquisa – GEECCA, diversos professores relacionam conteúdos das disciplinas em discussões interdisciplinares, debatendo estratégias sustentáveis para o campo, dialogando com especialistas a partir de palestras e formações. O grupo de pesquisa representa o eixo de ligação do conteúdo debatido em sala com a pesquisa científica nos cursos de Licenciatura. Demais eventos, congressos, programas, podem ser considerados como parte desse processo crítico-analítico que se dá entre educando, conhecimento e prática pedagógica.

A respeito da realização de atividades práticas no contraturno, o gráfico 8 mostra os seguintes dados:

**Gráfico 8** – Realização de atividades práticas no contraturno do curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFFS (2019)



**Fonte:** ROSSETTO, Edimar Rodrigo. Confeccionado em março de 2020.

Entende-se que para a UFFS, a prática do contraturno acontece a todo o momento. Isso porque na área das Ciências Sociais e Humanas tem-se o Regime de Alternância, caracterizado por meio do Tempo Universidade quando os educandos permanecem integralmente vinculados às atividades do curso. O Tempo Comunidade destina-se à realização da prática aprendida em sala de aula no campo, no espaço de vivência do educando. Observa-se que,

[...] pela organização deles na alternância, só ali ele já se diferencia. Ele tem uma proposta de currículo formal. Dá pra se pensar na questão do currículo pelo PPC, pelos componentes, por toda essa organização curricular, só que ele também extrapola o formal, ele toma um corpo que nem a gente sabe ao certo, então ele tem ainda mais aprendizados que o real, que o formal. Tu tem previsto que você vai desenvolver tal atividade no tempo comunidade e você tem muito mais coisa que você vai trazendo (ENTREVISTADO 9, 2019).

Assim, diversas práticas que acontecem no curso das disciplinas são realizadas no período do Tempo Comunidade como: visitas a campos

experimentais, assentamentos, acampamentos, áreas de preservação ou de produção agroecológica, entre outras práticas a critério de cada professor. Essas atividades possibilitadas pela alternância acabam por potencializar a formação pedagógica, pois, estando nas comunidades, os educandos acabam por participar de qualquer prática proposta. Já na área de Ciências da Natureza, o curso está organizado na forma integral, também envolvendo os educandos nas práticas educacionais de sala de aula, projetos de pesquisa, leituras dirigidas, projetos de extensão, dentre outras ações realizadas.

Em relação às condições da biblioteca para o atendimento de educandos do curso, observa-se que a partir do questionário aplicado 79% dos educandos consideraram o espaço como de qualidade, suprimindo as necessidades de pesquisa. Os educandos também afirmaram que o acervo de livros disposto na biblioteca supre as necessidades de pesquisa.

A seguir, na figura 10, vê-se o espaço da biblioteca do CEAGRO, no município de Rio Bonito do Iguçu:

**Figura 10** – Biblioteca do Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia – CEAGRO – Rio Bonito do Iguazu/PR (2019)



**Fonte:** Acervo do autor (2019).

A biblioteca atende aos educandos do curso na área das Ciências Sociais e Humanas. O CEAGRO, como citado, é um espaço do MST cedido para a UFFS para a realização das atividades do Tempo Universidade do curso. É um espaço munido de importantes obras com diversos exemplares, disponibilizados à comunidade escolar. O acervo atende à demanda dos educandos e cumpre as exigências da pesquisa.

Em contrapartida, vê-se, na figura 11 a biblioteca da Casa Familiar do Campo, localizada no município de Candói/PR, que também recebe educandos da área das Ciências Sociais e Humanas, no regime de alternância.

**Figura 11** – Biblioteca da Casa Familiar do Campo – Candói/PR (2019)



**Fonte:** Acervo do autor (2019).

O espaço não possui funcionário responsável residente no local para que seja possível manter os cuidados básicos no ambiente e fazer a segurança, logo, não pode ser alocado um conjunto mobiliário adequado à pesquisa. Nesse sentido, a biblioteca, como apresentado na figura 11, encontrou-se em condições precárias na sua organização de obras e equipamentos. Obviamente que os educandos da licenciatura, independente da área de formação, possuem acesso à biblioteca do campus da UFFS, em Laranjeiras do Sul, para consulta e empréstimo de exemplares. Em relação à biblioteca do campus, observa-se, segundo UFFS (2018, p. 192), que a mesma oferece os seguintes serviços:

Os serviços oferecidos são: [...] consulta ao acervo; empréstimo, reserva, renovação e devolução; empréstimo entre bibliotecas; empréstimo interinstitucional; empréstimos de notebooks; acesso à internet wireless; acesso à internet no laboratório; computação bibliográfica; orientação e normalização de trabalhos; catalogação na fonte; serviço de alerta; visita guiada; serviço de disseminação seletiva da informação; divulgação de

novas aquisições; capacitação no uso dos recursos de informação; assessoria editorial (UFFS, 2018, p. 192).

A partir do exposto, considera-se que o conjunto de bibliotecas destinado a suprir demandas de pesquisa no curso corrobora com o processo educacional em questão. Garantir um espaço para a pesquisa e dispor de acervos teóricos para consulta é direito de todo educando da Licenciatura em Educação do Campo.

Os dados plotados a partir da aplicação dos questionários possibilitaram analisar segundo a visão dos educandos a qualidade da estrutura física da instituição e se a mesma proporciona condições de aprendizagem. Verificou-se que 89% dos educandos consideram o campus de Laranjeiras do Sul da UFFS, além de suas extensões, como a Casa Familiar de Candói e o CEAGRO, como espaços adequados para as aulas do Tempo Universidade.

No campus da UFFS em Laranjeiras do Sul, o mesmo tem estrutura nova e possui equipamentos tecnológicos, mobília adequada para a pesquisa, climatizadores, espaços de interação, etc. Cabe observar que:

A UFFS é comprometida com a Educação do Campo tanto é que aqui no campus a proposta é de criação de um Centro de Educação do Campo, um espaço para o futuro, um local onde os alunos pudessem fazer o regime de alternância, não sendo exclusivo da Educação do Campo, mas para outros cursos também, que tivesse lugar pra comer, dormir, pra além do espaço normal da universidade (ENTREVISTADO 6, 2019).

Esse Centro de Educação, construído no campus, representaria mais um território materializado da Educação do Campo no espaço da universidade. O centro aproximaria ainda mais os movimentos sociais com a instituição, beneficiando educandos não apenas das licenciaturas em Educação do Campo, mas de outras graduações, pois o mesmo se constituiria em um espaço de integração mútua, de uso comum.

Custos financeiros com transporte para mobilidade de docentes aos espaços locados atualmente para as formações do Tempo Universidade (CEAGRO e Casa Familiar de Candói) seriam diminuídos com a criação do Centro de Educação. Os gestores da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, que acontece no período noturno no campus da UFFS, poderiam também ter a

possibilidade de inserção da Pedagogia da Alternância com a construção do Centro de Educação.

Quanto ao espaço do CEAGRO, observa-se na figura 12, a seguir:

**Figura 12** – Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia – CEAGRO – Rio Bonito do Iguazu/PR (2019)



**Fonte:** Acervo do autor (2019).

O CEAGRO, espaço cedido pelo MST para a formação na Licenciatura em Educação do Campo, dispõe de ampla área organizada para formação educacional. Através da infraestrutura do Centro é possível alojar os educandos que cursam a licenciatura no período do Tempo Universidade, além do espaço possuir salas de aula, refeitórios com cozinha industrial, espaços de lazer e biblioteca de qualidade aos educandos e professores vinculados ao curso.

O espaço da Casa Familiar do Campo, localizado no município de Candói, foi cedido pela Prefeitura Municipal para que a UFFS destine o local para a realização

dos períodos do Tempo Universidade da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, conforme figura 13, a seguir:

**Figura 13** – Casa Familiar do Campo – Candói/PR (2019)



**Fonte:** Acervo do autor (2019).

O espaço da Casa Familiar do Campo do município de Candói serve também como alojamento para os educandos, além de destinar infraestrutura como refeitórios, salas de aula e espaços de recreação, para acolher os sujeitos que estão no processo formativo, como visualizado na figura 13.

Quanto à questão que visa a identificar se futuramente o educando tem interesse em permanecer no campo, considera-se que 94% dos educandos têm vontade de continuar a trabalhar com a terra, vivendo e produzindo no campo.

O percentual é expressivo, do ponto de vista do curso, pois supõe-se que a graduação tenha também uma finalidade social quanto ao uso da terra. É preciso



que a terra cumpra sua função social, de produzir alimentos saudáveis e que seja fonte de vida para os sujeitos que nela habitam. Temas como modernização agrícola, êxodo rural, reforma agrária, conflitos agrários, concentração de terras e movimentos sociais são enfatizados no âmbito das disciplinas das licenciaturas.

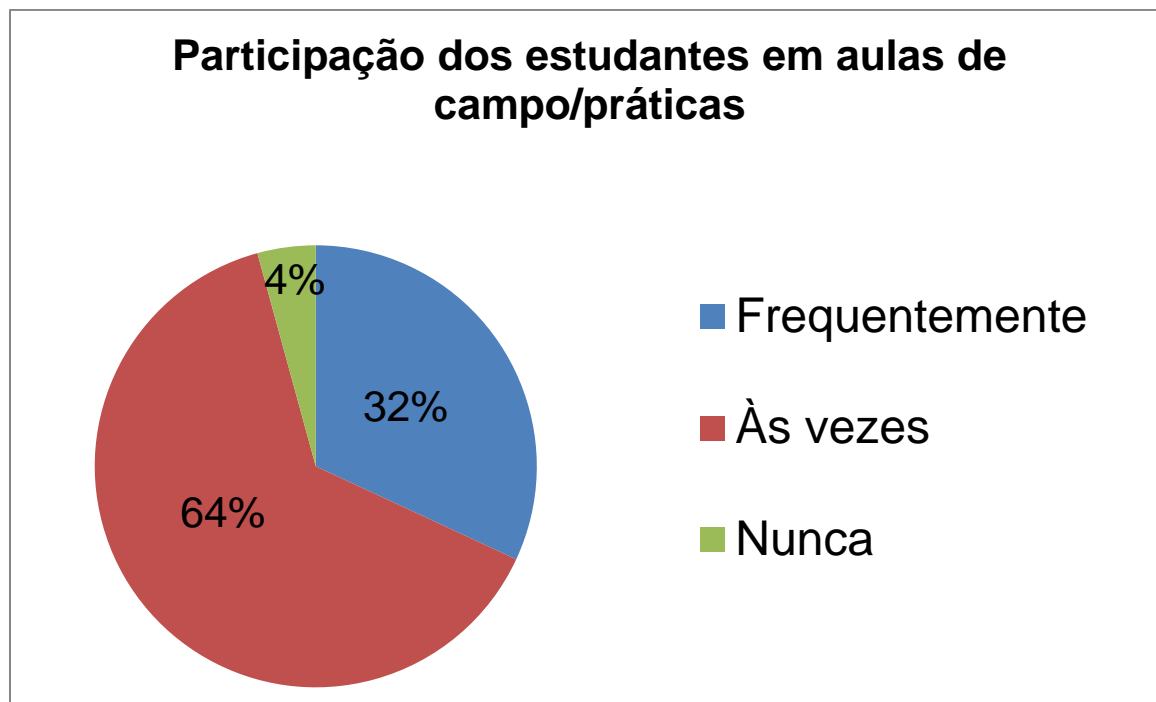
Pode-se apontar que, por meio do percentual de coleta de dados, reacendem-se novas perspectivas de reorganização de um “campo”, caracterizado na figura do jovem trabalhador, cujos princípios de trabalho e de vida seguem a linha da agroecologia, do desenvolvimento sustentável, organizado coletivamente, de forma a garantir preço justo aos alimentos e, com alto nível tecnológico.

Sobre o debate acerca da importância dos conteúdos que fazem referência ao trabalho e à vida no campo e se os mesmos são abordados em sala de aula, observou-se segundo os dados plotados que a totalidade dos 47 educandos respondentes ao questionário foi unânime. Os educandos garantem que são discutidos temas relacionados ao campo em sala de aula e que os mesmos são eixos norteadores para demais discussões no segmento das disciplinas.

Nesse sentido, trabalhar os conteúdos do campo nos cursos é fundamental, isso porque eles referenciam o modo de vida dos educandos. Discutir conteúdos do campo na universidade possibilita pensar/criar estratégias para elevar os níveis de produção, facilitar o manejo, etc. Uma conexão do conhecimento teorizado com a prática no campo, possibilita criar também identidades do educando com o curso e com o espaço onde vive, reafirmando os objetivos da Licenciatura.

Observa-se também que a história da instituição é direcionada a priorizar a luta por terra, garantindo a sobrevivência dos camponeses da região e, muito além disso, que os jovens do campo tenham a possibilidade de cursar uma graduação que atenda suas necessidades, fazendo referência às suas realidades.

Sobre a realização de atividades de campo/práticas pelos professores observa-se a análise no gráfico 9:

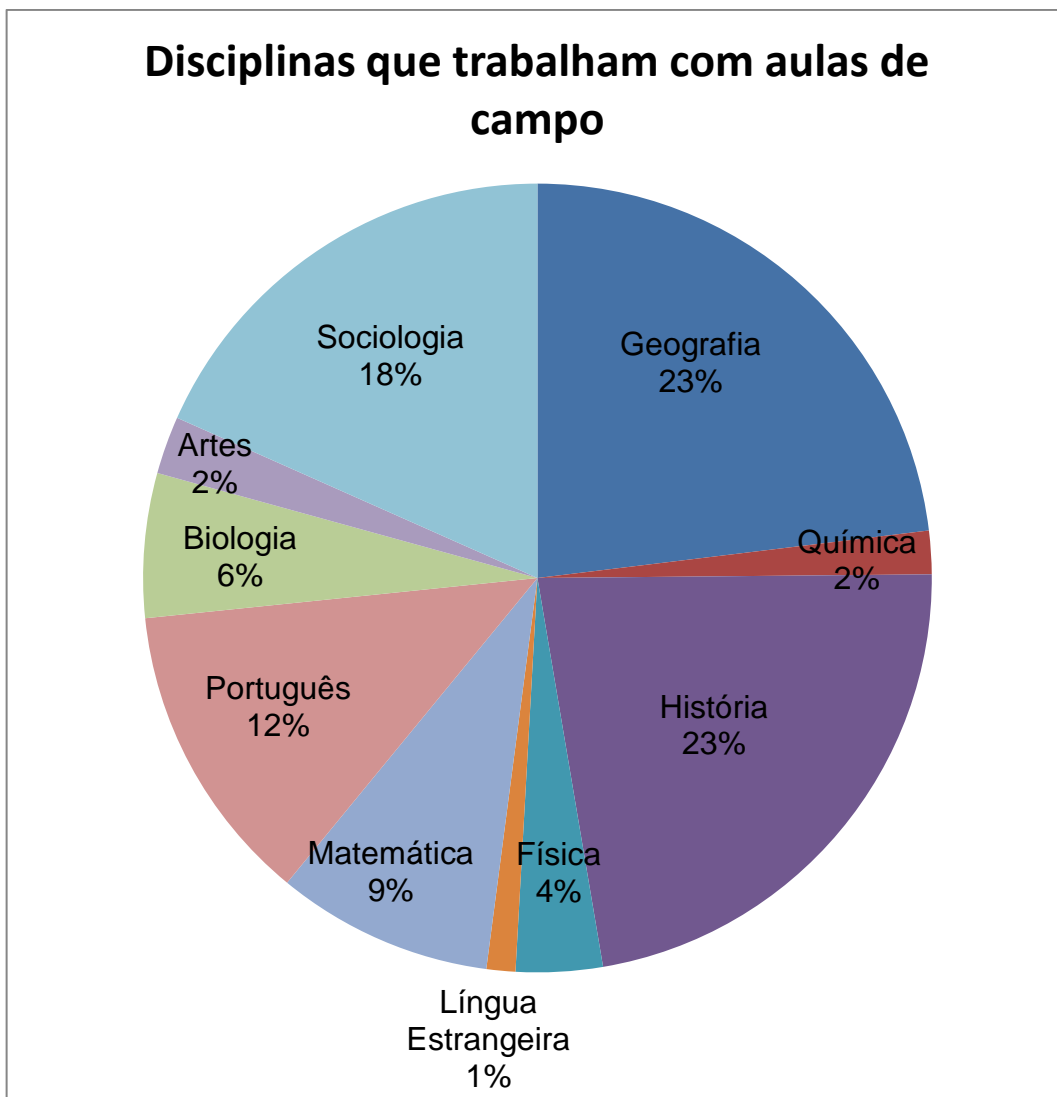
**Gráfico 9 – Realização de aulas de campo/práticas – UFFS (2019)**

**Fonte:** ROSSETTO, Edimar Rodrigo. Confeccionado em março de 2020.

Segundo o Gráfico 9, 64% dos estudantes consideram que algumas vezes participam de aulas de campo. A segunda categoria mais mencionada foi a “frequentemente”, apontada por 32% dos respondentes. Nesse sentido, é relevante que a coordenação dos cursos reveja essas práticas, possibilitando momentos de interação entre docentes como formações coletivas, trabalhos interdisciplinares, além de reafirmar a importância das atividades de campo para a formação do futuro educador do campo.

Assim, cabe intensificar essas atividades nas discussões das disciplinas, orientando os docentes para que possam desenvolver os conhecimentos trabalhados em sala de aula, em práticas de campo, potencializando o processo de ensino-aprendizagem e, qualificando as licenciaturas em questão.

Em relação às disciplinas que mais se destacam a partir da realização de aulas de campo pelo docente, vê-se no gráfico 10:

**Gráfico 10 – Realização de aulas de campo por disciplina – UFFS (2019)**

**Fonte:** ROSSETTO, Edimar Rodrigo. Confeccionado em março de 2020.

A construção desta análise se configura a partir da seguinte metodologia: os educandos tiveram a liberdade de optar em assinalar mais de uma alternativa (disciplina), nesta questão. Essa possibilidade permite analisar dados mais precisos quanto à realidade das licenciaturas, visto que cada educando assinalou a disciplina que em algum momento do curso teve aula de campo.

Considera-se, a partir da aplicação de questionário e da elaboração do gráfico 10, que as matérias que mais trabalham com aulas de campo são Geografia e História, citadas por 23% dos educandos. Na sequência segue Sociologia (18%), Português (12%) e Matemática (9%). Percebe-se também que a realização de uma

aula de campo necessita, fundamentalmente, da “vontade” do docente, principalmente, no planejamento das ações. Parte do professor estar motivado e buscar ideias novas para organizar um planejamento pedagógico à campo. Obviamente entende-se que, em algumas disciplinas, o professor tem dificuldade de adequar atividades de campo por conta da especificidade dos conteúdos da própria disciplina. Porém, isso não é uma regra. Por esse motivo é imprescindível buscar estratégias metodológicas que possam contemplar diversas componentes curriculares, envolvendo professores e educandos dialogando, no sentido de compartilhar experiências para almejar objetivos maiores.

A importância dos projetos interdisciplinares no curso é fundamental para fortalecer ainda mais a prática docente nas atividades fora de sala de aula, visto que os cursos em questão pretendem formar professores para atuarem em escolas do campo. O trabalho com aulas de campo instiga a prática docente fora de quatro paredes, quebrando “tabus”, por exemplo, de que não se apreende fora de sala, de que o processo educacional não se completa apenas por meio de teoria, por exemplo.

Em relação à realização de aulas práticas que trabalham com o cultivo de alimentos orgânicos, considera-se que 43% dos respondentes afirmaram terem frequentado aulas práticas para este fim. A porcentagem é baixa quando se define implementar a Agroecologia e o consequente cultivo de alimentos orgânicos como instrumentos técnicos e teóricos no curso. Por este motivo:

[...] a Educação do Campo vem pra reconstituir, desmistificar, tanto do ponto de vista da ciência quanto no trabalho cotidiano. Junto com a formação do professor, vem também a questão da Agroecologia. Pensar uma nova perspectiva de desenvolvimento, além da questão econômica, é fundamental para o desenvolvimento do próprio ser humano. Você tem desenvolvimento no campo, mas sem gente né, então, se você olhar o movimento da Educação do Campo, é uma reconstrução material, cultural e de certa forma contra hegemônica (ENTREVISTADO 6, 2019).

A estrutura agrícola atual, pautada na modernização, com uso de agroquímicos e OGMs (Organismos Geneticamente Modificados), não pode representar o único caminho na evolução produtiva da agricultura. A agroecologia caracteriza-se nesta nova forma de ver o mundo, de ver o campo como lugar da

produção limpa de alimentos e do desenvolvimento sustentável, que preserva os ecossistemas naturais, sem priorizar, exclusivamente, o lucro.

O movimento da Educação do Campo traz a alternativa da agroecologia e suas discussões, pois possibilitam também:

[...] a recuperação da cultura, das sementes, soberania alimentar, defesa da natureza, meio ambiente, um conjunto de coisas que dá para afirmar com toda a tranquilidade, que o campesinato tem um projeto para o campo que é uma parte do projeto social mais amplo, pela primeira vez na história das lutas do campo (ENTREVISTADO 8, 2019).

A Educação do Campo, a partir de suas proposições, no viés da sustentabilidade, apoia-se na agroecologia como tema de estudo e bandeira de luta, por se preocupar não só com a qualidade dos alimentos produzidos, mas também com a preservação ambiental e com a geração de renda para o trabalhador do campo.

Na instituição existem departamentos e projetos direcionados aos princípios da sustentabilidade, inclusive, na pós-graduação. De acordo com o Entrevistado 9:

Nós temos na instituição o Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, então, creio que é a forma que mais se aproxima. Aqui no curso a gente tem sempre essa relação com os movimentos, eles já vêm com essa preocupação de pensar o futuro do planeta, o cuidado com o meio ambiente, com a vida, com a Agroecologia, sem veneno, sem transgênicos, essa questão toda, então, existe sim, eles têm essa preocupação toda, essa relação. As lideranças maiores aqui são do MST e a maioria delas trabalha muito com o apoio a projetos de sustentabilidade e ai sim, você vai ter a presença forte do CEAGRO como assessoria a projetos de Sustentabilidade e Agroecologia bem fortalecido (ENTREVISTADO 9, 2019).

É uma linha que visa ao amplo crescimento em número de sujeitos envolvidos na instituição, projetos e cursos, pois os interesses nessa temática são os mais diversos, principalmente, quanto aos “nichos agroecológicos”<sup>14</sup>. Nesse sentido, cabe relacionar a educação como forma de ampliar este debate, tornando essa prática cada vez mais ativa no campo brasileiro.

---

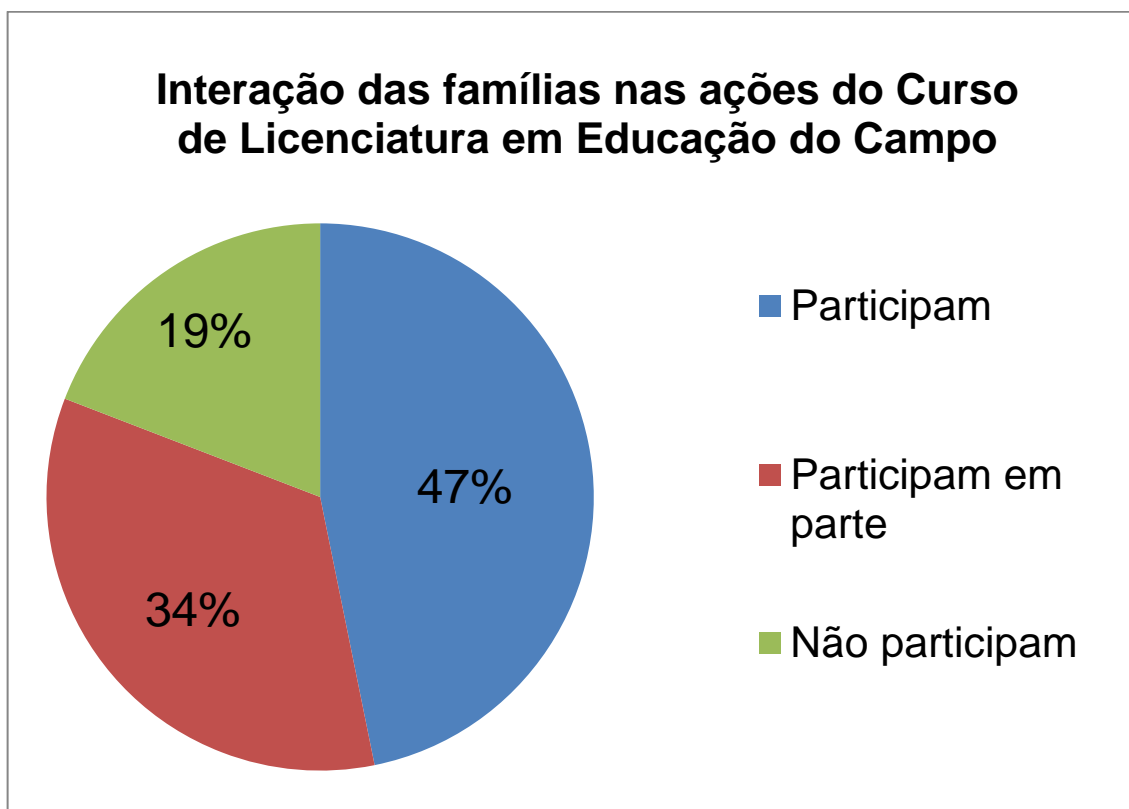
<sup>14</sup> Nichos Agroecológicos podem ser definidos como novas oportunidades de negócio que referenciam o hábito alimentar a partir de uma nova proposta de consumo de alimentos saudáveis, produzidos a partir dos princípios de sustentabilidade.

Quanto à realização de trabalhos/atividades desenvolvidas na escola por parte dos movimentos sociais e comunidades que visam a fortalecer o jovem na realidade do campo, observou-se por meio dos dados plotados a partir dos questionários aplicados que 85% dos educandos afirmaram que são realizados trabalhos com este cunho, principalmente com apoio de professores dos cursos, movimentos sociais e comunidade. Isso porque a formação educacional deve englobar amplo contexto de relações sociais.

Um dos exemplos claros da Licenciatura em Educação do Campo nessa questão são as atividades do Tempo Comunidade que podem ser consideradas como miniprojetos de apoio ao trabalho e produção no campo. Os projetos de extensão e de pesquisa científica também contribuem para que o jovem do campo perceba que o espaço onde vive é um território de possibilidades, de geração de renda, de trabalho. Trabalhar engajado com apoio de diversos segmentos é fundamental na conquista dos objetivos da Educação do Campo.

Em relação ao nível de interação das famílias nas ações dos cursos na instituição, o gráfico 11 apresenta as seguintes respostas:

**Gráfico 11** – Interação das famílias no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFFS (2019)



**Fonte:** ROSSETTO, Edimar Rodrigo. Confeccionado em março de 2020.

Segundo análise dos dados observou-se que 47% dos educandos afirmaram que suas famílias participam das ações promovidas pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFFS. Porém, torna-se também necessário criar estratégias para envolver gradativamente mais famílias no espaço de formação educacional, pois, conforme os dados apresentados, 19% de famílias dos educandos respondentes ao questionário, não possuem nenhuma interação com as ações da universidade.

A participação de todos nas ações realizadas pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo deve ser prioridade, pois esta práxis pedagógica nasce dos próprios movimentos sociais. A título de exemplo, é importante mencionar que:

[...] sempre que se organizava um acampamento, a primeira coisa que se faz dentro dele, depois de começar os seus barracos, o pessoal faz uma escola porque a luta do MST é uma luta da família, então vai homem, mulher, criança, velho, idoso, juventude, vai todo mundo. Os camponeses no Brasil, de anos já valorizam a Educação. Então, no acampamento a

gente sabe disso, porque veio da roça, os agricultores tem uma preocupação fundamental com a educação das crianças, se não vai ter escola muitas pessoas não vão para a ocupação, então, por isso que o Movimento Sem Terra toma a decisão de logo que chega em um acampamento criar a escola (ENTREVISTADO 8, 2019).

Considera-se que, apesar do afastamento gradativo das famílias no decorrer do tempo, as mesmas tendem a representar o eixo de sustentação das licenciaturas em Educação do Campo, pelas conquistas a partir da criação dos cursos em questão e, da própria universidade.

A atuação dos movimentos sociais e das famílias ao longo dos anos na instituição deveria ser cada vez maior. Isso porque se consolidaria uma continuidade da luta nas conquistas para a Educação do Campo na região. Cabe mencionar que a atuação das famílias não ocorre apenas a partir do embate físico/concreto, ela acontece por meio de movimentos de aglomerações populares, mas também por meio de ações como: participação em reuniões internas do curso para formulação de normativas, definição de matrizes curriculares, organização de eventos, parcerias entre escolas do campo, projetos de pesquisa nas comunidades, etc.

Um exemplo claro da atuação de sujeitos do campo na organização social das ações das comunidades pode ser identificada na figura do jovem do campo. Conforme aponta o Entrevistado 7:

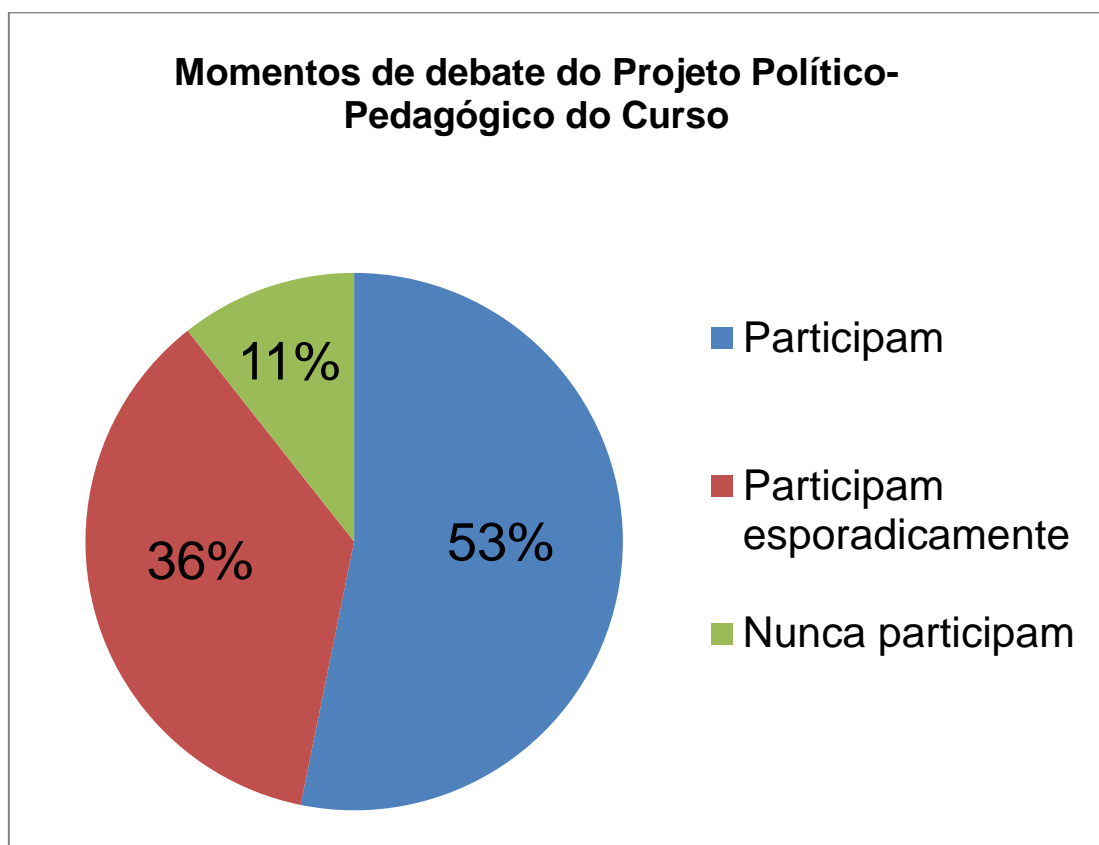
Muitos jovens apreendem coisas que não se remetem à vida deles e desaprendem coisas importantes que fazem parte da vida, que é o trabalho, que é a participação, a questão do protagonismo, da juventude. Na lógica da cidade, os alunos não têm uma participação ativa, não são ouvidos, não tem protagonismo. Dentro de comunidades indígenas, as crianças têm papel muito ativo, não é só porque elas ajudam os pais no trabalho, mas elas também são ouvidas, elas são sujeitos, então é outra concepção de juventude, existe participação deles em todos os processos da vida, ao contrário do mundo da cidade (ENTREVISTADO 7, 2019).

É fundamental que se preserve o protagonismo dos jovens nas suas comunidades, pois estão inseridos nos diversos níveis de organização social, de vida e de trabalho, como observado pelo Entrevistado 7. Esse processo fortalece a mobilização pela Educação do Campo e também as lutas dos movimentos sociais na constituição de suas práticas, garantindo a eles vida e trabalho no campo.



Por fim, em relação aos momentos para debates/discussões dos PPCs realizados pela instituição, observa-se, segundo o gráfico 12, que:

**Gráfico 12** – Participação do coletivo nos momentos de construção de documentos oficiais – UFFS (2019)



**Fonte:** ROSSETTO, Edimar Rodrigo. Confeccionado em março de 2020.

A partir dos dados mensurados observou-se que a participação para debate e construção de documentos institucionais das Licenciaturas em Educação do Campo acontece na universidade e a participação de educandos não representa um ideal de 100% de participações. Dos entrevistados, 53% afirmam participar dos momentos de formação e 36% dizem participar esporadicamente, não tendo compromisso contínuo. Os 11% dos entrevistados restantes da amostra afirmaram nunca participar de momentos para construção/reformulação de documentos oficiais nos cursos.

A partir da análise apresentada, salienta-se que o apoio das comunidades do campo e dos movimentos sociais é insubstituível para que um movimento como o do

curso de Licenciatura em Educação do Campo avance e permaneça em constante crescimento.

Observa-se ainda sobre a construção dos PPCs das Licenciaturas em Educação do Campo que:

Obviamente que centraliza mais na cabeça de quem está envolvido, mas no caso desses cursos que nasceram com a UFFS, por exemplo, eles tiveram vários momentos de debates, inclusive para o entendimento da questão da área, então creio que sim, já envolveu todos, inclusive, já teve audiência pública envolvendo todos, Ministério Público, Secretarias de Educação pra gente dirimir essas questões sobre a área do conhecimento. Então aí estavam todos para trazer uma pauta pra se pensar o futuro, pra garantir que o pessoal saia daqui formado (ENTREVISTADO 6, 2019).

Observa-se um contraponto entre o trecho de entrevista e a coleta dos dados entre os educandos. Obviamente que os docentes do curso e lideranças de comunidades e movimentos sociais participam mais em processos decisórios do que os educandos, como por exemplo, quando se trata de construção de projetos pedagógicos, normas internas, entre outros.

A partir dos dados apresentados, somados às contribuições oriundas das entrevistas realizadas e dos PPCs das licenciaturas em questão, considera-se que a luta dos sujeitos do campo precisa permanecer. Isso é necessário para que o curso não perca espaço no âmbito institucional e para que se possa conquistar maior volume de recursos, infraestrutura, qualificando o processo educacional sem perder de vista os objetivos das licenciaturas e da Educação do Campo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da análise geográfica, observa-se que, com o avanço da ciência e da tecnologia no século XX, os interesses corporativos tiveram peso relevante nas decisões do Estado Brasileiro. Nesse sentido, diversos planos de governo se principiaram em projetos de caráter “desenvolvimentista”, com vistas a priorizar o setor econômico e, no espaço rural, a produção em larga escala.

Com a introdução de modelos produtivos agrícolas no campo brasileiro a partir da década de 1970, a dimensão física, social, econômica e política do espaço agrário brasileiro é afetada. Isso porque, com esse novo método de funcionalidade da atividade agrícola, o desenvolvimento acelerado do modo de produção capitalista no campo adquire respaldo.

A nova forma de fazer agricultura se destaca pela produção em escala, direcionada para o mercado externo, a qual expropria milhões de camponeses de suas terras, servindo basicamente de mão de obra para empresas urbanas. A população no geral é empobrecida e a desigualdade social aumenta no país. O problema da fome é agravado, porque os produtos produzidos em sua maioria são *commodities* e têm como objetivo atender o mercado externo, etc. Alteram-se as fisionomias das paisagens naturais, vistas agora por estudiosos como “desertos verdes”. Se destrói a biodiversidade dos diversos espaços, além da contaminação massiva dos solos, da água e dos seres humanos que ali se instalam por conta do uso intensivo de agrotóxicos e insumos, refletindo nos dias atuais em um modelo de “agricultura sem agricultores”.

A estratégia de luta da Educação do Campo recai na crítica à concentração de terras que decorre do próprio modelo produtivo que, por sua vez, marginalizou e marginaliza milhões de trabalhadores em benefício do sistema de produção econômico vigente.

O embate que se observa nos dias atuais é a ressurgência de modelos produtivos sustentáveis que possam reestabelecer a integração entre o ser humano e a natureza, sem provocar/intensificar catástrofes ambientais nos ecossistemas. Esse ideário apresentado inscreve-se neste trabalho, por meio da figura dos movimentos socioterritoriais do campo. A “Soberania Alimentar”, como prática de

produção de alimentos livres de agrotóxicos, vem se firmando como modelo a ser implementado no campo brasileiro a partir dos próprios interesses dos trabalhadores camponeses, em benefício da vida humana.

Devido à problemática da questão agrária brasileira, recai à Geografia discutir atualmente a questão urbana, com suas particularidades, mas analisar também os efeitos da intervenção capitalista no campo, pois esse território é palco das principais ações do homem na alteração da paisagem natural, por meio da exploração dos recursos, fornecimento de matéria-prima para indústrias e produção de alimentos.

Percebe-se a atuação do Estado, como instituição que proporciona a base para o processo de “desenvolvimento” dado pela interferência do capital nas esferas do território brasileiro. Conforme prevê o conjunto de políticas públicas do Brasil, a título de exemplo, a Constituição Federal de 1988, o Estado Brasileiro não deve garantir hegemonia política e econômica aos grupos elitistas, na reprodução e ampliação do capitalismo na esfera global e nacional, mas subsidiar a construção e a efetivação de políticas sociais aos trabalhadores, para a garantia de qualidade de vida aos seus cidadãos.

Em relação às políticas públicas direcionadas à educação pública observa-se que, no Brasil, os projetos criados nesse segmento a partir da força manifestada por grupos sociais não se perpetuam como políticas de Estado, mas sim, como políticas de governo. O que se quer dizer é que as políticas públicas não são mantidas por governos e que, a partir dos ideais de quem governa, preza por dar sequência à política pública ou não.

Quanto às políticas públicas direcionadas à Educação do Campo, observam-se que as mesmas tiveram enfraquecimento a partir da extinção de secretarias e drásticos cortes de verbas nos últimos anos, o que significa que a mesma não tem tanto respaldo na visão dos gestores, sendo considerada uma “política de governo”.

Nesse sentido, os direcionamentos das políticas públicas para o meio rural no Brasil atendem prioritariamente ao agronegócio, que perpassa o financiamento das atividades agrícolas e isenções fiscais. Esse processo destrói as relações mútuas de

trabalho coletivo, saberes e práticas tradicionais dos camponeses familiares, além da cultura e os modos de vida das famílias.

Nesta lógica contrária, a Educação do Campo é firmada pela luta dos camponeses e movimentos sociais que passam a se articular e lutar por projetos de desenvolvimento territorial a partir dos princípios de Reforma Agrária e Educação para as comunidades do campo. Fortalecer projetos de desenvolvimento sustentável para o campo e educar para o trabalho nas mais diversas dimensões do sujeito, para que se possa priorizar a vida e a cultura dos camponeses é também responsabilidade dos agentes envolvidos.

Como dito, o Estado tem papel fundamental nesse contexto, pois deve garantir direitos fundamentais a todos, como educação pública de qualidade às comunidades do campo. A luta por políticas públicas é também uma luta pelo direito à vida, para que se efetive a emancipação humana dos sujeitos marginalizados do espaço rural.

A partir do final dos anos de 1990, as articulações populares garantiram a criação e homologação de políticas públicas que legitimaram o direito a um ensino direcionado à identidade do sujeito do campo, que garanta a manutenção das culturas locais e regionais, educando o jovem do campo a uma racionalidade que vincule trabalho, produção e vida no espaço em que reside.

O norte formador destes “sujeitos educadores do campo” são os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo pesquisados, além dos debates oriundos quanto ao papel da universidade pública nesse processo. Vislumbrar um universo democrático na garantia de direitos aos trabalhadores camponeses é necessidade, além da luta por um projeto de vida no campo.

Buscar compreender estas lacunas para solucionar os percalços existentes no processo formativo do Licenciado em Educação do Campo tornou-se também um dever ao pesquisador da Geografia e da Educação em seu sentido amplo. Por isso, cabe diagnosticar ações futuras no campo e buscar alternativas para as conflitualidades do campo brasileiro.

Cabe desenvolver aprofundamentos teóricos quanto à satisfação e perspectiva dos próprios educandos nos cursos estudados, além de propor

possibilidades, no sentido de construir práticas educativas que fortaleçam a luta do movimento da Educação do Campo no Brasil.

Nessa lógica, a UNICENTRO, a UNIOESTE e a UTFPR, por não integrarem a política pública da Educação do Campo a partir da oferta de cursos de licenciaturas na forma regular, não conseguiram manter os movimentos em pleno funcionamento. Mesmo assim, a luta nessas instituições possibilitou trazer elementos concretos de experiência em Educação do Campo no Estado do Paraná, representando a força e atuação dos povos do campo na conquista de seus direitos.

Na UNICENTRO, campus Santa Cruz, município de Guarapuava, considera-se que a experiência única de licenciatura foi o início da Educação do Campo a nível superior no Estado do Paraná. A licenciatura trouxe esperança para a luta dos sujeitos do campo e possibilitou, como explanado, o envolvimento interdisciplinar entre colegiados de cursos na instituição, entre professores, etc. O processo de verticalização no sentido das ofertas de pós-graduações foram resultados desse trabalho. Outras experiências foram criadas a partir do movimento da Educação do Campo na universidade como, por exemplo, a Pedagogia Indígena, curso piloto e também referência no Estado do Paraná.

Especificamente na UNIOESTE, campus de Cascavel, município de Cascavel, as experiências realizadas foram produtivas no sentido de construir uma frente ampla de luta na região Oeste do Estado do Paraná. Ao longo da oferta e término de cada curso, os sujeitos de movimentos sociais envolvidos tencionavam articulações no sentido de manter as experiências ativas e propuseram sempre avançar, seja a partir do processo de verticalização com cursos de pós-graduação para abarcar os próprios formados, seja no sentido de manter viva a licenciatura. Consideram-se as experiências como marcas que permanecem na instituição e que só não se mantiveram presentes por conta da abertura de licenciaturas em Educação do Campo em universidades federais. Nesse sentido, a demanda de educandos da licenciatura foi remanejada ao longo dos anos para demais regiões do Estado onde os cursos se tornaram regulares.

No caso da UTFPR, campus de Dois Vizinhos, os movimentos sociais se articularam com a universidade para institucionalizar a proposta de Licenciatura em Educação do Campo. Por conta da localização e situação da política pública que

proibiu instituições estaduais de participarem do processo de seleção, lideranças de comunidades do campo, movimentos sociais e uma frente de docentes de diversos cursos reivindicaram a experiência da Licenciatura em Educação do Campo no campus da universidade. Por mais que o curso tenha sido extinto, a experiência teve peso relevante na região. Apesar das dificuldades discutidas no processo educacional, educandos formados no curso, atualmente, estão inseridos no mercado de trabalho da região.

Quanto à UFFS, campus de Laranjeiras do Sul, considera-se que o movimento conseguiu se fazer mais ouvido. Ele teve uma representação maior do que nas outras instituições pesquisadas. Isso porque o movimento trabalhou na perspectiva de discutir alternativas/possibilidades de negociação/diálogo com os representantes públicos da universidade para garantir a Licenciatura em Educação do Campo, no sentido de contemplar os interesses de ambas as partes.

Assim, nasce a oferta do curso regular Interdisciplinar em Educação do Campo em suas duas habilitações: Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Natureza, que possui características diferentes dos demais estudados em outras instituições. Nesse caso, os cursos citados têm amplo apoio da comunidade camponesa regional, movimentos sociais, lideranças políticas dos municípios vizinhos, etc. Parcela considerável dos professores atuantes possui experiências com a Educação do Campo e isso contribui para o trabalho docente. O público-alvo que ocupa as vagas nas Licenciaturas em Educação do Campo da UFFS em Laranjeiras do Sul tem origens do campesinato e cursa a graduação com o objetivo de educar os filhos de acampados, assentados e indígenas da região, além de trabalhar nas propriedades de suas famílias.

Para as lideranças que estão à frente da luta por Educação do Campo, nos mais variados grupos sociais, cabe aprofundar a importância do educador na formação da luta coletiva. Esse pressuposto é base para a formação de sujeitos mais capacitados a entender de forma crítica a realidade em que vivem, trabalhando pedagogicamente nas escolas camponesas conforme as necessidades de cada localidade.

A escola do campo deve priorizar espaços de interação coletiva, atrativos para seus educandos, além de manter vivas as crenças, as tradições, o modo de

vida das famílias camponesas, garantindo ao jovem camponês a esperança de uma formação específica à sua realidade de vida.

Discutir o projeto formativo de Educação do Campo para aqueles que no campo residem, representa o caminho a ser seguido pelos sujeitos da luta, que somos nós – professores, mestrandos, doutorandos – para que a cada dia tenhamos garantidos os direitos as comunidades do campo.

Fortalecer a luta contra o modelo econômico vigente que suprime o trabalhador de seus direitos é uma das bandeiras da Educação do Campo. Enquanto a esperança de luta estiver viva em um trabalhador do campo, a “batalha” não estará perdida. Avante, camponeses!



## REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo Henrique. As relações campo-cidade no Brasil do Século XXI. **Revista de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão – UFMA**, vol. 7, n. 2, jul./dez., p. 303-325, 2003.
- ALVES, Alvaro Marcel. **O método materialista histórico dialético**: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, vol. 9, n. 1, 2010.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo, Boitempo, 2002.
- ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p.65-86.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDAT, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Parecer CNB/CEB, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 abr. 2019.
- CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. cap. 3, p. 87-131.
- CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- DELGADO, Nelson Giordano. Commodities Agrícolas. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. cap. 1, p. 19-63.

FERNANDES, Bernardo Maçano. **Contribuição ao estudo do Campesinato Brasileiro: Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1979–1999)**. 1999. 318 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, Bernardo Maçano. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. 2004. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/564>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

FERNANDES, Bernardo Maçano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica; Unesco, 2014.

FLEISCHFRESSER, Vanessa. **Modernização tecnológica da agricultura: contrastes regionais e diferenciação social no Paraná da década de 70**. Curitiba: Liv. Chain, 1988.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Disponível em: <<http://www.unefab.org.br/2012/08/seminario-do-fonec-discute-educacao-do.html#.VEU2YBaV51x>>. Acesso em: 10 out. 2014.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia a dia. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS; Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003.

KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Lugar do modo de vida tradicional na modernidade. *In*: OLIVEIRA, A. U. de; MARQUES, M. I. M. (Orgs.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa Amarela; Paz e Terra, 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Programa Agrário do MST: Lutar! Construir a Reforma Agrária Popular!**. Texto em construção para o VI Congresso Nacional do MST. 2014. 50 p.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, v. 4, 2012.

SACHS, Wolfgang. **Dicionário do Desenvolvimento**: Guia para o conhecimento como poder. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SCHLOSSER, M.T.S. **Nas ondas do rádio**: a viabilização da modernização no Oeste do Paraná (1960-1980). 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

SCHREINER, Davi Félix. **Cotidiano, trabalho e poder**: a formação da cultura do trabalho no Extremo Oeste do Paraná. 2. ed. Toledo: Editora Toledo, 1997.

SILVA, José Graziano da. **A modernização dolorosa**: Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO. Projeto Pedagógico de Curso – PPC. **Licenciatura em Educação do Campo**. Guarapuava, 2009. 40 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. Projeto Pedagógico do Curso – PPC. **Curso de Graduação em Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias – Licenciatura**. Chapecó, 2010. 317 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. Projeto Pedagógico do Curso – PPC. **Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura**. Laranjeiras do Sul, 2013. 222 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. Projeto Pedagógico do Curso - PPC. **Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura**. Laranjeiras do Sul, 2018. 229 p.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR. Projeto Pedagógico de Curso – PPC. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. PROCESSO Nº: 048/13 – COGEP, 2013. Dois Vizinhos, 2013. 107 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE. Projeto Político-Pedagógico. **Pedagogia para Educadores do Campo**. RESOLUÇÃO Nº 273/2011-CEPE, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2011. Cascavel, 2011. 44 p.

VERDÉRIO, Alex. **A pesquisa em processos formativos de professores do campo**: a licenciatura em educação do campo na UNIOESTE (2010 – 2014). 2018. 362f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

WANDERLEY, Maria de Narareth Baudel. **Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade.** Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/leaa/files/2014/06/Texto-6.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

## APÉNDICE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM**

**Prof. Me. Edimar Rodrigo Rossetto – PPGGeo - (Doutorado em Geografia)**

**ATIVIDADES DE CAMPO (2019 e 2020)**

- Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - município de Cascavel/PR
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR – município de Dois Vizinhos/PR
- Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – município de Laranjeiras do Sul/PR
- Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – município de Guarapuava/PR

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS DO 4º ANO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

1. Você possui entendimento da Proposta de Educação do Campo?  
( ) Sim ( ) Mais ou menos ( ) Não ( ) Não tenho ideia
2. São realizadas atividades práticas durante o curso das disciplinas?  
( ) Sim ( ) Não
3. As atividades práticas são realizadas nos contra-turno?  
( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Raramente ( ) Nunca
4. A biblioteca do curso atende as necessidades de pesquisa dos educandos?  
( ) Sim ( ) Não
5. A estrutura física da instituição proporciona condições de aprendizagem?  
( ) Sim ( ) Não
6. São discutidos conteúdos do campo em sala de aula?  
( ) Sim ( ) Não

**7.** Quando se formar pretende permanecer no campo?

Sim       Não

**8.** Trabalhar os conteúdos do campo no curso é importante?

Sim       Não

**9.** Você considera importante trabalhar os conteúdos do campo na instituição?

Sim       Não

**10.** Os professores desenvolvem aulas de campo / práticas?

Frequentemente       As vezes       Muito raro       Nunca

**11.** Quais disciplinas trabalham com aulas de campo?

Geografia       História       Matemática       Biologia

Química       Física       Português       Artes

Ed. Física       Língua Estrangeira       Sociologia

**12.** São realizadas aulas práticas que trabalham com o cultivo de alimentos orgânicos?

Sim       Não

**13.** São realizados trabalhos / atividades desenvolvidas na escola, por parte do movimento e comunidade que visa fortalecer o jovem à realidade do campo?

Sim       Não

**14.** As famílias interagem frequentemente nas ações da escola?

Sempre       Frequentemente       Raramente       Nunca

**15.** São realizados momentos para o debate do Projeto Político-Pedagógico do Curso, com participação dos envolvidos?

Sempre       Frequentemente       Raramente       Nunca

## **ANEXOS**



**ANEXO I: Declaração de uso de imagens – UNIOESTE, Campus Cascavel/PR****DECLARAÇÃO**

Nós, coordenadoras dos cursos superiores em Educação do Campo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Janete Ritter – coordenadora da terceira turma de Pedagogia para Educadores do Campo e Liliam Faria Porto Borges – coordenadora do curso de Licenciatura para Educadores do Campo, disponibilizamos para Edimar Rodrigo Rosseto, imagens fotográficas e vídeos referentes aos dois cursos. As imagens são de domínio coletivo da turma, sendo de diversos autores e colocadas à disposição para utilização da turma e da Universidade. Assim, entendendo os fins acadêmicos da utilização solicitada por Edimar Rodrigo Rosseto na elaboração de sua tese de doutorado, autorizamos sua publicação.


Por se verdade, firmamos a presente declaração,


Cascavel, 24 de janeiro de 2020

  
Janete Ritter

  
Liliam Faria Porto Borges

## ANEXO II: Cartas de Parcerias

 **MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES**  
**SECRETARIA ESTADUAL DO PARANÁ**  
Rua Sete de Setembro 2885, Fone 42 3635 6950  
E-mail: mpaparana@yahoo.com.br



Laranjeiras do Sul, 28 de maio de 2008.

A  
UNICENTRO  
Guarapuava

Assunto: parceria

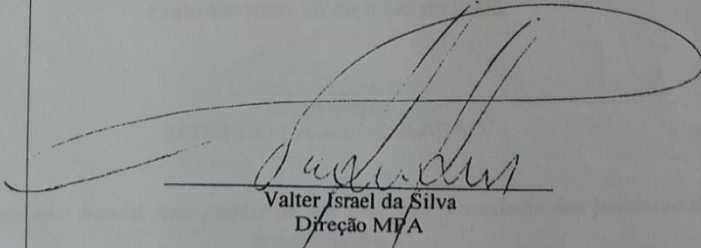
Prezado Senhor(a)

O Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA que busca incansavelmente melhorias de vida para o povo pobre, e em específico para as famílias camponesas. Temos como uma das nossas bandeiras de luta, a educação, cientes de que para avançarmos na autonomia dos povos só é possível num processo educacional público, gratuito, popular e de qualidade.

Há vários anos temos buscado parcerias públicas e privadas para acabarmos com o analfabetismo e elevar o nível cultural, político e social dos povos do campo. Vemos como uma das principais saídas qualificarmos educadoras e educadores voltados à realidade do campo.

Certos de nossas convicções estamos dispostos a nos somarmos para construção do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em parceria com a UNICENTRO.

Atenciosamente,

  
Valter Israel da Silva  
Direção MPA

---

**ORGANIZAR...PRODUZIR...ALIMENTAR...**



**Articulação Centro Oeste**  
de  
**Educação do Campo**  
fone 42- 3661-1010



A Articulação Centro Oeste de Educação do Campo é uma Organização que congrega diferentes entidades, composesas e populares, mas com uma afinidade com a educação e com o campo. Fazem parte da Articulação, a Via Campesina, o MST, o MPA, o MAB, a Rureco, os STRs, NRE de Laranjeiras do Sul, As Prefeituras de Porto Barreiro, Candiö, Rio Bonito Do Iguaçu, Laranjeiras do Sul e Nova Laranjeira.

Um dos principais objetivos da Articulação está em buscar parcerias que potencializem a efetivação de propostas de educação que contemplem o campo, aliado a um projeto de desenvolvimento multidimensional, com respeito aos seres humanos e ao meio ambiente. Nesta perspectiva estamos engajados e assumimos publicamente, na parceria para construção e gestão do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a UNICENTRO.

Acreditamos na educação e no campo, e quando temos a oportunidade de vincular estes dois elementos, visualizamos a oportunidade de melhorar o campo, e a vida dos camponeses.

***“EDUCAÇÃO DO CAMPO É UM DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO E UM COMPROMISSO SOCIAL.”***

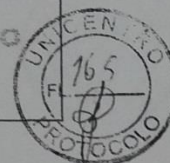
Porto Barreiro 28 de maio de 2008.

**Réne Rigon**  
MEMBRO DA ARTICULAÇÃO.

***“O primeiro passo deve partir de nós mesmos, buscando um processo de organização...”***

(Camponês de Porto Barreiro)

II CONFERÊNCIA ESTADUAL  
 POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO  
 PORTO BARREIRO - 2000



**ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**CARTA DE PORTO BARREIRO**

***UM MARCO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO***

*Na primavera de 2000, nos dias 02 a 05 de novembro, estiveram reunidos em Porto Barreiro, Estado do Paraná, 450 educadoras e educadores de 64 municípios, representando 14 instituições, para refletir a respeito das realidades do campo e trocar experiências sobre os processos educativos desenvolvidos na área rural.*

*Nesta troca de experiências, constatamos que muitas das dificuldades, que enfrentamos para implementar uma educação de qualidade na área rural, são frutos das políticas governamentais que excluem o campo do desenvolvimento nacional.*

*Esta exclusão é parte de um projeto maior que as elites brasileiras estão querendo forjar por meio de um modelo de desenvolvimento, que privilegia a agropecuária capitalista em detrimento da pequena agricultura familiar/camponesa. Este modelo desistiu de enfrentar um dos maiores problemas brasileiros: a concentração fundiária, atendendo ainda às políticas neoliberais do FMI e do Banco Mundial.*

*O Paraná é conhecido e reconhecido por seu grande potencial agrícola e pela riqueza na diversidade da produção sendo privilegiado pelas condições climáticas, hídricas, mineral, e pela qualidade de seu solo e pela diversidade de seu povo. Entretanto, pobre em políticas agrárias e agrícolas voltadas para os reais interesses e necessidades das populações do campo.*

*Neste contexto, a maior parte da população rural sofre com a ausência de políticas públicas adequadas para suprir suas demandas. Além do impedimento do acesso à terra, há grandes dificuldades para conquista de uma política agrícola e de infra-estrutura básica para o campo. Inexiste na maioria dos municípios: eletrificação rural, saneamento básico, telefonia, transporte coletivo, postos de saúde, escolas, correios, centros de cultura, esporte e lazer.*

*Essa ausência do Poder Público dificulta sobremaneira a construção de uma educação de qualidade pelos povos do campo (pequeno agricultor, assentado, sem-terra, posseiros, assalariado, vileiro, indígenas, quilombolas, atingidos por barragem). Todavia, na inexistência das políticas públicas, nasceram diversas experiências que estão construindo um Projeto Popular para o Brasil, para o campo e para a educação.*

*Em todas estas experiências há um compromisso comum: a valorização do Desenvolvimento Humano, essencial para consolidação do projeto popular para a nação brasileira. Para continuarmos construindo este novo projeto nacional, nós, educadoras e educadores do campo, assumimos os seguintes compromissos:*

*Trabalhar em todas as instâncias a construção de um Projeto Popular para o Brasil;*

*Trabalhar a educação na perspectiva da elaboração de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o campo;*

# 1º ENCONTRO REGIONAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

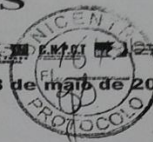
Rede Puxirão Dos Povos  
E Comunidades Tradicionais  
Projeto Nova Cartografia Social dos Povos  
E Comunidades Tradicionais Do Brasil



Apoio



Guarapuava - Paraná, 27 e 28 de maio de 2008



## CARTA FINAL

Nós, Povos e Comunidades Tradicionais – indígenas: Xetá, Guarani, kaingang, Cipozeiros, Faxinalenses, Quilombolas, Pescadores Artesanais e Ilhéus - participantes de nosso 1º Encontro Regional realizado nos dias 27 e 28 de maio de 2008, em Guarapuava-PR, vimos por meio desta carta manifestar nossa existência coletiva, organizada em grupos, associações e movimentos sociais em distintos territórios do Paraná e, no litoral norte de Santa Catarina.

Através de documentos, depoimentos, relatos, cantos, mapas, cartografias, fotos, compartilhamos as situações conflituosas e tensas que estamos submetidos, mediante os esforços de garantir o acesso e permanência em nossos territórios específicos, históricos e tradicionalmente ocupados.

Denunciamos os projetos opressores, como o agronegócio do pinus, eucalipto, soja, fumo, e milho e a grande pecuária que expulsam nossas famílias dos territórios, destroem nossa cultura e a biodiversidade. O equívoco e falta de sensibilidade de setores governamentais e ambientalistas em relação à criação de Parques e Reservas de proteção integral em territórios tradicionalmente ocupados desconsiderando a presença humana em áreas de preservação. As grandes propriedades tomadas pelos monocultivos, afetam e muitas vezes destroem nossos povos e comunidades, bem como, impedem nossa reprodução social e cultural.

Afirmamos, como Povos e Comunidades Tradicionais nosso compromisso na condição de guardiões da preservação ambiental, porque dependemos da perpetuação dos recursos naturais para sobrevivermos. Entretanto, nossos territórios estão sendo tomados por grileiros, fazendeiros e empresários inescrupulosos que, movidos por interesses privados, promovem “limpezas étnicas e ambientais” manipulando e associando-se à políticos, governos, juizes, promotores e meios de comunicação, tentando intimidar nossas lideranças por meio de ameaças, repressões, tentativas de homicídio e assassinatos encomendados. Por outro lado, ong's e poderes públicos, mascarados com o discurso da preservação e conservação ambiental, nos negam os direitos constituídos “de ir e vir”, do “livre acesso aos nossos territórios e aos recursos naturais tradicionalmente utilizados” por nós, povos e comunidades tradicionais. Também ameaçam e atentam contra nossos direitos básicos, deixando por muitas vezes as comunidades em situação de insegurança, medo e expropriados do direito fundamental de praticarmos nosso modo de vida.

Clamamos aos poderes constituídos o reconhecimento de nossos direitos de reproduzirmos nossa cultura (conforme Art. 216 CF) e a demarcação urgente de nossos territórios, segundo o que rege a Política Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais que é uma importante política pública, conquistada por nossas lutas ao longo das últimas décadas, mas que até o presente momento não se efetivou.

Assim, articulados em Rede, unificando nossas forças nos dispomos a integrar e a fortalecer as lutas dos povos e comunidades tradicionais do Brasil.

Guarapuava, 28 de maio de 2008.

**DOCUMENTO FINAL DO I ENCONTRO DA ARTICULAÇÃO CENTRO-OESTE DO PARANÁ: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**



Nos dias 28 e 29 de março reuniram-se em Porto Barreiro, mais de 300 pessoas, educadores e educadoras do campo, educandos e educandas, lideranças dos movimentos sociais camponeses e representantes dos governos democráticos populares municipais. Motivados pela história de resistência e luta dos camponeses/as no Brasil e pelos 10 anos de caminhada na construção da Educação do Campo, o Encontro teve como finalidade socializar e avaliar as experiências educativas desenvolvidas nas escolas do campo, nos movimentos sociais e entidades na região.

Após 8 anos da II Conferência Estadual Por uma Educação Básica do Campo que ocorreu neste mesmo município, constatamos que o modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro e paranaense continua excluindo e negando os direitos dos camponeses/as. O trabalho escravo, a permanência da violência no campo e da criminalização da luta dos movimentos sociais, a crescente destruição ambiental são alguns dos sinais da insustentabilidade deste atual modelo denominado agronegócio.

A eleição de diversos representantes nas esferas municipal, estadual e federal com trajetórias vinculadas às lutas populares no campo e na cidade reacendeu nossas esperanças em construir um projeto popular para o Brasil. Apesar de alguns avanços na perspectiva da democratização e da participação popular, as experiências dos atuais governos não atenderam as demandas históricas dos movimentos sociais camponeses: a efetivação de uma política de reforma agrária pouco avançou, a política agrícola continua privilegiando a expansão do agronegócio, não se construíram políticas públicas para efetivação dos direitos dos povos do campo.

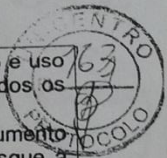
A luta e a resistência dos camponeses/as organizados consolidou o debate e resultou em alguns avanços na educação do campo na última década: os convênios para os cursos de Pedagogia da Terra, Magistério, Especialização, Técnico em Agroecologia; as diversas experiências e iniciativas de formação; a articulação entre movimentos sociais, entidades, prefeituras e universidades; a realização de Encontros, Seminários, Cursos e Conferências; a construção e aprovação das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo.

Contudo estas experiências não mudaram o contexto educacional do campo, as políticas governamentais de educação no meio rural continuam sendo executadas por meio de projetos e programas, os índices de alfabetização permanecem menores que os da cidade, persiste a nefasta política de fechamento das escolas no campo, inexistente um processo de formação continuada dos educadores/as do campo, além do governo estadual não cumprir integralmente com o repasse dos recursos financeiros para o transporte escolar.

**Os debates realizados durante estes dias reforçam:**

- a) Que é urgente romper com o atual modelo econômico, político e social vigente no Brasil e construir um projeto popular na sociedade brasileira.
- b) Que é necessário construir um outro modelo de desenvolvimento no campo que considere os princípios e valores da agricultura camponesa/familiar, entenda o campo como um espaço de vida, de luta e resistência, os saberes e experiências dos diferentes povos do campo (quilombolas, ribeirinhos, faxinalenses, indígenas, pequenos agricultores, Sem Terra, entre outros).
- c) Que a Educação do Campo é fruto da luta dos sujeitos do campo.

**Diante deste cenário reafirmamos nossos compromissos:**

- 
- d) Construir um projeto de desenvolvimento do campo que garanta a preservação e uso comum dos recursos naturais e possibilite aos camponeses/as o acesso a todos os bens que a humanidade já construiu: econômicos, culturais, sociais, políticos.
- e) Retomar a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo como instrumento político de luta e discussão do projeto de desenvolvimento do campo que busque a formulação de políticas públicas nas dimensões das relações sociais de trabalho, produção, cultura, lazer, identidade.
- f) Lutar por políticas públicas de formação continuada aos educadores/as do campo, tendo como base os princípios da Educação do Campo.
- g) Garantir que os educadores/as do campo se identifiquem, reconheçam o contexto social das escolas do campo na qual trabalham, criando possibilidades de lotação de quadros específicos de educadores nas escolas do campo nos diferentes sistemas.
- h) Lutar pela continuidade e ampliação de cursos, (tais como Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo, Magistério, pós-graduação, entre outros) nos diversos níveis de ensino, a fim de garantir a qualidade na formação dos sujeitos do campo.
- i) Construir um outro modelo de escola que atenda a diversidade camponesa, valorize o ser humano em suas diferentes dimensões e tempos de vida (infância, juventude, idade adulta e velhice), garantindo um atendimento especializado aos sujeitos da educação especial.
- j) Discutir e rever os processos de nucleação/desnucleação a partir das necessidades do desenvolvimento local das comunidades camponesas, garantindo o acesso a Educação Básica nestes espaços.
- k) Reorganizar o trabalho pedagógico das escolas do campo, fortalecendo os coletivos de educadores e buscando fazer da escola um instrumento de reafirmação da identidade camponesa. Neste sentido defendemos que os processos educativos devam vincular-se às experiências de desenvolvimento local, à luta dos movimentos sociais, entre outros.
- l) Garantir que a implementação da Universidade Pública Federal da Meso-região-sul esteja pautada por princípios da Educação do Campo e da Educação Popular.
- m) Fortalecer a Articulação Centro-Oeste Por uma Educação do Campo como instrumento que articule e fortaleça as práticas educativas desenvolvidas na região.

**Assinaram esta carta:** ASSESOAR, Núcleo Sindical Laranjeiras do Sul/APP Sindicato, Casa Familiar Rural, CPT, CRESOL-Laranjeiras do SUL/FETRAF-SUL, MAB, MST, MPA, RURECO, NRE – Laranjeiras do Sul/SEED, UFPR-Setor de Educação, Prefeituras dos municípios de Cândói, Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras, Rio Bonito do Iguaçu, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Goioxim.

**Porto Barreiro, 29 de março de 2008.**