



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ÉRIKA SAGAE

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**

**FLORIANÓPOLIS
2015**

Érika Sagae

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, da Universidade Federal de Santa Catarina.


Orientadora: Prof.^a Dra. Sonia Aparecida Branco Beltrame.

Florianópolis
2015

Érika Sagae

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**

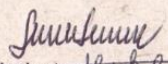
Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

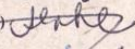

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

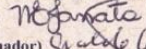
**“LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO: UM PROCESSO EM
CONSTRUÇÃO.”**

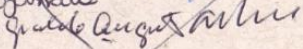
Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

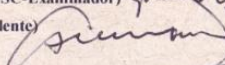
APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 09/09/2015

Dra. Sonia Aparecida Branco Beltrame (PPGE/UFSC-Orientadora) 

Dra. BEATRIZ BITTENCOURT COLLERE HANFF (UFSC-Examinadora) 

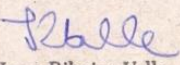
Dra. Natacha Eugênia Janata (UFSC-Examinadora) 

Dr. Geraldo Augusto Locks (UNIPLAC/SC-Examinador) 

Dr. Antonio Munarim (CED/UFSC-Suplente) 

ÉRIKA SAGAE

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2015


Prof. Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria n. 1746/GR/2014

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Associação de Educação Católica
ANFOP	Associação Nacional de Formação de Professores
ASSESSOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAGRO	Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo
CN	Ciências da Natureza
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DF	Distrito Federal
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
GT	Grupo de Trabalho
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimentos dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não Governamental

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PR	Estado do Paraná
PROCAMPO	Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROMET	Projeto Metodológico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNE	Plano Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSE	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste

AGRADECIMENTOS

Ao professor Munarim, amigo e mestre, um agradecimento especial por todos esses anos de confiança e aprendizado!

À minha orientadora querida, professora Sonia Beltrame, pela paciência e carinho. Foi especial a forma como conduziu a orientação, sempre motivando e apontando caminhos. Serei eternamente grata pelo incentivo!

Aos professores das disciplinas do mestrado que muito colaboraram com as reflexões.

Às professoras Beatriz Hanff, Natacha Janata, Monica Molina, e ao professor Geraldo Locks, por aceitarem participar das bancas de qualificação e de defesa.

Ao Adilson, Adriana Aline, Altair, Miriam e Jaqueline, pela disposição em concederem os depoimentos.

Aos estudantes egressos: Ana Cláudia, Ana Paula, Andréia, Débora, Eduardo, Eliane e Lourival, que colaboraram na Roda de Conversa, e também a todos os estudantes egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO.

Aos professores Marcos Gehrke e Marlene Sapelli da UNICENTRO.

Aos companheiros do CEPAGRO, que sempre me apoiaram e incentivaram-me a prosseguir na vida acadêmica.

Aos meus filhos amados, Cauê, Jade e Ravi, que entenderam a minha ausência neste período e sempre me apoiaram com palavras amorosas estimulando-me a prosseguir!

Ao Benter, por ser um pai presente para os nossos filhos, dando-me tranquilidade e segurança durante minhas ausências.

À minha família que, mesmo distante, sempre esteve presente e confiando em mim.

Às minhas amigas do coração, que nem ousou tentar nomear todas aqui, para evitar qualquer falha em não citar alguma delas, porém acredito que todas saibam que fazem parte da minha caminhada.

Ao meu amado Max que, desde o início desta dissertação, esteve presente lendo, apoiando, criticando e motivando. Teria sido muito mais difícil sem a sua presença!

À CAPES pelo incentivo e bolsa.

SAGAE, Érika. **Licenciatura em Educação do Campo**: um processo em construção. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

RESUMO

Nesta dissertação buscou-se, a partir das histórias de vida dos estudantes egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO-PR, investigar os caminhos que eles têm percorrido e as contribuições da Licenciatura em sua formação pessoal e profissional. A Educação do Campo traz na materialidade de origem um dos objetivos da formação de professores de nível superior para o campo: atuarem tanto nos espaços escolares, seja na sala de aula ou na gestão escolar, mas também na gestão de processos comunitários. A partir das entrevistas com os estudantes egressos foi possível perceber a importância que o curso de Licenciatura em Educação do Campo teve na vida dessas pessoas, dando condições para que elas permanecessem no campo e continuassem na luta para consolidar este processo que ainda está no início. A participação dos movimentos sociais na construção e acompanhamento do curso de Licenciatura em Educação do Campo também se demonstrou de fundamental relevância. Alguns aspectos apontados evidenciaram questões que exigem reflexão e aprofundamento no debate da própria estrutura da Licenciatura, como a questão da formação por área e a regulamentação da profissão de Educadores do Campo, além da habilitação por área de conhecimento. O pano de fundo das reflexões deste estudo são as condições conjunturais da vida no campo e a necessidade de se pensar a educação nesse contexto. Entendemos que esta Licenciatura justamente nasce da necessidade de pensar um campo com gente e com cultura. As “vozes dos sujeitos” da pesquisa retratam de forma objetiva o papel que esses sujeitos ocupam no contexto histórico em que nos encontramos: de luta, de desafios, de necessidade de posicionamentos políticos e de continuidade na construção das políticas públicas que garantam dignidade aos povos do campo.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Histórias de vida. Movimentos sociais Escola. Formação.

SAGAE, Érika. Degree in **Rural Education**: a process in construction. 2015. Thesis (Master in Education)- Education Center, Post-Graduate in Education, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate, from life stories of graduates from UNICENTRO/PR Rural Education Degree, the paths they have crossed and the license degree contributions to their personal and professional qualification. The Rural Education brings in its origin materiality that one of the professor's training goals to rural villages would be to act in school spaces, like the classroom, and also in school management and community processes management. From interviews with graduated students it was possible to perceive the importance that the degree had in their lives, giving conditions to remain at the countryside and to continue the struggle to consolidate this started process. The social movement's participation to consolidate and monitor the Rural Education degree was also fundamentally relevant. Some pointed out aspects showed issues that require thinking and deepening to debate the license degree structure, such as the issue of professor's training separated by area, the regulation of Rural Educator profession, and the type of graduation according to the knowledge area. The background of this study's reflections is the conditions of country life and the need to think education in this context. It is understood that this license degree arise from the need to think rural spaces involving people and culture. The "people's voices" from this research represent objectively the role they occupy in the actual historical context: a context of struggle, challenges, need of political positions and continuity to construct public policies that guarantee dignity to countryside people.

Keywords: Degree in Rural Education. Life stories. Social movements. School. Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - LEDOC em Ação - Revista UNICENTRO sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo	44
Figura 2 - Mapa do Paraná	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados dos estudantes egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UNICENTRO-PR.....	48
Quadro 2 - Informações sobre os estudantes egressos entrevistados	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	25
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO	25
1.2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	27
1.3 O CONCEITO DE “CAMPO” DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS CATEGORIAS CORRELATAS	30
2 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO....	39
2.1 HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DA LEDOC	39
2.2 A LICENCIATURA NA UNICENTRO	43
2.3 CONTEXTO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ	49
2.4 ARTICULAÇÃO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM IMPORTANTE ATOR.....	54
3 AS VOZES DOS SUJEITOS DA LICENCIATURA .57	
3.1 OS ESTUDANTES EGRESSOS DA UNICENTRO.....	57
3.2 ADILSON “A LICENCIATURA ERA UMA COISA NOVA, PESSOAS NOVAS, IDEIAS NOVAS, TUDO NOVO. DESAFIOS, MUITOS DESAFIOS!”.....	59
3.3 MIRIAM: “COMO A GENTE APRENDE A FAZER? FAZENDO.”.....	67
3.4 ADRIANA: “A GENTE NÃO PRECISA DE MUITO PARA VIVER, PARA PODER VIVER. NÓS TEMOS A SORTE, TEMOS O MEIO DE PRODUÇÃO, A TERRA”	78
3.5 ALINE: “MEU SONHO ERA SER PROFESSORA”	88
3.6 JAQUELINE: “FOI A PARTIR DO CURSO QUE EU CONSEGUI ENTENDER UM POUCO DA LUTA DA REFORMA AGRÁRIA E DOS TRABALHADORES SEM TERRA.”.....	91
3.7 ALTAIR: “EU VENHO DO MOVIMENTO SINDICAL. MEU INGRESSO NA LICENCIATURA FOI NESSA LÓGICA DE QUALIFICAR A DISCUSSÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR” .	97

4 OS DESAFIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	101
4.1 IMPORTÂNCIA DO CURSO PARA OS ESTUDANTES EGRESSOS	101
4.2 A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CURSO.....	106
4.3 A FORMAÇÃO POR ÁREA E O SEUS DESAFIOS	114
4.4 PROSSEGUINDO NO DEBATE DA FORMAÇÃO POR ÁREA	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS.....	135
ANEXO A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA - HISTÓRIA DE VIDA DOS ESTUDANTES EGRESSOS DO CURSO DA UNICENTRO.....	135
ANEXO B - RODA DE CONVERSA.....	137
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	147

INTRODUÇÃO

Pensar a educação dos homens e mulheres do campo consiste em um grande desafio, uma vez que esse processo apresenta algumas dificuldades que vêm se arrastando por muitos anos, ou seja, mesmo com o avanço de políticas públicas para a Educação Básica no país nos últimos anos, os indicadores com relação ao atendimento das populações do campo demonstram que alguns aspectos não foram contemplados. Inclusive porque é recente a temática do meio rural na discussão destas políticas.

Os dados apresentados a seguir demonstram essa realidade com a qual nos deparamos quando o tema é Escola do Campo. Segundo o MEC (INEP/MEC, 2013), o número de escolas rurais que atendiam a Educação Básica em 2013 era de 70.816, frente a 119.890 escolas da zona urbana. Comparando aos dados de 2003, quando existiam 103.328 escolas na zona rural, em 10 anos tivemos o fechamento de 32.512 escolas do campo. Em contrapartida, o número de escolas urbanas cresceu: em 2003, havia 108.605 escolas em funcionamento e, em 2013, a quantidade de escolas na zona urbana subiu para 119.890.

Em 2013, em relação ao número de matrículas, do total de 50.042.448 matrículas da Educação Básica no Brasil, 5.970.541 eram de escolas rurais e 44.071.907 de matrículas pertenciam a escolas da zona urbana. (INEP/MEC, 2013)

Com relação ao grau de formação dos professores, os dados do Censo Escolar 2010 (CENSO, 2010) demonstram que pouco mais de 300.000 docentes atuavam na zona rural, sendo 75% nas séries iniciais, 46,4% nas séries finais e 11,3% no Ensino Médio. Destes professores, 13,3% possuíam apenas o nível médio e 49,9 % tinham formação de nível superior (sem uma Licenciatura). Os dados totalizam 63,2% dos professores atuantes na zona rural sem uma formação adequada no Brasil.

Diante deste panorama, os movimentos sociais, as Universidades e o poder público foram debatendo as difíceis condições da educação, organizando-se em conferências, seminários e reuniões de trabalho que possibilitaram implementar programas de formação superior que pudessem minimizar a situação de carência de formação inicial para os professores do campo.

Em 2003, constituiu-se um GT (Grupo de Trabalho) Permanente de Educação do Campo¹ e, desta forma, a partir da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), junto com a Coordenação Geral de Educação do Campo, do MEC (Ministério da Educação), foi elaborado o Plano Nacional de Formação Superior, sendo que uma das ações prioritárias era justamente a criação do Programa de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) pelas Universidades públicas do Ensino Superior. (BRASIL, 2006b).

Santos (2009, p. 65) indica que a Licenciatura em Educação do Campo traz consigo duas materialidades:

Por um lado a necessidade de formar educadores para atuarem nas escolas do campo; por outro lado, a possibilidade de formá-los numa nova perspectiva político-pedagógica, numa nova racionalidade científica, articulando o ensino disciplinar com os saberes por área de conhecimento.

Além disso, Molina e Mourão (2012, p. 468) reforçam a ideia, dizendo que:

Pela própria compreensão acumulada na Educação do Campo da centralidade dos tempos e espaços formativos existentes na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que ali vivem e se organizam para continuar garantindo sua reprodução social neste território, a ação formativa desenvolvida por estes educadores deve ser capaz de compreender e agir em diferentes espaços, tempos e situações.

Também é possível encontrar, na Minuta Original da Licenciatura (Plena) em Educação do Campo (BRASIL, 2006b), recomendações quanto à preparação dos educadores do campo para atuarem em:

¹ Esse GT era composto por: Roseli Caldart, do ITERRA; Professora Maria do Socorro Silva (na época Professora da UNB); Professor Miguel Arroyo (UFMG); Professora Leda Cheibe (UFSC/ANFOP); e Professora Monica Molina (UNB).

Gestão de processos educativos e comunitários, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável.

Foi nesta trajetória da própria implementação da política de formação superior, a partir das Licenciaturas em Educação do Campo, que acabei me inserindo no processo e tive a oportunidade de ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo por meio da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Fiz parte da primeira turma deste curso na UFSC, iniciado em 2009. Minha habilitação foi na área das Ciências da Natureza e Matemática, onde vivenciei os desafios da implementação de algo que era novo para a Universidade em sua dinâmica, como por exemplo, a questão da Pedagogia da Alternância² e da formação por área. Pode-se dizer que “senti na pele” alguns dos aspectos discutidos com os sujeitos da presente pesquisa.

Apesar de estar vivendo no meio urbano, na cidade de Florianópolis, quando iniciei o curso de Licenciatura em Educação do Campo eu vinha de uma trajetória de relação com o campo e estava atuando numa ONG (Organização Não Governamental), o Cepagro³ - Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo, que tem como missão o fortalecimento da Agroecologia, a partir de ações de apoio a agricultores agroecológicos e ações de Agricultura Urbana. Além disso, morei em um sítio no interior de São Paulo, onde vivi as primeiras aproximações com a realidade de ter filhos estudando na escola da cidade, porque a escola rural havia sido fechada. Essa experiência me permitiu participar das discussões fomentadas pelo curso, considerando a vivência prática que tive dos problemas que as populações do campo enfrentavam e continuam enfrentando.

Ou seja, naquele momento da graduação pude compreender diversos aspectos dessa problemática que até então não tinha consciência.

² Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo dos tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Surge na França por volta de 1930. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 227).

³ CEPAGRO Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo, ONG com sede em Florianópolis-SC. (www.cepagro.org.br).

Somente durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo é que me dei conta dos aspectos da luta à qual a Educação do Campo se propõe: pelo não fechamento das escolas, pelo fortalecimento das escolas multisseriadas, pelo apoio a ações de formação continuada de professores do campo, pela educação de jovens e adultos do campo e pela própria discussão da implementação desta Licenciatura em específico.

Neste período, também participei da constituição do Fórum Nacional de Educação do Campo, o FONEC, e do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável, o que me permitiu uma formação para além da graduação, pois justamente nestes espaços é que acontecem as articulações e a construção de estratégias, onde a sociedade civil, de forma organizada, luta pela construção de políticas públicas para a Educação do Campo.

A partir do meu ingresso no mestrado, com um projeto de pesquisa que tinha como objetivo investigar onde os estudantes egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo estavam atuando, é que a caminhada de produção da dissertação teve início. Meu questionamento era: os objetivos da implementação desta Licenciatura estariam sendo atendidos, ou seja, os estudantes egressos estariam atuando em escolas do campo? Visto que o objetivo também era a atuação em gestão de processos educativos escolares e gestão de processos educativos comunitários, estes também estariam sendo atendidos?

Como ocorre nos processos de mestrado, foram vários os questionamentos e tentativas de construção do foco da pesquisa. Inicialmente havia um interesse em coletar dados que fossem nacionais, pesquisando uma Licenciatura em Educação do Campo por região do país, algo impossível para o tempo disponível de mestrado, além de demandar um custo financeiro que não se viabilizaria. Inclusive a tentativa de buscar dados atuais sobre quantas Licenciaturas estariam em andamento não foi algo de fácil acesso, e quando dados eram encontrados, geralmente eram imprecisos. Esse aspecto⁴ já demonstrava o nível de dificuldade que uma pesquisa deste porte exigiria.

⁴ A dificuldade de coleta de dados quanto ao número de cursos em andamento e quantos estudantes havia 2015 deve-se ao fato que o MEC não tem essas informações sistematizadas: número de matrículas evasão e número de formados. Uma vez solicitado, apenas obtive dados quanto às vagas disponíveis em cada Universidade que concorreu ao edital 2012, e muitas nem iniciaram as atividades ainda.

Desta forma, a opção foi por focar e pesquisar sobre os estudantes egressos do curso Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO⁵ (Universidade Estadual do Centro Oeste-PR), devido às características que esse curso apresentava. Por ter sido esse um curso que teve forte participação dos movimentos sociais em sua criação, pelo histórico do Paraná na construção da Educação do Campo e pela facilidade de acesso ao campo de pesquisa, uma vez que, desde o processo da qualificação, a coordenadora do curso, professora Marlene Sapelli, sempre atendeu prontamente à solicitação de dados sobre o curso e seus estudantes.

A princípio pensou-se investigar os outros dois cursos que havia na região sul. Um deles foi o curso piloto do ITERRA⁶, um curso que ocorreu em parceria com a UNB e os estudantes eram originários de diversas regiões do Brasil, porém isso dificultaria a sistematização de informações, pois o próprio ITERRA não tem os dados quanto ao destino dos seus estudantes para fornecer. Outra possibilidade seria pesquisar os estudantes da UFSC, mas pelo fato de eu mesma ser uma delas, isso comprometeria o distanciamento necessário para as análises. Desta forma, a UNICENTRO do Paraná se mostrou a melhor opção.

O objetivo geral da pesquisa era saber quem eram esses estudantes egressos, quais as suas histórias de vida e o seu momento atual e se os objetivos expressos na Minuta original estavam sendo atendidos, ou seja, formar educadores para atuarem na gestão de processos educativos nas escolas e para gestão de processos comunitários.

Enquanto objetivos específicos, a pesquisa buscou a partir das entrevistas categorizar aspectos que se evidenciaram nas falas, ou seja, que apareceram em todas as conversas.

Utilizei como referencial teórico autores que me possibilitaram ter uma compreensão ampla da realidade social. A partir das categorias de análise totalidade e contradição foi possível buscar as respostas necessárias para compreensão dos processos, seja referente aos aspectos da formação quanto ao caminho que os estudantes percorreram depois de formados.

Vendramini (2009, p. 4) aponta que, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, a Educação do Campo deve ser considerada uma particularidade do universal. Para compreendê-la

⁵ UNICENTRO Universidade Estadual do Centro Oeste localizada na região centro sul Paraná, cujo campus sede se localiza no município de Gurupuvava. Possui campus avançados nos municípios de Chopinzinho, Laranjeiras do Sul, Pitanga e Prudentópolis.

⁶ ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, escola do MST.

precisamos fazer uso do recurso dialético, com base entre o geral (totalidade), o específico e o particular.

Segundo Cury (1986, p. 27), “a categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar-se dialeticamente um processo particular com outros processos”. Neste sentido, à medida que avança o debate da Educação do Campo, essa educação precisa ser vista como uma particularidade que compõe essa totalidade. Observar os dados da pesquisa à luz da totalidade requer entender que:

O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido com um momento definido em relação a si e em relação a outros fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas. (CURY, 1986, p. 36).

Cury contribui mais uma vez reforçando a ideia de que “dados isolados não passam de abstrações” e prossegue afirmando:

Por isso a totalidade é concreta. Interna aos dados empíricos implica-os e o explica no conjunto de suas mediações e determinações contraditórias. Os dados, vistos na sua divisibilidade imediata e nas relações externas, só adquirem concreticidade (tornam-se concretos) quando revistos nas relações essenciais de uma totalidade histórico-social. (CURY, 1986, p. 36).

Podemos dizer que a Licenciatura vista como particularidade aponta elementos da contradição, tanto nos aspectos teóricos quanto nos práticos (os dados da pesquisa), demonstrando que a contradição está presente no real. Segundo Cury (1986, p. 30):

A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real,

como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade.

Esta pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa e, no desenvolvimento da metodologia, foi utilizada inicialmente a perspectiva do grupo focal e, posteriormente, a coleta de depoimentos considerando suas histórias de vida. Segundo Quaresma (2005, p. 73), a entrevista com grupos focais é uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutirem sobre um assunto de interesse comum e, além disso, apresenta-se como uma conversa aberta sobre o tema.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO formou 34 estudantes. No entanto apenas 15 destes egressos do curso participam da Pós- Graduação no município de Candói-PR. Minha opção foi realizar uma roda de conversa com os 15 participantes e a partir das suas falas foram escolhidas algumas pessoas que pudessem conceder entrevistas individuais, no caso foram 6 relatos de forma mais aprofundada, onde foram ouvidas suas histórias de vida. Apesar dos relatos terem sido tomados em apenas um encontro, considero que foram consistentes e ricos, de forma que me permitiram analisar vários elementos presentes nas entrevistas. A princípio havia um roteiro de perguntas que orientavam a entrevista, mas minha proposta foi deixá-los à vontade para falar, trazendo lembranças da sua origem no campo, da sua trajetória escolar até chegar a graduação, e o momento atual que vivem, enquanto profissionais da Educação do Campo. Segundo Paulilo (1998, p. 142):

[...] A história de vida pode ser, desta forma, considerada instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. Ela fornece, portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos.

Os depoimentos, a todo o momento, remeteram à construção da luta pela Educação do Campo no Paraná e deram a dimensão da importância do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da participação dos movimentos sociais no processo e dos principais desafios.

Esta Dissertação está organizada de modo que, após esta Introdução, no primeiro capítulo, contextualizo a trajetória e os princípios da Educação do Campo e os projetos de campo em disputa. Também trago os conceitos de agricultura camponesa versus campo do agronegócio, por entender que é imprescindível este debate para a compreensão da relação do campo com a Educação do Campo.

No segundo capítulo, apresento o histórico, as bases legais e os documentos orientadores da implementação das Licenciaturas em Educação do Campo. Além disso, apresento o histórico da Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO, sua matriz curricular e a organização do trabalho pedagógico. Também trago o contexto do campo no Paraná, pois ele evidencia as disputas presentes no que se refere à luta pela terra e a presença dos movimentos sociais. Em seguida apresento a Articulação Paranaense de Educação do Campo, um forte ator neste processo da luta pela Educação do Campo no Paraná.

No terceiro capítulo, analiso as vozes dos sujeitos, referendando-me no material empírico colhido junto aos estudantes egressos e o material teórico produzido pelos autores estudados para esta pesquisa. A relação dos movimentos sociais e a importância do curso de Licenciatura em Educação do Campo para os estudantes egressos entrevistados foram aspectos que apareceram em todas as entrevistas. Outras questões analisadas dizem respeito à formação por área e os seus desdobramentos no desenvolvimento profissional dos estudantes que cursaram a Licenciatura em estudo nesta dissertação.

No último capítulo, teço algumas considerações sobre a educação pública oferecida às populações que vivem no campo, bem como aponto o que considero serem os principais desafios nesse processo de construção dos caminhos de uma Educação do Campo.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Traçando a retrospectiva do movimento pela constituição do tema da Educação do Campo, vamos encontrar, em 1997, a partir do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), o seu marco referencial. Nesta ocasião, foi lançado o *Manifesto das educadoras e educadores da Reforma Agrária*, que, conforme destaca Munarim (2008, p. 60):

O manifesto do ENERA [...] sintetiza os elementos fundantes do Movimento de Educação do Campo. Em primeiro lugar, evidencia a existência de um sujeito coletivo forte, ente social, munido de propósitos, capaz de exercícios de autonomia política e portador de consciência dos direitos - uma espécie de intelectual coletivo.

Cabe destacar a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) neste processo, pois esse já apresentava bagagem e experiência com as escolas dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária. Tal Movimento apresentava, já naquela época, experiências educacionais significativas e que foram reconhecidas em 1995 pela UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância. Além do MST, também fizeram parte da discussão organizações e movimentos de âmbito nacional e regional. Destacamos o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de outras organizações de âmbito local. Conforme observa Munarim (2008, p. 60), o "Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro", resultante do I ENERA, foi a "certidão de nascimento" do Movimento de Educação do Campo.

De acordo com Munarim e Schmidt (2014, p. 57), o grupo que organizou o ENERA preparou também a Conferência por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 1998, em Luziânia (DF). No sentido de dar continuidade às mobilizações, estabeleceu-se a "Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo". Como conquistas deste grupo, destacaram-se: a instituição, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica do Campo, em 2002, e a instalação de um GT permanente de trabalho de Educação do Campo, no âmbito do Ministério da Educação.

Na sequência dos fatos, em agosto de 2004 aconteceu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, espaço que ampliou o debate para além da Educação Básica e passou a reivindicar o direito de Educação do Campo da Educação Básica até a Universidade. Neste período foi criada a SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, na qual se instalou a Coordenação Geral de Educação do Campo. Munarim e Schimidt (2014, p. 59) ainda apresentam como estruturação legal e regulamentação da Educação do Campo, o Parecer CNE/CEB nº 1, de fevereiro de 2006, que reconhece a Pedagogia da Alternância como adequada à realidade do campo, e Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que apresenta as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento para a Educação Básica do Campo.

Dois outros instrumentos legais específicos sobre Educação do Campo são o Decreto nº 7.352/2010 e a Lei nº 12.695/2012. A primeira dispõe sobre a política pública de Educação do Campo e o PRONERA, e o segundo suscitou a criação do PRONACAMPO. (Programa Nacional de Educação do Campo).

Ainda considerando as questões de âmbito legal, o Plano Nacional de Educação 2014/2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, segundo Munarim e Schimidt (2014, p. 24), apresenta em seu Anexo I propostas de diretrizes, metas e estratégias específicas sobre Educação do Campo e que devem ser observadas, no sentido de comporem os Planos Municipais de Educação.

Porém, o fato de ter avançado nas questões legais não foi garantia de que a discussão, tanto política quanto pedagógica, alcançasse o “chão da escola”. O Fórum Nacional de Educação do Campo, sujeito coletivo deste processo de construção da Educação do Campo, produziu como fruto do debate ocorrido no Seminário Nacional, em Brasília, 2012, a seguinte análise quanto ao surgimento da Educação do Campo:

Não tínhamos como analisar naquele momento, mas hoje, com um pouco mais de retro visão histórica que é possível afirmar que ocupamos um “vácuo” de transição de modelos (ajustes no modelo macroeconômico, brasileiro, capitalista, neoliberal): entre a crise do latifúndio e a

emergência do agronegócio os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária ganharam ímpeto. Conquistamos o Pronera e constituímos a Educação do Campo. A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força. (FONEC, 2012).

Além disso, houve um enfraquecimento dos movimentos sociais do campo devido aos constantes enfrentamentos de desqualificação e criminalização a partir de CPIs e da mídia, como aponta o documento de análise produzido pelo FONEC (2012, p. 9). Se a discussão nasceu em um momento histórico de transição de modelos, como afirma o documento, hoje a situação fica evidenciada pela hegemonia do capital.

Pelo fato de ocupar este espaço da luta pelos direitos, mas não estar fora da estrutura do Estado, a Educação do Campo passa pelo desafio de buscar manter seus princípios fundantes, que serão apresentados no subitem seguinte, mas que neste momento histórico, a meu ver, passa pelo seu maior impasse, que é avançar a partir do que foi conquistado, sem perder sua característica de conseguir realizar mudanças que sejam estruturantes, não somente para a Educação do Campo, mas para a Educação em geral.

1.2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo enquanto princípio traz na sua materialidade de origem, como indica Santos (2009, p. 38), três grandes desafios que seriam:

Primeiro deles é assegurar o direito ao acesso dos camponeses ao conhecimento, como instrumento político fundamental para a ruptura da sua histórica condição de subordinação, frente ao capital. O segundo desafio diz respeito ao direito à diferença. Que os novos sujeitos políticos camponeses que emergiram das novas lutas surgidas neste final/início de século - de questão agrária, do debate sobre um novo modelo de agricultura

articulado com questão ambiental - sejam reconhecidos pelas suas práticas e pelo acúmulo de conhecimentos construídos no âmbito de suas organizações e movimentos sociais, e identificados nas políticas educacionais como portadores de tal patrimônio cultural. O terceiro desafio é trabalhar um novo projeto que, no campo da elaboração e da disseminação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, rompa com o paradigma hegemônico do capital na educação. Rompa, portanto, com a racionalidade instrumental nos processos educativos escolares.

Os elementos considerados por Santos (2009) marcam o processo de construção do conceito de Educação do Campo forjado pelos movimentos sociais como contraposição à educação rural. Na década de 60, a educação rural foi adotada pelo Estado na tentativa de diminuir o êxodo rural que inchava as cidades, para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (BRASIL, 1961), em seu artigo 105, dizia exatamente que: “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e ao estímulo de vocações profissionais.” Sua concepção era voltada a um projeto de desenvolvimento urbano industrial e trazia a ideia de um campo atrasado e retrógrado.

Em contraponto à Educação do Campo, segundo Caldart (2010a, p. 105) traz a característica de:

Mover-se desde o início sobre um “fio de navalha”, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são contradições do território estrito da Pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje o campo brasileiro, em todas as dimensões da realidade.

A relação que se estabelece entre o campo e a Educação do Campo é a chave da discussão, pois trata exatamente de fazer a ponte entre as práticas que acontecem na escola e a perspectiva de campo que valorize seus sujeitos, seja nos aspectos econômicos, sociais ou culturais. O tripé campo, políticas públicas e educação é constituinte desta discussão. É o campo que ocupa o primeiro lugar da tríade, segundo Caldart (2008, p. 71), é que “não é uma “ideia” de campo, mas o campo real, das lutas

sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos, campo de contradição de classe efetivamente sangrando”. Diante da sua centralidade, o conceito de campo será tratado no subitem seguinte.

Outro aspecto significativo abordado por Frigotto (2010, p. 36) é que “a educação e pedagogia do campo partem da particularidade e a singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo”. Neste sentido, os saberes produzidos pelas comunidades passam a constituir-se em elementos que são valorizados na prática educativa. Na perspectiva de uma educação emancipatória camponesa, Neto (2009, p. 31) reafirma que “a Educação sendo parte da totalidade social, é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social, e assim sendo, não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo.” Ele prossegue dizendo que “trabalho e cultura são definidores do processo educativo e que são fundamentos inseridos na totalidade das relações sociais e desta forma estão no centro do contraditório processo de sociabilidade e formação humana”.

No entanto, um aspecto relevante trazido por Caldart (2010b, p. 107), e que tem que ser considerado na sua materialidade de origem, é que “a Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da Pedagogia”, e Caldart (2010b, p. 107), prossegue reafirmando que:

Ele é um movimento real de combate ao “atual estado de coisas” movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas e determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas.

A Educação do Campo, neste sentido, faz uma crítica da educação em uma realidade historicamente determinada, onde afirma a luta por uma concepção de educação e de campo, afirma a autora. Na abordagem realizada por Caldart, e que traz de forma objetiva o papel da Educação do Campo, a autora alerta para não se confundir educação com escola e nem absolutizar a educação escolar. Ela reafirma que “é preciso pensar a escola sim, e com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se

possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias mais radicais”. (CALDART, 2010b, p. 107).

1.3 O CONCEITO DE “CAMPO” DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS CATEGORIAS CORRELATAS

Para compreendermos o campo da Educação do Campo na atualidade, temos que focar na questão agrária e na luta pela terra, pois esses aspectos possuem uma centralidade na discussão. É justamente no espaço de disputa dos territórios materiais e imateriais que acontece o debate. Os conceitos de território material e imaterial, concebidos por Fernandes (2008, p. 55), superam a questão de um território uno quando justifica que:

Temos territórios materiais e imateriais. Os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro. A construção do território material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como pensamentos e/ou ideologia.

Neste sentido, é preciso compreender os níveis de disputa entre o território camponês e o território do agronegócio e de que forma as relações sociais acontecem nestes espaços, pois são elas que diferenciam e definem estes campos.

Fernandes (2008, p. 40) expressa uma imagem que representa de forma clara os papéis que cada um dos territórios ocupa, quando define que o território do agronegócio é ocupado por uma monocultura de forma homogênea. Já o território camponês é caracterizado pela presença de pessoas e uma heterogeneidade da paisagem, pois é neste espaço que elas produzem seu alimento. Se existem pessoas, existe cultura, valores e necessidade de educação e organização social. A Educação do Campo justamente irá atuar nesta perspectiva de resistência nestes territórios.

Finalizando, Fernandes (2008, p. 44) expressa a posição de que a questão agrária é estrutural e não conjuntural, e considera que “não há solução para a questão agrária a partir do modo capitalista de produção”. Cabe aqui dizer que a abordagem do autor toma como referência a

concentração de poder manifestada de diversas formas, seja na propriedade da terra, na concentração de riquezas ou de tecnologia.

Além disso, o conceito de campo vai para além dos espaços agrários, pois são considerados sujeitos da Educação do Campo, segundo o Decreto nº 8.352 (BRASIL, 2010): os agricultores familiares, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Parte-se do princípio de que é importante destacarmos quais as categorias que estão sendo consideradas nesta discussão de campo: agricultura camponesa, agricultura familiar, agronegócio e agroecologia.

Fernandes (2000) nos diz que em torno dos referidos termos existe o seguinte debate teórico:

[...] o produtor familiar que utilize recursos técnicos e está altamente integrado ao mercado não é um camponês, mas sim um agricultor familiar. Desse modo, pode-se afirmar que a agricultura camponesa é familiar, mas nem toda agricultura familiar é camponesa. Criou-se assim um termo supérfluo, mas de reconhecida força teórico-política. E como eufemismo de agricultura capitalista, foi criada a expressão agricultura patronal. (FERNANDES, 2000, p. 279).

E reforça dizendo que:

A organização do trabalho familiar no campo existe desde os primórdios da história da humanidade. Seu processo de formação, de organização do trabalho camponês realizou-se em diferentes tipos de sociedade: escravista, feudal, capitalista e socialista. No capitalismo, sua destruição não se efetivou conforme prognosticado, porque sua recriação acontece na produção capitalista das relações não capitalistas de produção por meio da luta pela terra e pela reforma agrária. (FERNANDES, 2000, p. 279-280).

Utilizando o termo **Agricultura camponesa**, a partir da definição que o Dicionário da Educação do Campo (2012) apresenta, teremos:

Agricultura camponesa é a expressão de um modo de se fazer a agricultura distinta do modo de produção capitalista dominante, e nesse sentido, o campesinato se apresenta na formação social brasileira com uma especificidade, uma lógica que lhe é própria na maneira de produzir e de viver, uma lógica distinta e contrária à dominante. (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 29).

De fato, a agricultura camponesa está relacionada a uma identidade social, identificada e assumida pelos movimentos sociais, por organismos governamentais e pelas Universidades. Segundo Carvalho e Costa (2012, p. 28), a agricultura camponesa carrega características distintas, como a utilização da força de trabalho dos próprios membros das famílias, sem assalariamento, além de apresentar uma diversificação na sua produção e preocupar-se com os impactos ambientais que seu modelo produtivo irá gerar, optando gradativamente pela Agroecologia. Enquanto território camponês é espaço de resistência.

A expressão agricultura camponesa, segundo Neves (2012, p. 29):

Comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais. Incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa.

Neste aspecto é que a Agroecologia e a agricultura camponesa encontram seu ponto de convergência, pois é justamente nesta coexistência “social e ecológica” (NEVES, 2012, p. 31) que é possível avançar sem se render à lógica capitalista de lucro desmedido.

Já quanto ao termo **Agricultura familiar**, segundo Neves (2012), correspondem múltiplas conotações:

Apresenta-se como categoria analítica, segundo significados construídos no campo acadêmico; como categoria de designação politicamente diferenciadora da agricultura patronal e da agricultura camponesa, como termo de

mobilização política referenciadora da construção de diferenciadas e institucionalizadas adesões a espaços políticos de expressão de interesses legitimados por essa mesma divisão classificatória do setor agro pecuário brasileiro (agricultura familiar, agricultura patronal, agricultura camponesa); como termo jurídico que define a amplitude e os limites da afiliação de produtores (agricultores familiares) a serem alcançados pela categorização oficial de usuários reais ou potenciais do Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) (Decreto nº 146, de 28 de junho de 1996). (NEVES, 2012, p. 32)

A característica de composição de membros da família na organização da produção gera uma diferenciação em relação à agricultura patronal, pois no caso da agricultura familiar em que a família é dona dos meios de produção, elementos como as questões geracionais e de gênero se fazem presentes e as decisões sobre de que forma a produção será direcionada, seja no aspecto da sua produção ou quanto ao seu destino, passam pelo processo de uma decisão coletiva.

Ao mesmo tempo, a agricultura familiar se difere da agricultura camponesa quando a relação que se estabelece com o mercado capitalista é o de geração de lucro, sem se importar com os impactos que possam ser gerados pelo modelo de produção, se serão utilizados agrotóxicos ou não, se haverá impacto ambiental ou não. No entanto não se pode afirmar que todas as relações sejam baseadas nisso, por isso a confusão de definição: agricultura camponesa ou agricultura familiar, quando alguns parâmetros são os mesmos. (NEVES, 2012).

No que diz respeito ao aspecto jurídico, vamos encontrar a seguinte definição para agricultor familiar, conforme enunciado no Decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996, e na Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006:

Agricultor familiar é o que pratica atividades no meio rural, mas se torna sujeito de direitos se detiver, a qualquer título, área inferior a quatro módulos fiscais; devem apoiar-se predominantemente em mão de obra da própria família e na gestão imediata de atividades econômicas do estabelecimento, atividades essas que devem assegurar o maior volume de

rendimentos do grupo doméstico. (NEVES, 2012, p. 35).

Para Wanderley (2003, p. 48), o agricultor familiar:

Mesmo integrado ao mercado e respondendo as suas exigências, o fato de permanecer familiar não é anódino e tem como consequência o reconhecimento de que a lógica familiar, cuja origem está na tradição camponesa, não é abolida; ao contrário, ela permanece inspirando e orientando, em proporções e sob formas distintas, naturalmente, as novas decisões que o agricultor deve tomar nos novos contextos a que está submetido.

Segundo Petersen (2009, p. 7), **agronegócio** é a expressão atual da antiga agricultura patronal monocultora, pois reforça que este modelo não se preocupa com o bem estar social e a integridade do meio ambiente, mas sim com a expectativa apenas de recuperação do capital investido. Leite e Medeiros (2012, p. 80) reforçam que, desde 2000, o termo agronegócio foi generalizado, tanto no meio acadêmico quanto no jornalístico, no político e no senso comum. Neste sentido, agronegócio refere-se ao “conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários”.

Houve um processo de construção do termo que foi se modificando ao longo dos anos, mas que não cabe aqui descrever, o que neste caso importa apresentar é que o perfil atual do agronegócio é de controle e concentração de empresas internacionais no que se refere à produção de insumos, armazenamento, beneficiamento e venda de diversos produtos, muitas vezes que não são nem consumidos no Brasil. Logicamente esta dinâmica produtiva vai afetar diretamente a questão da concentração de terras e o desenvolvimento de tecnologias cada vez mais agressivas, no sentido de não respeitar o impacto que o aumento de produtividade possa ocasionar às pessoas e ao meio ambiente:

O modelo tecnológico concebido pelos grandes conglomerados empresariais transnacionais relacionados com as empresas capitalistas no campo, e que conta com o apoio de diversas políticas estratégicas, tornou-se o referencial para o que se denominou modernização da agricultura.

E, se reificou a produção de mercadorias agrícolas (*commodities*) para a exportação em detrimento da produção de alimentos para a maioria da população. (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 31).

Petersen (2009) vai nos dizer ainda que:

Essa nova forma de estruturação do poder nas sociedades modernas repousa na posição de vanguarda que corporações empresariais assumiram na sua condução da inovação científico tecnológica. A dependência tecnológica cada vez maior imposta pelas empresas transnacionais é condição essencial para manutenção da sua força política e econômica. Mas para que essa imposição seja aceita torna-se necessária a criação e disseminação de valores ideológicos que apresentam as tecnologias como indispensáveis. E assim a dependência tecnológica converte-se em dependência cultural, criando um círculo vicioso que leva à auto reprodução do sistema hegemônico e que atrofia as capacidades inventivas locais necessárias a todo e qualquer processo de desenvolvimento endógeno. (PETERSEN, 2009, p. 12).

Desenvolvidos estes elementos básicos sobre cada uma dessas categorias, trago aqui a questão da Agroecologia como perspectiva que dialoga com a Educação do Campo.

A Agroecologia surge no Brasil a partir da contestação da Revolução Verde, período entre os anos 60 e 70 em que predominou o uso extensivo de agrotóxicos e defensivos agrícolas, que tinha o objetivo de aumentar a produção e criar resistência contra pragas e doenças (GUBUR; TONÁ, 2012, p. 59). Gubur e Toná destacam, no *Dicionário da Educação do Campo*, na descrição do verbete a respeito da Agroecologia, os principais nomes de referência no Brasil: José Lutzemberg, Adilson Paschoal, Ana Primavesi, Luiz Carlos Pinheiro Machado e Sebastião Pinheiro. Segundo este mesmo dicionário, a Agroecologia foi definida por Altieri (apud GUBUR; TONÀ, 2012, p. 59), um dos ícones da Agroecologia, como:

Base Científica para uma agricultura alternativa. Como ciência, a Agroecologia emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentário compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada. Seu conhecimento se constitui, mediante a interação entre diferentes disciplinas, para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola.

E é exatamente neste aspecto de relações sociais e econômicas que se estabelece um vínculo da Agroecologia com a Educação do Campo. Os povos do campo e da floresta são detentores de conhecimentos tradicionais de cultivos, que juntamente com o conhecimento científico é capaz de não só aperfeiçoar a produção agroecológica de alimentos, como também de fomentar parcerias e redes, tanto para comercialização, como para troca de experiências e também como organização social.

A escola do campo cumpre um importante papel nesta relação, pois é a partir da escola e sua interação com a comunidade em que está inserida que o debate do campo poder vir à tona e também as reflexões acerca do tema. Se o desejado é o campo do agronegócio, que não vê o ser humano como prioridade, ou o da Agroecologia, que exige que observemos o que nos rodeia para a partir daí pensarmos uma forma de se produzirmos alimentos o mais sustentavelmente possível. Gubur e Toná (2012) apontam que “os movimentos sociais populares do campo enxergam na Agroecologia a estratégia de luta e enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores e da depredação da natureza”.

Alguns dados que demonstram a realidade do combate ao avanço do agronegócio indicam que a concentração da produção dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros está na mão dos agricultores camponeses e familiares. Segundo dados do Censo Agropecuário de 2006 (IBGE, 2006), no Brasil, 87% da produção de mandioca; 70% dos grãos; 46% do milho; 38% do café; 34% do arroz; 58% do leite; 59% dos suínos e 50% das aves são produzidos pela agricultura familiar.

Um dos desafios que se apresenta com relação à questão agrária é que a agricultura passa a ter que produzir o que o mercado demanda, em uma escala de produtividade, o que requer tecnologias que aos pouco expulsam da terras populações do campo, além de provocar a

concentração das terras nas mãos de poucos. O latifúndio é dominante, e o que é pior, grandes empresas transnacionais comandam toda a cadeia, desde a produção, passando pelo processamento e chegando à distribuição, e ditam as regras de consumo destes alimentos.

2 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, trago o histórico de construção da Licenciatura em Educação do Campo enquanto política de formação superior para professores do campo e os documentos que balizaram a sua implementação. Também apresento o modo como ocorreu este processo no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO, no Paraná, local onde os estudantes egressos participantes da pesquisa realizaram sua formação. Pela necessidade de compreender como ocorreu o processo de ocupação das terras no Paraná, apresento as relações do agronegócio e da agricultura camponesa no espaço de disputa no Estado e desta forma o surgimento de movimentos sociais significativos, como o MST. Caberá também neste capítulo evidenciar a participação dos movimentos sociais na construção do curso, neste caso, trazendo o histórico da constituição da Articulação Paranaense da Educação do Campo, importante sujeito coletivo do processo de discussão do tema no Paraná.

2.1 HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DA LEDOC

No sentido de atender à demanda de formação inicial de professores do campo, a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), por meio da Coordenação Geral de Educação do Campo, elaborou o Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo, contemplando então as ações de formação inicial e continuada, o que alavancou a criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo, o PROCAMPO, cujo objetivo específico é apoiar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades públicas de ensino superior (BRASIL, 2009). Uma diferença do curso de Licenciatura em Educação do Campo e dos outros cursos de Licenciatura é a questão da matriz curricular, que se propõe a desenvolver a formação por área de conhecimento de forma multidisciplinar, abrangendo quatro grandes áreas: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. O perfil profissional deste educador tanto abrange esta questão da formação por área como também a de habilidades para a gestão de processos educativos comunitários.

A Licenciatura em Educação do Campo é um curso que vem sendo implementado pelas Universidades desde 2007, com o apoio do Ministério da Educação, e que é voltado especificamente para educadores e educadoras do campo. A proposição de implementá-la surge exatamente a partir da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, de 2004, e sua proposta passa a ser construída pelo Grupo de Trabalho de Educação do Campo da então SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) que, atualmente (2015) denomina-se SECADI, tendo o termo “Inclusão” acrescido em sua denominação. O início deste processo teve turmas de projetos pilotos em quatro Universidades: UNB, UFMG, UFSE e UFBA. Novos editais lançados em 2008, 2009 e 2012 permitiram a participação de Instituições de Ensino Superior, que puderam concorrer e implementar as Licenciaturas em Educação do Campo. Estas séries de ações se constituíram no PROCAMPO - Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo.

Rocha (2011) apresenta quais foram os questionamentos que surgiram para que um curso específico de formação de professores para as escolas do campo fosse criado:

Em qual realidade escolar este educador irá atuar? Como ela se organiza? Quais as suas necessidades? Que competências este educador deve ter para atender às necessidades dessa realidade? Qual é o projeto político pedagógico para a educação ser efetivada junto aos povos do campo? Que projeto social e educativo? Que proposta pedagógica? Que processos de ensinar e aprender viabilizar? Que processos educativos vivenciar na formação para a docência? Que competências? Que percursos acadêmicos? (ROCHA, 2011, p. 40).

De fato, a implementação das Licenciaturas nas Universidades gerou um impacto diante das suas especificidades, e com base no Documento Orientador (BRASIL, 2006 a), foi criado pelo Grupo de Trabalho, uma direção para construção desta política.

Um dos aspectos relevantes que encontramos no Documento Orientador, a Minuta Original, é que:

O que se pretende desenvolver, desde a especificidade das questões da Educação do Campo, é um projeto de formação que articule as

diferentes etapas (e modalidades) da Educação Básica, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno. (BRASIL, 2006 a).

Molina e Mourão, no *Dicionário da Educação do Campo*, quando apresentam a Licenciatura em Educação do Campo, assinalam quatro aspectos que se encontram na Minuta, e que fundamentam a necessidade do Estado estabelecer nesta política:

- Ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à precária e insuficiente oferta da educação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- Políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofereçam educação básica e no campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo;
- Formação consistente do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo.
- Organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média do campo, destacando-se como aspectos importantes à atuação educativa em equipe e à docência multidisciplinar por áreas do conhecimento. (MOLINA; MOURÃO, 2012, p. 467).

Eles ainda reforçam com um aspecto que considero relevante, que é:

Na execução desta Licenciatura deve-se partir da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias- ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidas numa visão de educação que se reduza à escolarização. A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais do seu processo formativo. (MOLINA; MOURÃO, 2012, p. 467).

Alguns aspectos ao longo destes anos iniciais de implementação das Licenciaturas já podem ser identificados, como cita Molina, a partir das experiências piloto, e que se estendem às demais Universidades que ao longo dos anos também iniciaram as atividades. Estes aspectos são: “institucionalização dos cursos, perfil dos estudantes egressos, princípios formativos e modos de produção do conhecimento” (MOLINA, 2011, p. 354). A opção por desenvolver a pesquisa na UNICENTRO teve o caráter de verificar, a partir de uma particularidade, as questões que são gerais e, neste sentido, muito dos aspectos que se apresentaram nas entrevistas podem ser consideradas gerais. Os desafios que se apresentam são:

Mantê-las em vigência, com suas características originais, sem que sejam desvirtuadas ou flexibilizadas em seus princípios após implantação, tem exigido muita luta para a classe trabalhadora, constante vigilância e resistência aos inúmeros ataques sofridos de diferentes frentes neste processo de institucionalização, seja das próprias Procuradorias Jurídicas das Universidades; seja da bancada ruralista ou ainda da mídia capitalista, e de setores do estado com suas medidas contra os trabalhadores rurais e seus projetos, no interior dos poderes judiciários, legislativos e executivos,

sejam eles municipais, estadual ou federal. (MOLINA, 2011, p. 354).

A correlação de forças presente na Educação do Campo evidencia a luta que também está presente em outros âmbitos da sociedade, pois há também o latifúndio do saber. Historicamente, só as classes dos dominantes tiveram acesso à educação, e formar novos professores para atuarem no campo ameaça o modelo vigente. Santos (2009, p. 94), em sua conclusão de mestrado, apresenta de forma clara os ciclos que a Educação do Campo viveu e vive e, neste sentido é que a Licenciatura se insere. Houve um primeiro ciclo de afirmação e reconhecimento do direito. Um segundo ciclo identificado como de avanço e conquistas, com o protagonismo dos movimentos sociais e, atualmente, vive-se o ciclo da resistência, que é o de assegurar os avanços conquistados nos primeiro e segundo ciclo e que pressupõem, segundo a autora, “enfrentar os desafios de quem se dispôs a trabalhar pela contra hegemonia num sistema capitalista”, o que, neste sentido, “pressupõe enfrentar as adversidades que decorrem destas conquistas, no movimento dialético da história”.

2.2 A LICENCIATURA NA UNICENTRO

Trarei neste item a contextualização do histórico de implementação da Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO⁷ e a organização do trabalho pedagógico, levantando alguns aspectos que considero relevantes: a alternância, a formação por área e o vínculo dos estudantes egressos com os movimentos sociais.

⁷

Figura 1 - LEDOC em Ação - Revista UNICENTRO sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo



Fonte: LEDOC em Ação (2010).

O processo de construção do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNICENTRO, de acordo com entrevista concedida pela professora Marlene Sapelli, ocorreu em 2008 a partir da demanda dos movimentos sociais, em especial o MST e o MPA, que já dialogavam com a professora Marlene Sapelli sobre a necessidade de atender à carência de professores na área de Ciências da Natureza e Matemática, além de solicitarem também a formação na área de Linguagens.⁸

No entanto, ela nos relata que não foi fácil o processo de aprovação do curso internamente à Universidade, pois, mesmo com o projeto já tendo sido aprovado pelo MEC no final de 2008, ele tinha que passar também pela aprovação do Conselho Superior da Universidade, que a cada reunião solicitava mais informações sobre o curso. Um dos questionamentos era justamente a formação por área, além da relação que o curso estabelecia com os movimentos sociais, que era algo novo para a Universidade.

⁸ Entrevista concedida à autora em agosto de 2014. As informações que seguem foram fornecidas nesta entrevista.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo só teve início, de fato, em 2010, visto que, ao final de 2009, quando o recurso já estava liberado, “ou se iniciava o curso ou se devolvia o dinheiro”.

O processo seletivo ocorreu a partir da elaboração de uma redação e a exigência foi que o candidato comprovasse um vínculo com o campo. Foram 400 inscritos, segundo a professora Marlene, demonstrando a grande demanda que existia na região.

Era um perfil de jovens do campo, filhos de assentados, de acampados e de comunidades do campo. Alguns possuíam relação com movimentos sociais, mas não era a totalidade, o que provocou certa animosidade por parte de alguns durante o curso, ocorrendo então desistências. No entanto, não seria esse o único motivo da evasão, houve outros, tais como a não identificação com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho, a reprovação e o resultado de outros processos seletivos.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo representou para a Universidade um desafio, pois não existia um corpo de professores específicos para esta formação, sendo então necessárias articulações com diversos Departamentos. A Pedagogia organizou a parte da Sociologia, Psicologia e Didática. Também foram convocados os Departamentos que tinham relação com as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, bem como o Departamento de Letras, Artes e do Secretariado Executivo. Este também foi um aspecto interessante que o curso proporcionou, pois normalmente os Departamentos atuam isoladamente e, porém para este caso tiveram que estabelecer um diálogo, o que foi bem importante, segundo Sapelli. As duas áreas ofertadas foram: Ciências da Natureza e Matemática e Códigos e Linguagens.

O estudante Adilson, um dos entrevistados, em seu Trabalho de Conclusão (Matos, 2013) relatou a experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UNICENTRO no que se refere à formação de professores por área de conhecimento. Ele apresentou a forma como o curso foi organizado: em regime de alternância, na perspectiva de tempos Universidades e tempos comunidades. Além disso, alguns aspectos de organização metodológica e pedagógica do ITERRA⁹ foram utilizados, como a auto-organização dos educandos em núcleos de base, o planejamento e a avaliação da proposta metodológica, denominada PROMET (Projeto Metodológico), da etapa. Os tempos educativos

⁹ ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, localizado no município de Veranópolis – RS.

considerados eram tempo esporte, tempo formatura, tempo notícia e tempo núcleo de base. (PPP, 2009).

A UNICENTRO vivenciou a dificuldade da institucionalização do curso de Licenciatura em Educação do Campo, visto que houve a necessidade de um convencimento por parte do Colegiado da Universidade em compreender a dinâmica proposta, seja pela questão da formação por área, seja pela dinâmica pedagógica em períodos de alternância, ou pela relação que o curso estabelecia com os movimentos sociais.

Além disso, a questão do financiamento era um ponto importante na execução das ações do curso, pois o regime de alternância demandava que os estudantes permanecessem em períodos longos de tempo na escola, exigindo, assim, hospedagem e alimentação. Este aspecto afetou o processo de formação, pois, no caso da UNICENTRO, o fato do MEC ter atrasado uma das parcelas do financiamento também atrasou a dinâmica dos tempos estabelecidos.

A Proposta da Pedagogia da Alternância consta no documento Orientador (MEC, 2006) como característica de funcionamento das Licenciaturas:

Organização curricular por etapas presenciais (equivalente a semestres de cursos regulares) em regime de alternância entre Tempo/espço Curso e Tempo/espço Comunidade-Escola do Campo, para permitir o acesso e a permanência nesta Licenciatura dos professores em exercício e não condicionar o ingresso de jovens e adultos na educação superior à alternativa de deixar de viver no campo. Esta forma de organização curricular deverá intencionalizar atividades e processos que garantam/exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes.

Uma constatação que Matos (2013, p. 14) apresenta em seu trabalho, é que “a Universidade não está preparada para fazer um curso neste formato”, tanto em relação aos aspectos físicos quanto em relação à estrutura mínima adequada (alojamento, cozinha e sala de aula para atender o regime de alternância), e aos aspectos políticos e pedagógicos dentro da própria Instituição. Mattos analisa a dificuldade de convencimento dentro do próprio Conselho Institucional com relação ao

envolvimento com movimentos sociais, às questões de operacionalização do curso de Licenciatura em Educação do Campo e à proposta metodológica da formação por área.

Esta questão da formação por área tem uma relevância na discussão da Licenciatura de forma geral, e a partir das entrevistas isso fica evidente. Por isso esse aspecto será tratado ao final da dissertação partindo das análises que serão realizadas através das categorias que mais se destacaram na “escuta” das vozes dos sujeitos.

Outro aspecto a ser considerado é que, mesmo com a demanda de formação de professores do campo que o Paraná possui, a UNICENTRO não conseguiu dar continuidade a outras turmas de Educação do Campo. No edital lançado pelo MEC em 2012, que viabilizaria uma continuidade de novas turmas, não houve a condição de Universidades estaduais participarem, limitando, neste caso, a participação da UNICENTRO.

A turma de 2010, de acordo com dados da entrevista com a professora Marlene, teve de início 60 estudantes e por fim tinha 34 formados. Os motivos da evasão foram diversos, desde a não identificação com o curso, passando pelas dificuldades de alguns alunos em aceitarem a convivência com os movimentos sociais, pelo anúncio do resultado do vestibular da UFFS¹⁰ (alguns estudantes optaram por estudar lá), pelos problemas em conciliar alternância com o trabalho e, por fim, houve ainda reprovações ao longo do caminho.

A turma tinha um perfil de pessoas mais novas, jovens do campo. O único critério para entrar no curso de Licenciatura em Educação do Campo foi o de ter alguma relação com o campo, seja como morador ou como professor. O processo seletivo foi a partir de uma redação. Parte do grupo, 17 estudantes, já eram vinculados a algum movimento social do campo, e a outra metade não tinha vínculo, mesmo morando em assentamentos.

A seguir, na Tabela 1, são apresentados os dados fornecidos pela UNICENTRO acerca de informações sobre o quadro de estudantes egressos: o município de origem do estudante, o seu vínculo com movimentos sociais e seu local de atuação em 2015. A grande maioria (28) dos estudantes egressos está atuando em escolas do campo. Um dos estudantes egressos está atuando em uma associação, 02 em secretarias ligadas à Educação (secretaria da UNICENTRO e Secretaria Estadual de Educação de Laranjeira do Sul), uma é agricultora, e de 02 estudantes egressos não foi possível obter informações. A distinção feita entre

¹⁰ UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul.

escolas de assentamentos, escolas itinerantes e escolas do campo é apenas para identificar o local de atuação dos estudantes egressos, seja em acampamento, assentamento ou comunidades rurais, pois todas são consideradas escolas do campo.

Quadro 1 - Dados dos estudantes egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UNICENTRO-PR

NOME DO ALUNO	MUNICÍPIO DE ORIGEM – PR	RELAÇÃO C/ MS	LOCAL DE ATUAÇÃO 2015
Adecir Rodrigues da Silva	Quedas do Iguaçu	Sim	Escolas do assentamento
Ademir Moyses	Rio Bonito do Iguaçu	Não	Não informado
Adilson Vagner de Matos	Nova Cantu	Sim	Escola Milton Santos de Agroecologia
Adriana Cristina Muller	Pinhão	Sim	Agricultora camponesa
Aline Santin	Espigão Alto do Iguaçu	Não	Escola indígena
Altair dos Passos	Laranjeiras do Sul	Sim	CRESOL Cooperativa de Crédito
Ana Claudia Candiottto dos Santos	Laranjeiras do Sul	Não	Escola do Campo
Ana Paula Nahirne	Nova Laranjeiras	Não	Escola do Campo
Andreia Demenech	Laranjeiras do Sul	Não	Escola do Campo
Charles Vieira	Quedas do Iguaçu	Sim	Escolas do Assentamento
Débora Duarte	Chopinzinho	Não	Escola do Assentamento
Denise Terres Moreira	Nova Laranjeiras	Não	Escola do Campo
Eduardo Maciel Ferreira	Espigão Alto do Iguaçu	Não	UNICENTRO
Eliane Aparecida do Valle Nunes	Laranjeiras do Sul	Não	Escola Iraci Salete
Elida Aparecida Bortoluzzi	Porto Barreiro – Rio Bonito do Iguaçu	Não	Escolas do Campo
Elisabete de Lima	Laranjeiras do Sul	Não	Colégio Iraci Salete
Erika Elias do Nascimento	Faxinal	Sim	Escola Itinerante
Etison de Mello Alves	Faxinal	Sim	Escola Itinerante

NOME DO ALUNO	MUNICÍPIO DE ORIGEM – PR	RELAÇÃO C/MS	LOCAL DE ATUAÇÃO 2015
Jaqueline Boeno D'Avila	Rio Bonito do Iguaçu	Sim	Colégio Iraci Salete
Jocemara de Oliveira	Quedas do Iguaçu	Não	Escolas de Assentamento
Lourival de Miranda Godoi	Laranjal	Sim	Escola de Assentamento
Marinês Aparecida dos Santos Cavasni	Rio Bonito do Iguaçu	Sim	Escolas de Assentamento
Marlei Terezinha Ramundi Panato	Porto Barreiro	Não	Não informado
Micheli de Souza Bueno	Rio Bonito do Iguaçu	Sim	Escola do Assentamento
Michelli Fermiano dos Santos	Rio Bonito do Iguaçu	Sim	Escola do Assentamento
Mirian Maria Kunrath	Laranjeiras do Sul	Sim	Colégio Iraci Salete e Escola Itinerante
Renan Willian Rodrigues de Lima	Laranjeiras do Sul	Sim	Escola do Assentamento
Silvana Gomes Lima	Porto Barreiro – Rio Bonito do Iguaçu	Sim	Escola de Assentamento
Simone de Fátima Pietrobelli	Laranjeiras do Sul	Não	Escola de Assentamento
Simoni Pergher	São João	Não	Escola do Campo
Sirlei Olkoski Delenga	Rio Bonito do Iguaçu	Não	Escola do Campo
Soniamar Lara de Lima	Rio Bonito do Iguaçu	Sim	Escola Itinerante
Thaile Cristina Lopes Vieira	Rio Bonito do Iguaçu	Sim	Colégio Iraci Salete
Zélia Schimboski Gavlik	Laranjeiras do Sul	Não	Secretaria de Educação – Laranjeiras do Sul

Nota: Destaque para quem participou da roda de conversa participou das entrevistas individuais. Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pela UNICENTRO (2015).

2.3 CONTEXTO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

Diante da relevância de conhecer o contexto do campo no Paraná, procuramos trazer o processo histórico de ocupação das terras e a participação dos movimentos sociais neste espaço de disputa que foram representativos na construção da discussão da Educação do Campo, tanto em âmbito regional como nacional. Um exemplo foi o surgimento do MST em Cascavel-PR, em 1984, importante ator neste processo.

No estudo do processo inicial de colonização do Paraná, já identificamos os aspectos de dominação e os conflitos que se seguiram no que diz respeito à luta pela terra. Sapelli (2013, p. 46) traz informações em sua tese de que a colonização no Paraná foi resultado de um “projeto colonizador articulado, onde espanhóis e portugueses pretendiam ampliar os seus domínios.” Não foi sem tensão que este processo ocorreu, “visto que os nativos aqui residentes foram expropriados de suas terras e estas doadas como sesmarias aos invasores portugueses”. Durante o século XIX, o Paraná atravessou diversos ciclos, como a descoberta do ouro, que originaram diversos povoados e que demandou outras produções, além de incentivar a pecuária. As produções que ganharam destaque foram a erva-mate, o trigo, milho, algodão, soja entre outros. Paralelamente, ocorreu o processo de migração de europeus e a apropriação de terras pela classe dominante, o que provocou reações de nativos, de escravos negros, de posseiros e, inclusive, de alguns imigrantes. (SAPELLI, 2013).

Em 1850 foi aprovada a Lei nº 601, que implantava no Brasil a propriedade privada. Stédile (2005, p. 24) coloca que a lei proporcionou fundamento jurídico para a transformação da terra, ou seja:

[...] a lei proporciona fundamento jurídico à transformação da terra - que é um bem da natureza e portanto não tem valor, do ponto de vista da economia política - em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a partir de então, a ter preço. A lei normatizou então a propriedade privada da terra. (STÉDILE, 2005, p. 24).

Sendo esse ato, então, considerado o “batistério do latifúndio”, consolidando o modelo de grandes propriedades de terra concentradas nas mãos de poucos e tendo gerado diversos conflitos em razão disso. O modelo vigente neste período era o agroexportador.

No Paraná, a ocupação das terras se deu em três grandes processos histórico-geográficos que definiram a formação territorial. Segundo Cunha (2006, p. 1), no primeiro grande processo de ocupação, a colonização luso brasileira ocupou o litoral de São Paulo e o litoral Paranaense. Um segundo processo de ocupação formou a região norte, com pessoas vindas do interior de São Paulo e a terceira ocupação ocorreu no Sudoeste do estado por migrantes gaúchos e catarinenses. Estes aspectos de ocupação caracterizaram, no norte, uma substituição do café pela soja e pela criação de gado; no sudoeste houve a mesma substituição, mas com características de agricultura familiar em pequenas

propriedades. E na parte que toca ao estado do Paraná Tradicional, houve uma produção de soja, gado e a agricultura familiar, manejando áreas florestais. Nesta área, Cunha (2006, p. 1), comenta que o fumo, o reflorestamento e diversos tipos de criação disputam espaço com a indústria.

Figura 2 - Mapa do Paraná



Fonte: Google Maps. Acesso em: 21 mar. 2015.

Esta forma de ocupação irá caracterizar os espaços de disputa pela terra em períodos posteriores. Na década de 60, todas as terras do Paraná estavam ocupadas. Segundo Rolim (1995, p. 49), este modelo de ocupação originou uma divisão que ele denominou de Paraná Urbano e Paraná do Agrobusiness. O Paraná Urbano, segundo Rolim (1995), corresponderia à área que vai do litoral a uma estreita faixa sul-sudeste. Já o Paraná do Agrobusiness corresponde ao restante do estado, à parte que atinge Ponta Grossa e Guarapuava (onde se localiza a UNICENTRO) e a outras duas regiões paranaenses. Rolim (1995) ainda vai dizer que esta divisão é gerada por duas dinâmicas econômicas sociais: uma urbano industrial e outra rural industrial.

Este contexto não estava descolado do projeto de desenvolvimento em curso para o Brasil naquele período, que era a industrialização e a modernização da agricultura.

Para nós, interessa compreender que, a partir deste olhar, é possível identificar os espaços de disputa que surgem entre esse modelo de

desenvolvimento do Paraná e as intervenções dos movimentos sociais e das questões camponesas.

Entre os anos 1950 e 1970 diversas lutas ocorreram no estado. Inicialmente porque o governo decidiu doar terras a empresas colonizadoras, expulsando camponeses do sudoeste do Paraná que, em marcha, rumaram para a cidade de Francisco Beltrão, ocupando a rádio da cidade e garantindo a posse da terra (ROOS, 2013, p. 4). Em 1970, a questão estava relacionada à construção de Itaipu, na região oeste, onde novamente agricultores foram expropriados de suas terras para a construção de barragens. Neste momento, a CPT - Comissão Pastoral da Terra - e representantes de sindicatos de trabalhadores rurais uniram forças para reivindicar os direitos de indenização, criando o movimento Justiça e Terra. (ROOS, 2013, p. 4).

Foi neste conjunto de lutas que as organizações que tinham a conquista pela terra como sua bandeira que, em 1984, na cidade de Cascavel, ocorreu o primeiro encontro de caráter nacional dos camponeses de vários estados. Surge então o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, cujo objetivo era unir as diversas frentes de lutas regionais.

Aqui percebemos a contradição presente, pois, no mesmo espaço territorial temos o avanço do agronegócio e o surgimento de uma frente de luta que até os dias de hoje tem sido a referência de resistência ao avanço do agronegócio.

A resposta não poderia ter sido mais imediata por parte dos latifundiários que sentiram a ameaça que surgia, houve então diversos assassinatos de camponeses no Paraná neste período.

Nos anos 90, seguiu a violência e luta pela reforma agrária no Paraná, com a posse de Jaime Lerner (do Partido da Frente Liberal, na época) que pactuava com os latifundiários, banqueiros, empresas transnacionais e que, claramente, era a representação de um projeto neoliberal. A disputa ficou acirrada. Muita repressão e violência marcaram processos de reintegração de posse, contrariando inclusive definições do próprio INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, com a presença da Polícia Militar. No período de gestão de Jaime Lerner (1994-2002) esta relação entre Estado e movimentos sociais foi turbulenta, levando a diversos assassinatos de integrantes do MST. Roos (2013) nos apresenta como foi a relação que se estabeleceu com outras organizações de interesse privado:

Ações da polícia militar do Paraná para combater os Sem Terra eram acompanhadas de perto pelas entidades patronais como a União Democrática Ruralista (UDR), sindicatos patronais e Sociedades Rurais regionais que davam apoio logístico a estas atividades, numa clara demonstração do “pacto de dominação” estabelecido no estado. As milícias privadas dos ruralistas, também atuavam livremente pelo campo paranaense, participando e realizando despejos por conta própria, ameaçando, torturando e assassinando camponeses Sem Terra. Diante de tudo isso a impunidade prevaleceu e a grande maioria dos assassinatos dos camponeses, sequer foi julgada pelo Estado. (ROOS, 2013, p. 6).

Mesmo diante de tantos desafios, o movimento camponês não se intimidou e teve conquistas significativas, como a criação, em 1997, do Assentamento Ireno Alves dos Santos (900 famílias) e Marcos Freire (604 famílias), ambos no município de Rio Bonito do Iguaçu, conquistados a partir da ocupação do Latifúndio da Giacomet-Marondins. (ROOS, 2013, p. 6).

Esse fato, segundo Janata (2012, p. 84), deu um destaque a Rio Bonito do Iguaçu, em âmbito estadual e nacional, devido à dimensão da ação organizada pelo MST e à conquista destes assentamentos. Janata ainda reforça que o assentamento foi mais um elemento de desenvolvimento econômico para o município, pois duplicou o número de habitantes de um ano para o outro.

O que de fato verificamos quando analisamos o processo de ocupação do Paraná é que se evidencia o aspecto de disputa que o capital reforça quando coloca a produção agrícola como mercadoria, seguindo apenas a lógica do agronegócio. E não existem critérios para que o aumento de produtividade a fim de gerar lucros ocorra, seja modificando geneticamente as sementes, devastando grandes áreas ou aprimorando máquinas e utilizando cada vez menos a mão de obra humana.

Oliveira (2007, p. 32) retrata bem a situação que o capital impôs para o campo em geral e que essa situação não é diferente da ocorrida no Paraná. Para ele, o capital monopolista drenou a agricultura nos dois processos produtivos: “um pelo consumo produtivo onde teve que pagar altos preços pelos maquinários e insumos, e na circulação onde é obrigado a vender seus produtos a preços muito baixos. Isso resultava no endividamento dos produtores.”.

Além disso, o capital monopolista gera uma industrialização da agricultura, criando a chamada agroindústria e, conforme Oliveira, “o capital solda aquilo que ele mesmo separou: agricultura e indústria, campo e cidade”. A agroindústria submete o produtor camponês a especializar-se cada vez mais na sua produção, tendo que por vezes entregar toda sua colheita aos monopólios industriais, gerando inclusive o conflito entre as categorias já tratadas de agricultura camponesa e agricultura familiar.

Neste exercício de compreender a sua realidade e a dimensão da sua totalidade é que a discussão de campo se insere e se constrói.

2.4 ARTICULAÇÃO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM IMPORTANTE ATOR

Cabe aqui destacar como surgiu a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, em função do importante papel que ocupou e ocupa no histórico da Educação do Campo no Paraná e no Brasil.

Diante dos conflitos agrários, da expulsão dos camponeses das suas terras em função das instalações de usinas hidrelétricas e da política de concentração de terra, os movimentos sociais tiveram necessidade de se organizar e criar um forte movimento de resistência ao avanço do agronegócio (ARTICULAÇÃO, 2013, p. 8). A Articulação passou a ser um espaço de luta pelo direito à educação.

Foi durante os processos de preparação das Conferências Nacionais que o embrião da Articulação foi gestado. Em função da organização dos seminários estaduais preparatórios para a I Conferência Nacional de Educação do Campo, movimentos sociais e organizações de diversas naturezas (sindical, pastoral, comunitária e educacional), articularam-se para esta participação. O Encontro Estadual por uma Educação Básica do Campo ocorreu em Curitiba, de 26 a 28 de junho de 1998, e foi um primeiro momento (ARTICULAÇÃO, 2000, p. 13).

Participaram deste Encontro, enquanto promotoras: CNBB, CPT-PR, MST, Associação de Educação Católica do Paraná, AEC, Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural, ASSESSOAR e Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário-APEART, sendo apoiados pela UNICEF e pela Universidade Federal do Paraná (ARTICULAÇÃO, 2000, p. 13). Novamente, em 1999, as entidades se reuniram para a preparação da II Conferência Paranaense, que aconteceu em 2000, em Porto Barreiro.

Ocorreram vários debates que tinham como centralidade a discussão da Educação do Campo enquanto política pública que estivesse

em consonância com o projeto de desenvolvimento do campo, na perspectiva dos movimentos. Como fruto destes momentos, foi elaborada a “Carta de Porto Barreiro”, que selava os compromissos assumidos pelos participantes (ARTICULAÇÃO, 2000, p. 34). Deste grupo de elaboração da carta, surgiu a Articulação Paranaense. Em um primeiro encontro, em 2001, definiu-se que a Articulação teria a composição de um grupo menor que se encontraria com maior frequência; um grupo de apoio, que assumiu a Carta; e dos participantes indiretos, que comporiam a base dos movimentos e que participariam de encontros e seminários. (ARTICULAÇÃO, 2000, p. 47).

O papel da Articulação seria o de “manter os processos articulados” das organizações que participaram desde o início e incorporar outras, além de “articular as experiências em curso, contribuir na qualificação das ações, fortalecer a resistência e a construção de um espaço para reflexão de uma educação vinculada a um projeto de campo e sociedade com base nas propostas dos movimentos.” (ARTICULAÇÃO, 2013, p. 16).

Em 2013, repetindo o modelo de encontros regionais, a Articulação organizou mais um Encontro Estadual a partir dos debates que ocorreram nas regionais, reafirmando seu papel de “lutar por uma política pública que garanta aos camponeses e agricultores familiares o direito à Educação do Campo no lugar que vivem.” (ARTICULAÇÃO, 2013, p. 4).

No entanto, conforme Grein e Onçay ponderam desde sua criação, a Articulação enfrenta agora desafios maiores: “o capital indo a passos largos para o campo, vendendo a imagem do ‘produtor de alimento’ em substituição ao ‘latifúndio improdutivo’ um aparato hegemônico” (GREIN; ONÇAY, 2013, p. 9), o que, neste caso, exigia outras estratégias de combate. A Articulação também acompanhou desde o início do debate a realização do curso de Licenciatura na UNICENTRO. Nas vozes dos sujeitos da pesquisa será possível perceber as influências do processo de ocupação do Paraná e da influência dos movimentos sociais no Estado. As histórias de vida dos egressos estabelecem forte relação com as lutas pela terra e o surgimento da discussão da Educação do Campo e serão apresentadas no próximo capítulo.

3 AS VOZES DOS SUJEITOS DA LICENCIATURA

Neste capítulo trago as entrevistas realizadas com os egressos e, como opção metodológica, optei por deixá-las de forma quase integral, diante da riqueza dos depoimentos. No entanto, não seria possível categorizar todos os aspectos que emergiram e, por isso, optei por trazer para a análise as categorias que mais se repetiram nas entrevistas. São elas: a importância do curso; a participação dos movimentos sociais; e a formação por área de conhecimento.

Os estudantes egressos entrevistados tinham, em sua maioria, origem camponesa, apenas uma estudante era de origem urbana, mas ainda na infância ela foi morar no campo. A partir das entrevistas foi possível perceber que suas famílias faziam parte de uma população que poderia ser considerada de baixa renda.

Apenas dois estudantes egressos, Aline e Miriam, nunca estudaram em escolas rurais. Aline fez a observação de que em torno de 80% dos estudantes da escola que estudou eram oriundos do campo, ou seja, sua escola seria considerada uma escola do campo, de acordo com o Decreto nº 7.352 (2010).

A faixa de idade variou neste grupo participante da pesquisa, mas uma característica que a turma apresentou no geral foi a de representar a juventude do campo. Deste grupo, apenas um estudante já havia atuado em escola antes do início do curso.

Com relação à participação em movimentos sociais, dos seis estudantes egressos entrevistados, cinco participam de movimentos sociais, sendo 2 do MPA, 2 do MST e 1 do movimento sindical.

3.1 OS ESTUDANTES EGRESSOS DA UNICENTRO

Há muitas vozes que esperam serem ouvidas neste espaço de luta pela Educação do Campo. Algumas já podendo ocupar seus espaços nas escolas ou em outros espaços de formação e tantas outras que esperam sua vez.

As vozes aqui escolhidas foram as dos estudantes egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO, mas poderiam ser tantas outras espalhadas pelo Brasil nos diversos cursos que já encerraram suas turmas e que, na história de seus estudantes egressos, temos a própria história da Educação do Campo.

Como cita Arroyo (1999, p .154):

Cada professor, os coletivos de profissionais carregam cada dia para a escola uma imagem de educador que não inventam, nem aprendem apenas nos cursos de formação e treinamento. É sua imagem social, é seu papel cultural, são formas de se relacionar como adultos com crianças, adolescentes ou jovens. São aprendizados feitos em outros papéis sociais: no convívio e cuidado com irmãos e irmãs, nos papéis de parentes, avós, pais e mães, no aprendizado feito nos grupos de idade, nas amizades, nos movimentos sociais, nas organizações da categoria, nas experiências escolares, nas relações dos tempos de formação, no aprendizado de ser criança, adolescente, jovem e adulto.

A formação vai para além da graduação, acontece em diferentes espaços e também a atuação não acontece só nas escolas, ela acontece nos sindicatos, associações, na comunidade e na própria lida no campo. Por isso, as vozes aqui destacadas contam um pouco de cada sujeito e as diferentes opções de caminhada deles depois de formados.

Opotei metodologicamente por realizar uma roda de conversa com 15 estudantes egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo que estiveram reunidos para participar do curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, no município de Candói-Paraná. Depois realizei entrevistas individuais com seis estudantes egressos do curso. O critério utilizado foi a disponibilidade do estudante em participar da pesquisa, o que fez com que só fosse possível estar reunida com este grupo neste período, sendo que muitos outros não tinham disponibilidade de tempo para conceder a entrevista, pois estavam participando da formação continuada, tinham tarefas a realizar.

As entrevistas foram semiestruturadas e a proposta foi de que cada estudante contasse desde o tempo de sua infância qual era a relação que ele tinha com o campo, seu processo formativo e sua importância e onde, na atualidade, estavam trabalhando. Foram entrevistados 2 homens e 4 mulheres, com idades que variavam de 22 a 41 anos. Destes, apenas Aline não participa de nenhum movimento social. Atualmente (2015), Adriana e Altair não estão atuando em escolas. Adriana está cuidando de sua propriedade rural e Altair trabalhando na cooperativa de crédito, a CRESOL. Todos os demais estudantes egressos entrevistados são

professores. Uma breve introdução das suas histórias será apresentada na sequência.

Quadro 2 - Informações sobre os estudantes egressos entrevistados

Entrevistado/a	Idade	Nascimento no campo	Estudo realizado em escola do campo	Atuação em escola antes do curso	Atuação em escola atualmente	Participação em movimentos sociais
Adilson	26	Sim	Até 3º ano	Não	Sim	Sim
Miriam	33	Sim	Até o 5º ano	Não	Sim	Sim
Adriana	30	Sim	Não	Não	Não	Sim
Aline	22	Sim	Não	Não	Sim	Não
Jaqueline	23	Não	A partir do 5º ano	Não	Sim	Sim
Altair	41	Sim	Até o 5º ano	Sim	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas realizadas para a pesquisa, 2015.

3.2 ADILSON “A licenciatura era uma coisa nova, pessoas novas, ideias novas, tudo novo. Desafios, muitos desafios!”

ADILSON, 26 anos, cresceu no campo e estudou em escola do campo. A família praticava a agricultura camponesa. Viveu em assentamento e não participava de nenhum movimento até pouco tempo. Atualmente milita no MST e coordena o curso técnico de Agroecologia, na Escola Milton Santos (escola do MST), em Londrina e também leciona Matemática e atua na Educação de Jovens e Adultos. Adilson comentou na sua entrevista que: “quando eu entrei no curso, era inimaginável eu dar aula de Matemática, era um absurdo total.”. No entanto agora atuando seu discurso é outro: “Eu estou com esse desafio de como ao mesmo tempo tornar a Matemática interessante e desenvolver outras formas de aprendizagem.”.

Me contaram que eu nasci em Guarapuava. Com pouco tempo eu fui para o sítio. Meu avô tinha um sítio em Santa Maria do Oeste e ali vivia toda a família como uma colônia. Os filhos foram casando e formando aquela colônia em volta do sítio dos pais, e

os netos foram se criando. Eu me criei no sítio, no mato mesmo, e estudei os anos iniciais numa escolinha multisseriada. Estudei até 3ª série numa escolinha rural. Tenho lembrança que a gente estudava, ajudava a limpar a escola, ajudava a fazer a merenda, a gente ia a pé para escola. Era a 1 km de casa, não tinha transporte escolar, a gente ia a pé mesmo! Não eram muitos alunos, eram em torno de 20 a 25. Tinha 1ª, 2ª e 3ª e até a 4ª na mesma sala. Hoje essa escola não existe mais, nem a casa. Foi fechada. Nos anos 80 e 90, teve aquele incentivo para financiamento para compra de terra e trator e que acabou virando tudo em dívida. Meus avós então fizeram financiamento para comprar terra e depois quase se mataram para conseguir pagar. Acabaram tendo que vender uma grande parte depois que eles morreram, para pagar dívidas. Minha família, na herança, ficou com dois alqueires. Uma terra muito degradada pela quantidade de tempo que foi trabalhada. Mesmo com a reserva e mais as áreas degradadas era muito inviável produzir. Não tinha condição nem de produzir para o auto-sustento e foi onde a família entrou nessa margem da pobreza do campo que são aquelas pessoas que tinham um pedaço de terra e que tiveram que vender porque não conseguiam fazer mais nada. Devido a essa condição em que a família se encontrava, a família não conseguia produzir mais na terra. Meu pai saía muito para trabalhar fora, nessas empresas de corte de madeira e vai chegando uma época que não dá mais. Aí a gente teve um contato, recebeu o convite para ir para um acampamento na BR em Pitanga, acho que no Km 272, entre Pitanga e Guarapuava. E a gente acabou indo como última opção. Ou era aquilo ou ia embora para cidade, para favela. A gente acabou indo. Foi um período muito bom, a gente acabou indo para fazenda. Fomos do acampamento direto para a área ocupada. Tinha como produzir, tinha como estudar, tinha uma escola perto e aí já começou a mudança de vida. Começamos a produzir o alimento e começamos a ter um lugar para as crianças estudarem. Então começa a mudança. Eu tinha 10 anos. Tinha três irmãos, dois mais velhos e um mais novo. O assentamento se chama hoje José Arnaldo dos Santos, que é o nome de um companheiro ali da região do centro-oeste que foi assassinado pelos pistoleiros durante uma ocupação. É cultura do nosso movimento levar sempre o nome desses companheiros que tombam na luta. No acampamento a produção era no começo para auto-sustento. A gente não gosta de falar para subsistência,

é para auto-sustento do grupo. O acampamento é uma ruptura, é uma vida nova. Você vê aquele grupo de pessoas morando em barracos em condições sub-humanas, mas que ao mesmo tempo ali dentro está germinando uma coisa nova, o germe de um nova forma de relação humana. O acampamento, ele rompe com tudo que você tinha antes, aí você tem contato com a questão das regras, você tem que conviver num lugar que tem regras, horários, disciplina, trabalho coletivo entre outros. Então é uma coisa que rompe com tudo que você tinha na cabeça, na ideia. Mas não é um processo tranquilo. Têm as dificuldades e as resistências. Em nossa sociedade temos uma cultura muito individualista, por isso a experiência é chocante. A escola não era no acampamento, era na comunidade que tinha no distrito. O transporte escolar passava no acampamento e nós íamos todos os dias. Nessa escola foi que eu estudei durante 10 anos. Eu cheguei e estava na 3^a série, aí fiz até o terceiro ano do Ensino Médio neste mesmo espaço. Aconteceu um fato bastante interessante nesta escola. Um movimento contrário ao que geralmente acontece, ali só tinha turmas até a 5^a série, ou melhor, até o Fundamental, o Ensino Médio não tinha nesta escola. Com a chegada do assentamento teve muita demanda. O pessoal ia estudar na cidade e essa demanda ocasionou que tivesse a construção e o aumento da escola e fez com que passassem a ofertar o Ensino Médio. O 1^o ano do Ensino Médio eu estudei na cidade, foi a única vez que estudei na cidade, depois mudou para o campo o Ensino Médio. Esse lugar que a gente foi para acampamento e que agora é assentamento fica no município chamado Nova Cantu. Eu conclui toda a educação básica nesta escola. Escola e colégio na mesma instituição. Escola Municipal Monteiro Lobato e Colégio Estadual Rui Barbosa. É uma escola no campo, inclusive agora mudou a nomenclatura: Colégio Estadual do Campo, mas não é “do” campo, é colégio “no” campo, porque é mais tradicional. No sentido que o professor vai lá, dá suas aulas, cada um na sua disciplina, baseado apenas no conteúdo. Eu vejo que a educação não ajuda a libertar o jovem, não dá aquele impulso para o jovem prosseguir e se preparar para enfrentar os desafios da sociedade. Então você sai dali muito pobre, não tem uma motivação. A questão é que você não sai com uma visão crítica, não tem motivação para continuar estudando, não consegue perceber a importância do conhecimento na vida

do ser humano, para além do emprego. A Educação é conteudista, por isso eu avalio, escola “no” campo e não Educação do Campo. Minha família entrou no MST em 1999, mas eu comecei a participar a partir de 2009. Eu comecei a participar e depois eu entrei no curso. Eu era assentado, filho de assentado, mas não tinha tido contato com a luta. Foi concomitante entrar no curso e começar a participar do movimento. Eu era camponês mesmo, aquela lida de plantar de tudo, criar diversos tipos de animais para o auto sustento e aquela relação de vender o excedente do leite e grãos. Meu pai fez o Ensino Médio, mas minha mãe só concluiu agora, depois de assentada. As famílias camponesas geralmente não têm dimensão da importância do estudo, mas querem que os filhos estudem. Meus pais sempre nos apoiaram nesse sentido, mas diante do contexto, não havia possibilidade para ninguém na família fazer uma faculdade. No histórico não se cogitava alguém fazer um curso superior. Eu lembro que da turma que se formou no Ensino Médio junto comigo, tem apenas um colega que fez um curso técnico e, no geral, são pouquíssimos casos de pessoas que saem da escola e fazem uma graduação. Eu acredito que seja uma realidade das escolas do campo. Nas populações camponesas pobres, foi introduzido ao longo do tempo um certo mito: “estudar para que? Para carpir não precisa estudar”. O grande vilão dessa história é que a escola também não prepara e não incentiva, porque esse seria também papel da escola. As famílias, por diversas situações, não têm condição mesmo de enxergar essa necessidade do estudo para além do emprego. E a escola acaba fazendo isso também. Você vai ter que se formar pegar um emprego bom para ganhar um salário mais ou menos e ser alguém na vida. E os pais vão falar: “Se for para ganhar o mesmo tanto que eu ganho vai fazer outra coisa, não precisa estudar”. Terminei o Ensino Médio no ano de 2008 e a Licenciatura começou em 2010, fiquei um ano parado, sem estudar. Quando eu estava terminando o Ensino Médio, parece que a gente entra numa crise: “Ai meu Deus!!! Saí da escola, passei a vida inteira numa escola e o que eu vou fazer?!” Eu sempre gostei de estudar, sempre gostei de ir à escola. Eu pensei: “vou fazer o curso!”. A princípio tinha o curso de Pedagogia e a Licenciatura. Eu queria fazer a Licenciatura. Antes de me inscrever no processo seletivo, eu fui participar de uma atividade do movimento, que foi uma marcha em 2009, que foi de Foz do Iguaçu à Curitiba. Uma saiu do norte e outra saiu do oeste e eu

fui participar desta marcha e ficamos 20 dias na estrada debatendo a questão da crise de 2008 e ali começou o processo de formação política, que até então eu não tinha tido. Ali eu comecei a abrir os olhos, vi que a grande maioria da minha vida tinha vivido com uma venda nos olhos. E a partir daí, entrei com muita vontade para fazer o curso. Eu não escolhi entrar na Licenciatura, foi o que eu tive acesso. Talvez naquele momento se tivesse outras opções de estudar eu teria ido fazer outras coisas, mas a partir do momento que eu entro no movimento, começo a participar das atividades, começo a ver outro lado, começo a ganhar interesse pelo curso e por isso tudo. Eu consegui passar. Eu fui a Laranjeiras fazer a inscrição e fui com um colega de moto e depois que eu fiz a inscrição, a gente voltou e estava chovendo e a gente tomou chuva de Laranjeiras a Palmital. Foi “a chuva!!!” E eu feliz da vida!! Eu estava radiante. Às pessoas que têm acesso e que sempre tiveram, eles não têm noção do que seja isso. A gente que viveu e vive em um contexto onde é muito difícil ter acesso à Universidade é uma coisa muito emocionante mesmo, por isso que também lutamos, para que isso seja uma coisa possível para mais pessoas. A Licenciatura era uma coisa nova, pessoas novas, ideias novas, tudo novo. Desafios, muito desafios, era tudo muito cativante. As pessoas que estavam organizando eram muito comprometidas! Eu me identifiquei muito com a Licenciatura por esse perfil das pessoas que conduziam o processo, tanto os professores da Universidade como os professores convidados, que iam dar aula e se encantavam com a turma. Era uma turma nova, diferente. Outro perfil. E também as pessoas dos movimentos que acompanhavam sempre traziam uma pitada a mais para além do curso. Esta questão organizativa, de auto-organização da turma, a própria questão política é um tempero a mais na Licenciatura. Cheguei atrasado ao início do curso e aí não tinha mais alojamento. A gente ficou no chão, colchão no chão, e pra nós era uma coisa tranquila. A gente tinha acabado de sair de uma marcha de 20 dias na estrada, dormindo no chão e pra gente era muito importante estar ali. Nem era porque era na Universidade. Para mim isso nunca pesou, mas era uma alegria estar lá. Era muito apertado e no começo a gente lavava a louça e limpava a Casa Familiar, tudo organizado em núcleos de base, para estudar e fazer o auto serviço. No começo deu muita discussão, algumas pessoas não

admitiam isso, de ter que lavar panela, por exemplo. A própria questão de se organizar em grupo era muito estranha e no começo a gente teve muito conflito. Não só no começo, mas neste período foi mais forte por causa dessa metodologia de se organizar, de discutir as questões coletivamente. A turma era formada por pessoas que vinham de Organizações/Movimentos e outros não, e com isso acabávamos cometendo muitos equívocos. Na primeira semana a coordenação do curso avaliou que não tinha condições de ficar na Casa Familiar então, viemos para Laranjeiras do Sul, para o seminário dos Xaverianos. Era uma estrutura fantástica, confortável e bonita. Oferecia condições melhores e o curso pode prosseguir. A gente estudava, fazia as refeições e dormia no mesmo espaço. Então, para o pessoal que ficava em internato no tempo escola, era uma convivência muito próxima, todo dia, toda hora, a gente estava junto. Era muito trabalho para organizar essa convivência. Tanto para a questão dos quartos coletivos quanto para organizar os banheiros coletivos. O pessoal que morava na cidade e ia embora não tinha essa convivência. Esse era outro conflito, pois acabavam não convivendo tanto com quem ficava. O curso foi organizado pelo regime de alternância, tinha ano que eram três etapas e teve um ano que teve duas, porque teve atraso no recurso. Tinha etapas que ficávamos 60 dias em Tempo Escola. Era muito puxado. No começo estudava muito, 8 horas por dia e à noite mais um pouco e depois foi reavaliado que isso não rendia tanto. No final de 2011 o MEC parou de financiar o curso e foi transferido para a CAPES, que foi pelo projeto do PIBID. Por isso teve um atraso e a gente ficou quase cinco meses em tempo comunidade. Depois disso a coordenação em conjunto com a turma avaliou que o curso tinha que ter mais contato com a Universidade. Com o PIBID a gente pode ir para Guarapuava, ir para a UNICENTRO, usar os laboratórios e as estruturas. A Turma ficou alojada na RURECO, que é um espaço utilizado para reuniões encontro formação etc. Com excelentes condições para alojamento: tinha três salas de aula, alojamento, refeitório e cozinha. O transporte até a Universidade era feito com um ônibus e, como nosso curso pegava grande parte das férias, a Universidade estava vazia o que limitou a convivência com os demais estudantes. Não sei avaliar se isso foi bom ou não foi. No entanto, o curso teve, com isso, pouca visibilidade. A ideia da Licenciatura por área, ela está correta, todas as análises que foram feitas no processo pelas

pessoas que participaram, que acompanharam, indicam que ela está certa, ela não é uma enrolação, um jeito de fragmentar a formação dos professores. Tanto é que os resultados obtidos pelos companheiros que passaram nos concursos, que inclusive foi um dos concursos mais difíceis que teve para a rede estadual, é uma prova disso. Mas também, pela qualidade que teve. Tivemos os melhores professores, um pessoal muito bom, muito comprometido. Sempre buscando fazer o melhor possível, porque eles viam que a turma tinha muita defasagem de conhecimentos básicos. Eles sempre tiveram a preocupação em recuperar conteúdos básicos e ao mesmo tempo de não negar aquilo que tinha de mais avançado. Na lógica conteudista, a Licenciatura não dá conta, por que cada disciplina tem um “mundo” de conteúdos. O professor tem que ter a capacidade de saber, dentro da disciplina, o que é básico, o que é essencial, para você estabelecer os links. Isso foi um desafio entre dos professores da área, porque mesmo o curso sendo por área, os professores ficaram na disciplina. Foram feitos exercícios de planejamento coletivo, de fazer relações com disciplina, mas realmente é muito diferente, é muito difícil, porque a lógica da Universidade é disciplinar. Existe uma cultura predominantemente disciplinar. Os professores foram formados por disciplinas, sempre atuaram por disciplina, então não é do dia para noite que eles vão aprender a dar aula por área, porque não tem uma receita e é tudo muito novo. O que nossa coordenadora sempre falava é que a Licenciatura por área não dá conta, até porque a própria área é uma fragmentação do conhecimento. Na totalidade, a área é uma fragmentação e ao mesmo tempo ela é muito ampla, então ela não dá conta. Mas a formação disciplinar também não dá conta, porque se e os professores das disciplinas dessem conta, a gente não estaria aqui tentando mudar isso, tampouco teríamos a grande porcentagem dos alunos que saem semianalfabetos das escolas. Então o problema não é nem a disciplina e nem a área, é, dentre outras coisas, a forma escolar e o profissionalismo dos professores. O essencial da Licenciatura foi o seguinte: ela mostrou pra gente como fazer e aonde buscar. Ninguém aprende tudo, então ela mostrou como fazer para ir buscar. Ninguém sai dominando tudo, pelo menos eu sei onde buscar e como buscar. Uma coisa que foi um grande desafio para mim foi que a gente tinha que optar entre as áreas de Ciências da

Natureza e Matemática (CN e MTM) ou Linguagens e Códigos. Eu optei por CN e MTM por que sempre tive dificuldades com estes conteúdos e pensava: eu quero esse desafio, quero ver se a gente não consegue aprender mesmo! Eu nunca pensei em desistir e nunca me arrependi de ter optado pela área da CN, por que é uma área muito linda, muito instigante. Ela revela muita coisa da natureza e inclusive do próprio ser humano como parte dessa natureza. A Matemática no curso não conseguiu se relacionar com as outras disciplinas. Ela foi Matemática, só Matemática, e eu tinha muita dificuldade por isso. Porém, no decorrer do processo, com tanto estudo, provas, muitos trabalhos, eu acabei gostando. De tal modo que hoje estou dando aula de Matemática. Durante a Licenciatura, me inseri na escola Milton Santos, que é um dos centros de formação dos movimentos sociais, localizado em Maringá. Primeiro eu fui para contribuir num curso de formação de jovens haitianos e quando terminou esse intercâmbio, continuei na escola, acompanhando o curso técnico de Agroecologia. Esse curso é ofertado pelo Instituto Federal do Paraná, em parceria com o INCRA, e é celebrada uma parceria com a Escola Milton Santos, através do PRONERA. O acompanhamento é um conceito da Pedagogia do Movimento, que diz que o sujeito, durante o processo de formação, precisa de um acompanhamento político e pedagógico. E eu me inseri neste coletivo de acompanhamento ajudando os educandos na sala de aula, ajudando os professores com organização de materiais, de espaço, fazendo provocações/questionamentos e sugestões. Quando terminou o curso de Agroecologia, continuei atuando na escola ajudando na organização dos trabalhadores que moram na escola. A Escola Milton Santos tem como objetivo fazer a formação técnica e profissional dos jovens do campo basicamente voltada para a Agroecologia. A partir do ano de 2013, a escola começou um curso de formação de educadores, um curso de Pedagogia, para educadores do campo. Então as ações dela vão nesta linha formação de Técnicos, Pedagogos e Educadores Populares. Agora também estamos com uma turma de educação de jovens e adultos. O processo de formação da Licenciatura contribuiu principalmente na questão das disciplinas de organização do trabalho pedagógico, seminário integrador, o próprio estágio e na disciplina de pesquisa. Tudo isso ajuda a gente assim a ter visão geral do curso, como é a estrutura, como dar intencionalidade para os tempos educativos.

É claro que muitas coisas a gente vai aprendendo no fazer, mas levamos muitos aprendizados da LEDOC para os cursos na Milton Santos. Na escola, também neste ano, comecei a dar aula na Educação de Jovens E Adultos, anos finais do Ensino Fundamental e aula de Matemática. Quando eu entrei no curso era inimaginável eu dar aula de Matemática, era um absurdo total. Quanto eu optei por essa área de conhecimento CN e MTM, foi por um desafio. Mas com o decorrer do tempo a gente vai desmistificando. Vê que, se você se dedicar o suficiente e estudar bastante, até fora dos tempos do curso, você consegue. O maior desafio agora é o de tornar a matemática interessante e, ao mesmo tempo, desenvolver outras formas de aprendizagem, não só apenas a aula tradicional, o quadro, o giz, mas desenvolver outras metodologias. Mas a gente vai percebendo assim que o diferencial da aula não é o conteúdo A ou B, mas o jeito que é trabalhado esse conteúdo. Como o professor consegue instigar os alunos e a forma que ele transmite a linguagem.

3.3 MIRIAM: “Como a gente aprende a fazer? Fazendo.”

MIRIAM, 33 anos, filha de pequenos agricultores, cresceu trabalhando com a produção agrícola. Sua mãe foi uma das fundadoras do Movimento das Mulheres Camponesas no Paraná e, desde cedo, Miriam conviveu com a questão da militância. Quando tinha 17 anos, sua mãe disse que já havia contribuído bastante com o MPA e que chegara a hora de Miriam assumir esta liderança. Contribuiu desde o início com a construção do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO e, quando passou no processo seletivo para o curso, recém havia tido sua filha. Atualmente leciona na escola Iraci Salete, em Rio Bonito do Iguaçu e na escola itinerante Herdeiros do Saber.

Sou filha de pequenos agricultores. Meus pais são gaúchos e vieram para o oeste paranaense quando jovens e depois se casaram. Sempre tiveram esse vínculo com a terra. Eram dessas famílias numerosas de descendência alemã. Passei parte da minha infância em Cascavel, que é uma realidade totalmente diferente. A própria relação agrícola lá é diferente. Depois

viemos para Laranjeiras, sempre trabalhando com pequena agricultura. A produção sempre foi voltada para produção de grãos. Passei minha infância e uma parte da adolescência e juventude no campo. Minha família aqui em Laranjeiras começou a desenvolver diversas atividades com agricultura e isso fez também com que a gente refletisse um pouco sobre o que a gente pretendia para a vida. Nós, por exemplo, trabalhamos com a produção de fumo, uma produção praticamente escravizadora mesmo, total dependência do mercado e com a própria empresa fumageira. Depois trabalhamos com a produção de leite, que garante a questão econômica, mas também cria uma dependência muito grande do trabalho. Sempre mantendo a produção de grãos aliada a essas produções. A minha mãe, no final dos anos 80 e início dos anos 90, se inseriu na discussão da fundação dos sindicatos em Laranjeiras. Ela tinha sempre essa clareza de envolver a família como um todo na luta. Eu a tive como exemplo, porque já naquela época ela era muito diferente das mulheres de maneira geral. Lá em casa a gestão dos recursos, a gestão dos financiamentos, tudo era feito por ela. Meu pai desenvolvia mais a atividade produtiva com ela também junto, mas a parte de gestão de negócios era ela que fazia. Isso já era um diferencial para minha pessoa como história de vida. E aí ela inicia esse processo da luta pelo sindicalismo. Ela participou de algumas lutas históricas, como a questão da aposentaria rural, indo para Brasília nas mobilizações, numa época que isso era muito difícil um camponês sair daqui do Paraná e ir lá para BSB. Quando eu estava com 17 anos começou a iniciar essa discussão de um movimento de pequenos agricultores, que aqui no Paraná, em alguns casos, começou nos sindicatos e em outros não. A região tinha optado muito pela questão assistencialista, previdenciária e uma parte deste grupo de sindicalistas percebeu a importância de organizar esse movimento. Eu já fui inserida na discussão do MPA aqui no Paraná nas primeiras conversas que foram levantadas pela minha mãe. Dois anos depois, ela disse que ela tinha contribuído bastante e ela achava importante que eu assumisse as rédeas desta militância e para isso começaria a se organizar mais na propriedade. Foi assim que comecei nesta trajetória, desde os 17 anos entrei nestes movimentos dos pequenos agricultores. Isto teve alguns impactos. Eu, por exemplo, não consegui concluir o Ensino Médio. Enquanto os demais jovens estavam estudando, eu optei pela militância. Eu

não tive acesso à formação escolar naquele momento, mas eu então tive outra formação. Eu estudei só os anos iniciais no campo depois já tive que sair do campo e ir para cidade. Eu já fui de uma época que na comunidade em que a gente morava nem tinha transporte. Quando nós chegamos, eu e meus irmãos e mais duas famílias que tinham jovens e adolescentes nesta idade de ir para a escola, os pais fizeram toda uma luta pelo transporte escolar. Então a juventude que queria continuar estudando tinha que sair da comunidade e morar na cidade. A gente tentou fazer este enfrentamento, pelo menos pelo acesso. Não consegui concluir meu Ensino Médio de forma regular, mas terminei como EJA e aí continuei. Dentro do movimento tinha muita tarefa. Além da direção tinha essa questão da formação. Pensar formas de trabalhar a formação sempre discutindo educação. O MPA nunca teve uma discussão tão intensa quanto o MST, por exemplo, na educação, mas o MPA estava sempre tentando discutir formas de apontar os processos diferentes para o campo. Isto também me condicionou à participar da Articulação Paranaense para uma Educação do Campo. Particpei da 1ª Conferência da Articulação aqui, ainda muito jovem, sem muita noção do que era isso. Mas hoje vejo como isso foi importante. Particpei no espaço do Comitê Estadual na época do governo Requião, onde se constituiu um comitê estadual. Particpei de algumas discussões e isso foi desenhando minha trajetória e quando a gente começou a apontar a necessidade de cursos específicos de Educação do Campo, eu já me inseri neste coletivo regional, em Laranjeiras, que era composto por secretarias de educação que eram mais combativas, pelos movimentos MST, MAB e alguns poucos sindicatos. Começaram a ajudar na discussão, mas depois não conseguiram dar continuidade. Eu também comecei a ajudar neste processo de construção da turma, só que aí eu fui mãe neste período de discussão do curso. Quando o movimento apontou a possibilidade de ingressar ou passar pelo processo seletivo pra fazer a graduação, para além da formação, era para também contribuir para que a discussão dos movimentos se mantivesse dentro da turma. Com a clareza de que mesmo que os movimentos tivessem pautado um curso para Universidade, ela iria fazer um edital aberto e teria uma diversidade de pessoas que iriam acessar. Eu fiz o processo de seleção, passei e me inscrevi. Um dos condicionantes, e isso para mim é muito forte

para eu poder estudar, eu e mais outras companheiras, foi que a gente precisou consolidar o espaço da ciranda infantil. Foi outro espaço formativo que a própria turma teve que aprender a vivenciar. Na primeira etapa a questão da ciranda ficou direcionada para mães e para os filhos e a turma não tinha uma integração. Foi a partir da segunda etapa que a gente começou a perceber que a ciranda infantil também era um espaço educativo para os educandos da Licenciatura e foi possível envolver as crianças nas místicas, fazer com que a turma percebesse um pouco os espaços, os planos de atividades que as educadoras vinham trazendo. As educadoras da ciranda infantil já eram educandas do curso de formação de docência do Colégio Iraci, então pra nós foi bem significativo, pois já vinham com experiência de outra proposta de escola. Com a minha formação eu tive duas questões: uma foi que em 2013, o ano em que a gente estava concluindo, eu me inscrevi no edital do PSS (Processo Seletivo Simplificado) e fui chamada. Foi muito difícil. Foi um dos principais desafios da minha vida, porque eu fui para o Iraci Salete, uma escola com uma proposta mais próxima da Educação do Campo que a gente já discute. Foi excelente para o meu aprendizado, mas foi desafiador, porque os tempos da escola não estão pensados ainda para desenvolver outra prática pedagógica. Por nós sermos licenciados em Educação do Campo, também a escola nos permitia, mas também nos exigia um compromisso para além da sala de aula. Depois que eu cumpri minha licença maternidade voltei e depois fui demitida do Estado. Aí eu me inseri nas ações específicas do movimento. Então eu fui contratada pelo CEAGRO, que é um centro de formação do MST para discutir e para conduzir os trabalhos de gênero na região, para coordenar um coletivo de mulheres na região, que é composto por mulheres do MPA e MST. E me mantive coordenando este coletivo e me mantenho até hoje. Mas este ano novamente optei por voltar para a escola porque minha formação é para trabalhar como educadora do campo. Eu precisava me inserir. Este ano tenho 20 horas no Estado como professora PSS. Eu tenho então quatro turmas de Ensino Fundamental e médio no Iraci Salete e uma turma na escola itinerante Herdeiros do Saber, que para mim também está sendo um momento muito significativo. Você estar indo para uma escola itinerante e ter a condição de ajudar a construir esta escola, é muito emocionante! É a materialização de toda uma discussão de anos. Teve um

significado muito grande. Vou apenas uma tarde para aquela escola, mas estou conseguindo ajudar a construir outra coisa diferente. Para mim está sendo uma das maiores conquistas que eu acho que a formação está me possibilitando: ir para uma escola itinerante. A graduação foi dando muitos frutos e a nossa especialização, a turma da UNICENTRO, ela também é fruto da nossa graduação. Porque a gente tem que ter a clareza que a gente fica com lacunas na formação. A formação por área ela é desafiadora. Tivemos momentos muito marcantes na nossa formação. Essa coisa da formação para além da sala de aula foi muito significativa. A nossa entrada na Universidade também. Você pense: uma turma de movimentos sociais, que vão lá com seu bonezinho, não todos, mas alguns vão lá com seus bonezinhos, com suas bandeiras, começam a demonstrar que os movimentos sociais estão entrando na Universidade. Ao mesmo tempo em que causou estranhamento, causou curiosidade, causou outro diálogo com a própria Universidade. Começa uma discussão de Educação do Campo para além da própria turma ou do coletivo que discute Educação do Campo dentro da Universidade. Também tivemos uma experiência muito significativa na área das Linguagens. Nós organizamos uma exposição de fotos do Sebastião Salgado, que era uma parte da coleção Terra. Nós organizamos essa exposição na entrada da Universidade, no campus onde fica a reitoria. A gente organizou a exposição e ficou lá durante o dia para poder sentir o que seria isso. Nós abrimos um diálogo para além da exposição em si, porque a gente via todo tipo de manifestação. Isso porque você se deparava com uma foto do massacre de Eldorado dos Carajás, que era uma foto dolorida de se observar. Ao mesmo tempo em que causava estranhamento ela causava uma indignação, mas causava repulsa em muitos. A gente conseguiu de fato apontar outras discussões para a Universidade, que está lá achando que pode discutir muitas coisas, mas que não vê a realidade das pessoas. Foram momentos bem significativos. Além disso, essa condição de circular nos diferentes movimentos sociais, ações do MAB, do Movimento de Mulheres, do MST e como militante do MPA, já como Via Campesina, vai aumentando a formação e a condição da gente conseguir perceber o todo, a partir da perspectiva de vários olhares do campo... Falando da experiência da escola itinerante, ela é muito significativa, porque acontece

antes ainda da escola. Acontece desde o processo de organização do acampamento. Também o fato de eu estar inserida no coletivo de mulheres que estão vinculadas ao MST e de coordenar estes processos no acampamento foi muito importante. Essas mulheres trazem uma lição muito grande no acampamento. Nós temos uma quantidade muito grande de mulheres acampadas. Algumas que romperam a relação e foram para o acampamento lutar, mesmo de forma autônoma: “nós queremos isso, nós vamos lá para o acampamento e vamos ficar com os filhos lá”. Têm muitos exemplos ricos. Agora no acampamento elas estão preocupadas de como se organizar a ponto de que quando forem para os lotes, quando forem assentadas e se separem, no sentido de cada uma ir para um lado, preocupadas de como elas irão manter essa organicidade. A partir daí é que elas percebem essa semente. E a escola é uma parte deste processo, porque as mulheres contribuem muito na discussão da educação. Então, a primeira experiência de educação que a gente foi lá presenciar e vivenciar foi a organização da ciranda infantil, que parte desde lá, desde os espaços, destes nossos momentos de formação com essas mulheres. Isso começa a se consolidar. O acampamento tem essa clareza que, para os militantes que contribuem na coordenação e nas diferentes tarefas, é preciso também garantir o espaço para as crianças destas pessoas. Elas estão passando pelo processo de formação e para que possam estar lá, suas crianças precisam ser cuidadas também. Já é um início. Na escola itinerante, então, a gente começa a perceber a importância do acampamento. As famílias estão lá. É a vida delas que passa nesse lugar e se desenvolve toda a relação. Então a gente vê desde bebês que estão nascendo dentro dos acampamentos, criança de 2 a 3 meses, até a juventude do Ensino Médio, e assim a percepção da necessidade de garantir o conhecimento para estas crianças é muito grandiosa. Você poder garantir que eles possam estudar ali, mesmo com as condições mais precárias, é muito significativo. O acampamento se auto organizou, construiu salas de aula com a madeira que eles desdobraram da própria Araupel. Porque a gente sabe que a madeira está lá, que era da empresa, mas que também pode cumprir uma função social neste momento, que é atender à necessidade daquele povo. Então o acampamento decidiu e fizeram o desdobramento da madeira e construíram salas de aulas individuais, de chão batido, de terra, cobertas com Eternit. Não tem quadro, não tem cadeira para o professor sentar, as carteiras

que estão na escola itinerante foram conseguidas de outra escola do assentamento que estavam encostadas para serem excluídas, porque tinham conseguido novas, mas que para a escola itinerante foi significativo, pois era o que tinha e conseguia garantir que as crianças estivessem lá. A gente não têm energia elétrica. Semana passada, chegou um gerador que vai fornecer a eletricidade duas horas de manhã e duas horas à tarde, para que os professores que quiserem, possam imprimir prova ou outro material. Para que a gente possa desenvolver uma prática lá tem que pensar todas as alternativas possíveis com as mais difíceis condições de trabalho. Mas isso é muito significativo, porque é muito fácil um professor organizar uma aula no PowerPoint, ir lá com o *data show*, projetar e explicar. É fácil. Eu estou dando aula de espanhol. Como dar ditado para os meus educandos e educandas em espanhol? Não existe lá! É uma diversidade muito grande de conhecimento. Inclusive porque uns estão vindo de escolas básicas em que a língua estrangeira era o inglês e que estão se deparando pela primeira vez com o espanhol. Outros tiveram uma educação da Língua Espanhola muito fragilizada. Estamos tendo com a turma de 8º ano que estudar o alfabeto que é inicial. Como você desenvolve o ditado? Impossível. Eu tenho feito tudo em cartaz, em papel, aquele papel Kraft e então eu passo tudo que é em espanhol naquilo e vou colocando nas paredes da escola. A gente não consegue nem deixar fixado nas paredes porque se chove, molha, porque ela é rústica. Então buscar alternativas para você poder trabalhar as dimensões culturais, a música, a própria leitura, o teatro, poder fazer essa discussão da própria área e uma coisa bem interessante que a gente tem consolidado lá. Como para a escola itinerante a escola básica é a Iraci Salete, essa experiência nos permitiu perceber a organização dos complexos. Muito pouco ainda perto da grandiosidade que é a discussão por complexos, mas a gente já consegue minimamente sentar com as outras educadoras que também se formaram na Licenciatura. Hoje estamos em seis educadoras lá na escola itinerante que foram da Licenciatura [Educação do Campo] e podemos dizer assim: “Você que é da Língua Portuguesa, o que você vai trabalhar? Qual é o gênero?” Então eu sento e planejo também minha discussão na área da Língua Espanhola a partir do que ela vai trabalhar. A menina de Artes também vai trabalhando isso, ou seja, a gente consegue

consolidar uma prática da área do conhecimento, mesmo não estando efetivando a prática docente como área do conhecimento. A gente ainda está distribuída como disciplina... Eu cheguei na escola itinerante e o ano letivo começava em fevereiro, claro que teve a greve dos professores, mas eu cheguei à escola, eu fui contratada dia 03 de abril. Pense: já em abril deveria ser dois meses de aula que eles deveriam ter tido. Eles já estavam numa expectativa. “Meu Deus não chega o professor!” Quando eu entrei na sala de aula e me apresentei e falei que ia dar aula de espanhol, todos bateram palmas felizes. Uma vontade de aprender, uma vontade de descobrir, que a gente não encontra assim para além do acampamento! O significado que eles dão é muito diferente. “Eu quero aprender, eu preciso aprender”. É diferente de você ir numa sala que: “ah eu tô aqui porque senão o conselho tutelar vai lá em casa”, entende? Tem um sentimento de pertença ao espaço da escola que eles ajudaram a construir. Outra questão: a escola está inserida na dinâmica do acampamento. O primeiro dia que eu fui para o acampamento enquanto educadora, que eu fui me apresentar na escola, era o dia que o acampamento tinha tirado indicativo de fazer a carpida. O dia da carpida, onde as brigadas iam se organizar e fazer os talhões de carpida e fazer a roça. A escola toda estava inserida nisso. Os estudantes de Ensino Fundamental iam para carpida, os professores iam para carpida também. Então a escola é a dinâmica do acampamento. A escola está inserida em diversas ações. Por exemplo, tinha a mobilização do dia 08 de março e uma das pautas era Educação do Campo. A escola itinerante veio e nós organizamos uma escola de lona em frente ao núcleo da educação para denunciar a precarização nas nossas escolas. Os sem terrinhas fizeram uma mística pela escola itinerante, para demonstrar a necessidade e urgência da Educação do Campo. A educação está intrínseca na luta de classes ali. Então é outra perspectiva. Mesmo que você perceba, imagine que são as piores condições de trabalho, pela questão da estrutura física você encontra as melhores condições de trabalho. É a contradição. Eu me senti como se eu estivesse num espaço meu, que eu fosse parte, que eu fosse uma a mais naquela construção de ter um coletivo, onde têm pessoas querendo uma transformação social. A escola tem séries iniciais. Depois tem do 6º ao 9º e Ensino Médio na escola itinerante. E ainda o acampamento conseguiu garantir um transporte para que alguns jovens do acampamento

permaneçam no curso de formação docente do Colégio Iraci para que estes sejam os próximos educadores. Manter a continuidade dos educadores das séries iniciais da escola itinerante. Eu ouvi diferentes depoimentos das próprias educadoras, porque aí a gente vai com o transporte, uma delas disse assim, quando a gente já estava voltando no transporte, ela é formada de forma disciplinar na UNICENTRO e não tem vínculo nenhum com o movimento: “Gente vocês já se deram conta da importância de nós estarmos nesta escola?” Eu disse: “Por que?”. Ela disse: “Nós estamos fazendo parte desta história. Nós temos que fazer um registro. Nós temos que fazer escrito, registro fotográfico, nós temos a tarefa de que no final do ano nós deixemos isso registrado.” Ela chegou a falar: “Como se fosse quase um livro, como se fossem relatórios com fotos e tudo mais, para deixar na biblioteca. Nós não podemos deixar essa história. Vamos conversar com o coletivo de educação do acampamento”. Então pessoas de fora começam a perceber a Educação do Campo com outra perspectiva. Ela é uma educadora que eu já tinha ouvido em outros momentos, inclusive com a mesma visão global do MST, falando dos marginais. E no momento que vai para dentro da escola, que vai pisar lá na realidade, transforma o olhar. É claro que isso é muito de cada pessoa. É claro que posso ir lá e continuar criticando como eu posso transformar as próprias pessoas que vêm para a escola. Então falando da Escola Iraci Salete, a gente começa a perceber os tempos específicos que a escola têm, por exemplo, o tempo formatura, que é o momento que as turmas se organizam para fazer a mística, cantam o hino do movimento, mesmo que tenham alguns que não sejam militantes ou estejam envolvidos com o movimento. Estes passam a conhecer e entender o movimento e a se inserir nele. São espaços em que o movimento está materializado dentro da escola. A escola é o movimento. Dá-se essa ênfase para ação do movimento. A escola Iraci Salete é a escola base das escolas itinerantes e discute os complexos. Tanto que lá na Irene Alves e Marcos Freire e no Celso Furtado (são 6 escolas da rede estadual), só o Iraci discute de fato a Educação do Campo. Foi a que se aproximou mais da discussão da Educação do Campo. As demais são escolas que estão dentro dos assentamentos, mas que a maior parte dos educadores nega inclusive a história do movimento. É muito contraditório. E assim, eu acho que a gente

encontra muita contradição ainda lá no Iraci e na própria escola itinerante. Tem educadores lá que não compartilham a ideia de construir uma Educação do Campo mesmo, mesmo estando ali. Mas como o movimento não tem autonomia de indicar ou decidir quem são as pessoas que vão, acaba tendo que trabalhar com as pessoas que estão lá. Então temos essa rotatividade grande de trabalhadores. Tipo assim, os que não são formados em Educação do Campo vão priorizar em ir para outras escolas, então a gente não consegue consolidar um grupo que vai se formando para desenvolver a proposta da escola. Temos alguns poucos educadores que conhecem um pouco mais a formação por ciclo, mas a maioria entra sem ter noção da proposta pedagógica da escola. E aí chega lá é outra organização da estrutura do aprendizado. É totalmente diferente a realidade. Ou seja, esbarra em muitos limites. Nós tivemos essa dificuldade do preconceito da Educação do Campo. A gente acha que é uma conquista, que no processo seletivo do PSS temos cinco pontos a mais que outras graduações para as escolas do campo, e no entanto, isso despertou a ira dos educadores: “Eu que estudo 4 anos para estudar uma disciplina e fico atrás do que estudou 4 disciplinas em 4 anos na graduação, em 4 anos 4 disciplinas. Não consegue se formar, não sabe nada.”. Muitas vezes aqueles que se formam numa Licenciatura convencional também têm falhas gravíssimas, muito maiores. Isso é um limite. Outro limite que a gente encontrou aqui, que eu acho que isso é meio que em todo lugar, é que quando a gente discutiu no edital o meio de contratação dos professores, uma pontuação a maior de outras especializações para Educação do Campo. Nós tínhamos uma chuva de Universidades aprovadas fazendo cursos de especialização de Educação do Campo em 6 meses. Então em seis meses você tem um título de especialista em Educação do Campo e você vai para as escolas do campo. Então nós estamos tendo esse problema. Eu e Jaque, por exemplo, não fizemos especialização nenhuma. A gente se preocupou em fazer essa aqui [da UNICENTRO] para garantir nosso conhecimento e nosso aprendizado. O que aconteceu? Nós estamos sempre no final da fila na classificação do PSS. Porque os outros foram lá e fizeram uma especialização em seis meses, que conta 10 pontos e nós temos dez pontos a menos. Mas eles fizeram seis meses uma e seis meses a outra e conta mais pontos, e nós continuamos esperando essa. É cruel com a gente também. Porque a gente não quer se inserir nesta

precarização e acaba sendo prejudicado. Não estou dizendo que a gente vai ter uma prática docente melhor do que outra pessoa, porque isso compete a cada um, é uma particularidade o comprometimento. Mas, por exemplo, nós estamos sendo excluídas, sempre para trás. Aí você fica perguntando: O que é mais justo? A gente não se desvincula do processo de formação, mas têm momentos de usar esses mecanismos até a gente conseguir entrar no processo de competição, sem perder essa formação. A gente se questiona. Nós temos muito problemas que não é só isso, que são os desafios que vão sendo construídos. Essa semana que passou que a gente estava reunida com a Articulação Regional para poder discutir o rumo da Educação, apontando algumas discussões, e quando a gente questionou a questão da precarização da educação a distância, a gente vê muita contradição dentro da própria Articulação. As pessoas que estão voltadas às administrações parecem que não são parte da Articulação do Campo. Defendendo de fato que é uma qualificação, mesmo que seja à distância, que seja uma carga menor. Se o professor quiser, vai ler, vai estudar, vai entender. Como vai entender vivenciar a Educação do Campo, que é vivência que não é leitura só? Essas coisas que estão aí. Outra coisa que nós tivemos: Eu fiz Licenciatura em Educação do Campo, tenho uma pontuação um pouco maior, aí eu fiz especialização em Educação do Campo, tenho mais uns pontinhos. Os movimentos conseguiram discutir uma coisa muito boa aqui no Estado. Os educandos das Licenciaturas ou qualquer um formado que more no assentamento, que seja do movimento, tem uma pontuação maior. Aí dizem: “Ai Meu Senhor Amado, os abençoadinhos que moram lá no assentamento... daqui alguns dias qualquer um pega aula na escola, porque até esses assentados que fizeram aquele cursinho de Educação do Campo tão pegando...” O que para nós é uma conquista, imagine! Os estudantes do movimento que passaram pelo processo de acampamento, de luta pela terra, que conseguem entrar na Universidade por uma discussão do movimento, que estão até hoje no acampamento que podem garantir o MST vivo ali, são vistos e são discriminados pelo fato de serem assentados. E são esses mesmos educadores que dizem que estão discutindo Educação do Campo lá nas escolas. Nós vivemos uma correlação de forças diária. Eu e a Jaque fomos para

a escola juntas. Quando a gente começou a questionar nós fomos isoladas dos grupos dos professores. Algumas pedagogas e a direção da escola tinham a mesma visão que a gente, mas nós fomos discriminadas. A gente não conseguia se inserir na roda de conversa dos outros educadores. Um clima muito pesado, mas porque a gente conhecia minimamente a proposta da escola e dizia: a gente precisa refletir, não é por aí e tal... Passamos por um processo muito árduo. Isso também é a grande diferença de ir para escola itinerante. Lá, tem um grupo maior que tem essa visão mais ampla, permite dialogar de uma forma mais aberta, no sentido de podermos questionar entre nós mesmos e apontar e melhorar. Nós precisamos fazer a educação dar certo, precisamos consolidar uma prática importante que dê conta de trabalhar com esses educandos e educandas nestas condições. Nós temos que trabalhar a partir desta realidade. A gente estudou, mas a gente não vivenciou. Como a gente aprende a fazer? Fazendo. E todos que estão na escola itinerante têm que aprender a trabalhar com aquelas condições que estão ali. Estamos na mesma condição de igualdade. Se desafiando, trocando experiências: “ah eu trabalho desta forma, ah eu trabalho desta outra” e de fato poder construir. Uma coisa significativa das formações continuadas é que o planejamento vai acontecer junto com a escola Iraci. Ao mesmo tempo que a gente tem o desafio na escola itinerante de materializar uma prática, a gente vai contar com a base, com o conhecimento que a direção, a equipe pedagógica e alguns educadores do Iraci têm.

- 3.4 ADRIANA: “A gente não precisa de muito para viver, para poder viver. Nós temos a sorte, temos o meio de produção, a terra”.

ADRIANA, 30 anos, filha de camponeses, estudou na cidade, apesar de morar no campo. Quando jovem, conheceu uma liderança dos movimentos dos posseiros de Pinhão-PR, Dona Maria Isabel da Silva, que foi quem a apresentou aos movimentos sociais, como a CPT e o MPA. Também era mãe e sua filha integrava a Ciranda Infantil. Apesar de ter ingressado no curso, tinha a certeza que não queria atuar como professora. Teve a experiência por um ano de ministrar aulas de Química, mas não ficou satisfeita e este ano optou por ser agricultora camponesa. Adriana relatou uma questão que

considero relevante quanto à escolaridade da sua filha: a necessidade de que a escola possa oferecer elementos da Arte, seja dança ou música como, pois é algo importante para o desenvolvimento do ser humano. O depoimento a respeito desta questão aparece nesta dissertação quando é apresentada a sua entrevista.

Meu nome é Adriana Cristina Miller, tenho 30 anos. Eu nasci e me criei no interior. Meus pais são camponeses e sempre foram uma família muito pobre, muito humilde, inclusive eles sofreram muito para criar os três filhos que eles tinham. Sempre trabalhando agregado para outros, não eram proprietários da terra. Moravam aqui no estado do Paraná. Sempre mudando de um local para outro, tanto que eu perdi um ano de escola devido a isso. Eu cursei até metade do ano numa escola e a gente precisou mudar de município e onde a gente foi morar não tinha transporte escolar. Aí perdi aquele meio ano e só fui retornar à escola no próximo ano. Aí mudamos para várias cidades. Até que há 20 anos fomos parar no município de Pinhão. Já vai fazer 21 anos. Também trabalhando de agregado sempre para fazendeiros. A gente morou um ano e meio na cidade, mas meus pais sempre tiveram essa característica de campo, de interior, embora eles não incentivassem a gente [a estudar]¹². Inclusive meu pai dizia assim: estudem um pouco para vocês irem para a cidade trabalhar. Meu irmão com 18 anos saiu e nunca mais retornou. Ele foi trabalhar em construção de usina hidrelétrica, aos 18 anos. Nós somos descendentes de alemães, alemão, alemão mesmo! Moramos um ano e pouco na cidade, mas essa visão que “você têm que ficar morando no campo, você tem que trabalhar no campo”, eles não incentivavam muito. A gente fica numa característica de morar no campo e viver o urbano também, tem essa realidade. Sempre foi muito difícil frequentar a escola, pelo fato da condição financeira mesmo. Por muito tempo meus pais garantiram o básico do básico, por que não tinham. Uma época que distribuíam cesta básica, a gente recebia cesta básica. Depois parou a cesta básica e meus pais não tiveram acesso ao bolsa

¹² Todas às vezes e, que aparecem colchetes na transcrição das entrevistas, eles indicam uma informação incluída pela autora, salvo os casos em que servirem para a supressão de alguma parte da fala dos entrevistados, o que é indicado por “[...]”.

família. Mas a gente conseguiu ir morar numa chácara como arrendatário. Mesmo quando a gente morava na cidade, a gente tinha essa característica do campo, meus pais principalmente. Mantinham a vaca, mantinham a horta, morando em casa alugada, mas mantinham isso. A renda era oriunda do leite que era comercializado. A mãe era diarista e eu, desde os 10 anos de idade, já trabalhava também. Eu precisava ajudar meus pais, precisava ter dinheiro para mim, eu queria ter minhas coisas. Eu vendia leite particular para poder ganhar o dinheiro e então assim, foi sempre muito sofrido. Eu estudei sempre na escola da cidade. Mesmo morando na fazenda eu estudava em escola da cidade. Eu não estudei em nenhuma escola do campo. Mesmo morando no campo, nas cidades onde a gente morou já tinha esse processo de ir para a cidade estudar. Minha irmã vivenciou um pouco essa escola do campo, mas eu não. Foi só na cidade. E daí quando eu entrei na fase da adolescência vivenciei todas as características do jovem mais urbano. Depois, posterior a isso é que fomos morar nesta chácara que conseguimos retomar e ter uma renda para poder se manter. Começaram dizer que iam tomar a terra e aí precisamos sair dali. Aí começou o processo das vilas rurais no PR. Meus pais conseguiram uma casa, na vila rural. Ali que começou a melhorar um tanto a nossa vida. Ainda assim, não foi nada fácil, demorou um tempo, a renda era do leite, da verdura. Era pouco. Entrei no Ensino Médio, sempre trabalhando, ajudava meus pais na casa, nos serviços domésticos mais do que na lavoura, e comecei a trabalhar pra fora. Sempre que dava certo, fazia trabalho pra fora para ganhar meus troquinhos. Para fazer o Ensino Médio, eu precisei ir para o campo catar batata. A orientação do meu pai era: “Para de estudar que não vamos ter condições de manter, pra que tanto estudo, não precisa estudar, vai trabalhar”. E daí eu queria terminar meu Ensino Médio. Sonhava em fazer uma faculdade. Então no Ensino Médio fui para o campo catar batata, garantir comprar meu material, comprar calçado, fazer compras pra dentro de casa e passei por tudo isso. Depois disso eu passei a conhecer, mesmo morando na vila rural, algumas pessoas. No terceiro ano do Ensino Médio trabalhei pelo contrato no CIEE [Centro de Integração Ensino Escola] como agente comunitária de saúde. Aí conheci uma senhora, a Maria Isabel da Silva. Era uma senhora com pouco estudo, mas um conhecimento, uma sabedoria, uma simplicidade no falar. Incrível. Uma pessoa maravilhosa. Ela é um marco na

luta pela terra dos posseiros de Pinhão. Dentro do processo histórico de luta do movimento dos posseiros, ela é uma pessoa que é histórica. Ela foi uma mulher de muita garra, enfrentou todo um período de conservadorismo, machismo, ela enfrentou marido e toda uma sociedade e ela foi pra luta. A gente conversava muito com ela e ela me apresentou a FETRAF [Federação dos trabalhadores na Agricultura Familiar]. Eu não consegui me encontrar em tudo aquilo ali. Então quando eu conheci essa senhora, ela fez essa apresentação para mim. E meus pais me davam essa liberdade de sair. Ai conheci “Os Jovens da Terra”, algo assim... Foi um projeto da FETRAF, até chegou a assentar alguns jovens, pois era da questão da terra. Aí passei a conhecer outros movimentos sociais, um segundo momento foi a CPT [Comissão Pastoral da Terra], com o Dionísio, com o José Vendresse. Comecei a participar do CPT e a partir dali entrei em contato com o MPA [Movimento dos Pequenos Agricultores] e aí fui me encontrando um pouco mais e entrei neste processo da luta dos movimentos sociais. Meus pais sempre me deram essa liberdade. Passei a trabalhar com uma ajuda de custo mínima, na FATRUPE [sigla não identificada] lá do Pinhão, que era uma entidade que dava suporte às lutas do movimento dos posseiros. Ela surge na luta dos movimentos dos posseiros do Pinhão. Onde eu moro hoje é um assentamento oriundo da luta dos movimentos dos posseiros. Mais tarde, com a ajuda de outros movimentos sociais, foram regularizadas algumas áreas de lá, mas tem muitas áreas que não são regularizadas, que são posses e que [a legalização] vem já se arrastando há muitos anos. Esse movimento de posseiros foi forte na época e hoje é um movimento que pode se dizer que está na lembrança de quem fez parte e na história do município, mas ele não tem mais muita força mesmo. Neste período foi que eles fundaram essa associação, a FATRUPE, associação das famílias da agricultura familiar de Pinhão. Eu fui trabalhar nesta associação. A partir daí eu entrei e me engajei mais na luta. Foi quando conheci o pessoal do MPA. Em 2005 eu passei a fazer parte do MPA, que é o movimento dos pequenos agricultores. Nesta época eu já não morava com meus pais. O que aconteceu, com a ida do MPA para o Pinhão, foi que, por mais que o MPA seja um movimento social, que luta pela permanência, por políticas públicas, pela resistência, produção de tecnologias que garantam a permanência

do pequeno agricultor no campo, a gente lá no município percebeu diante de tantos conflitos pela terra que não bastava nós lutarmos por isso. Como é que vamos lutar se nossa maior base não tinha disponíveis áreas suficientes para as famílias produzirem, que dirá para os filhos das famílias, para o pai e a mãe sobreviverem, quem dirá para os filhos. Então a gente entende até hoje que só isso não era suficiente, era necessário o acesso à terra. Aí o que aconteceu, foi que a gente começou a se articular num grupo de lideranças e conseguiu se organizar e foi e ocupou uma área. Enquanto MPA a gente ocupou uma área. Neste período eu tomei por decisão ir para o acampamento viver uma realidade diferente. Por mais que vivi essa questão de ser pobre, sempre com muitas limitações, a gente continua muito fechada no nosso mundinho, na nossa vida. Aí a gente fez uma proposta de um acampamento coletivo, de uma proposta coletiva. Vivenciar uma proposta diferenciada. As áreas em que a gente foi para ocupar eram áreas que eram cobertas por 90% de mato. Então uma das ideias era preservar essas pequenas áreas que ainda sobravam com mato. Depois de um tempo, fui fazer a faculdade e minha filha já tinha um ano e oito meses. Eu já tinha pegado o primeiro diploma! Posterior a isso eu vim fazer a faculdade. No começo a faculdade foi muito difícil. Eu a levei [a filha] na primeira etapa, ela ficou doente, ela chorava. Ela não teve uma boa relação com as meninas que cuidavam. Às vezes a gente faz um olhar muito protetor. Então, tudo isso aconteceu. Sofri muito na primeira etapa. Posterior a isso ela passou a ficar com minha mãe. Eu sempre tinha no curso um conflito para eu terminar o curso. Eu fui muito irresponsável no curso, a ponto de que eu sempre deixava os trabalhos para a última hora, eu atrasava, eu não estudei direito como de fato deveria estudar. Uma das coisas que eu tinha muito comigo é que eu não queria ser professora. Mas eu precisei vivenciar e experimentar isso para eu ter essa confirmação. Eu tinha pra mim que não queria ser professora. Por vários e diversos momentos eu pensava: eu vou desistir, por questões financeiras também. Aí pensava: vou desistir, vou desistir, vou desistir, aí minha mãe não deixava. A própria Ana Luísa, minha filha, sempre me incentivou muito. Ela sempre foi uma criança que quando estava perto de mim achava uma coisa pra fazer para deixar a mãe estudar. Eu vivi muito esse conflito no curso, de eu estar indo num curso que eu me identificava com a formação política, mas eu não me identificava

com a formação da área. Eu sentia aquela ânsia de querer ir para essa formação, mas de contra partida eu não queria aquela atuação. Aí vivi tudo isso e foi até que consegui concluir o curso e me formei, mesmo com conflitos entre família, questão financeira, sempre muito restrita. Posterior a isso, quando eu me formei, eu fui para a sala de aula. Aí vivi uma frustração muito grande em sala de aula, porque eu ficava me lembrando de tudo aquilo que a gente escutava e que a gente estudava. A gente sempre reflete muito. Eu gostava de conversar muito com as colegas da escola, gostava muito de conversar com os professores. Para mim esta troca de experiência, você escutar uma pessoa que você acredita que tenha um conhecimento maior, que tenha possibilidade de ensinar muita coisa, de te colocar vários questionamentos, ajuda muito a gente a crescer enquanto pessoa, enquanto atuação. Eu ficava lembrando em sala de aula, eu ficava pensando... Eu não quero para minha filha uma professora que nem eu estou sendo. Isso me judiou muito neste ano que passou. Eu ministrava aula de química. É uma disciplina muito legal de ministrar. Eu consegui levar de um jeito diferente de dar aula. Eu consegui manter uma boa relação com os educandos, mas por questões minhas mesmo eu não dei a qualidade que eu acredito que fosse necessário. Por mais que muitos professores falassem, “não Adriana, mas é o primeiro ano. Sempre no primeiro ano a gente tem essa ideia, no segundo ano já muda.” Mas eu não consegui de fato, pela minha avaliação, ter sido uma boa professora. Eu fui uma boa companheira para os educandos, eu acredito que tenha sido. Eu estou afirmando que é uma coisa que a gente acredita que seja, mas eu consegui trabalhar com eles outras questões. Mas dizer que eu fui uma boa professora que ministrava aula de química, eu não fui. Embora tivesse essa questão da área, eu trouxe vários elementos da realidade para eles. Eu tentava trazer esses elementos da relação entre o que a gente estava estudando e a vida deles. Questionar questões da química, da ciência, das ciências como um todo. Por momentos a gente parava a aula para ir discutir coisas de música que eles estavam cantando em sala de aula. Muitas vezes discutia problemas pessoais, conversava com eles. Para mim isso inclusive hoje faz falta. Eu acredito que fui muito mais companheira deles que boa professora. Isso foi gerando essa frustração para mim. Eu precisaria ter dado essa qualidade. Eu

precisaria ter ido além do que eu fui. Por isso que acho que eu fui levando naquela incerteza se de fato eu queria no outro ano ir para sala de aula. Mas também pensando na necessidade que eu precisaria ir ao outro ano para sala de aula por questão financeira. Em contrapartida, ser só por causa disso não é bom. Outro fator foi que eu tive a sorte de pegar duas escolas totalmente diferentes. Ambas no campo, uma com uma realidade mais urbana e outra com realidade bem do campo. Eu tive a sorte de cair com a pior turma da escola. Enquanto que na outra escola, caí com as melhores turmas. Eu pude ir fazendo essa relação e por momentos, você ir para a sala de aula e você estar dando aula para uma sala com 20 alunos, e só dois ou três prestarem atenção em você, os demais inclusive você vê que estão rindo de você, mas mesmo assim eu não me deixei abater. Eu tive a sorte de ter o Edson, meu companheiro, para me ajudar, me orientar. Eu admiro muito ele na capacidade de análise das coisas. Ele é uma pessoa incrível nestas análises. Ele é uma pessoa que me ajudou tanto nas questões das relações dentro do curso, quanto para minha vida, quanto no jeito de educar minha filha, tanto nas minhas amizades, como na minha atuação de tentar ser educadora... Eu digo que eu fui professora na sala de aula, muita ousadia dizer que fui educadora. Às vezes eu pensava, eu estou aqui dando aula para estes marmanjos, que estão rindo da minha cara e estou deixando minha filha na casa, estou deixando de viver um monte de coisas dela, deixando de ensinar para ela muitas coisas, de aprender muita coisa com ela. Sempre digo assim, o filho se a gente souber olhar, é uma possibilidade de aprendizagem muito grande. Uma criança, ao menos na minha análise, aprende muita mais que ensina, porque a gente precisa refletir sobre várias ações da gente para a gente conseguir lidar com a criança e refletir sobre várias ações da criança, para a gente conseguir lidar com criança, para tentar ajudar, tentar construir uma forma diferente de lidar com a criança. Para mim isso ensina muito mais que eu ensino ela. É uma troca de conhecimentos entre nós. E daí eu ficava pensando em tudo isso e isso me gerava uma frustração ainda maior. “Poxa vida, eu passo final de semana corrigindo prova, chega de noite eu não dou atenção para minha filha para preparar aula, para eu estudar e vir aqui e aguentar isso? E daí acabou gerando uma frustração muito grande este ano anterior. Aí foi que voltei. Retornei lá para as minhas raízes. Eu vou ser camponesa e vou cultivar a terra. A filha gosta muito de

lidar com a terra. Eu vou voltar para isso. Vou construir um jeito de tentar educar ela diferente por ali. Porque hoje, muito mais que o recurso financeiro, minha filha precisa da minha presença. Ela precisa do recurso financeiro, mas se nós conseguirmos conciliar de uma forma que a gente produza um tanto para a casa, ela não precisa de muita coisa. Ela precisa muito mais de mim do que de coisas materiais. A gente tem muito costume de materializar as necessidades do amor, do carinho, da atenção e deixa de lado a presença e foi isso que eu acabei fazendo. Comecei a refletir neste sentido. Vou fazer isso, vou continuar minha formação. Daqui a alguns anos ela vai precisar muito mais de que eu contribua com ela financeiramente do que com minha presença, por que ela vai ter uma maturidade, ela vai já ter capacidade de análise, ela já vai ter uma maturidade para ela tomar várias decisões e conduzir a vida dela e saber discernir sobre várias coisas. E comecei neste sentido a retomar por esse outro viés. Posterior a isso, o pessoal do movimento procurou para eu estar colaborando num projeto deles com a UFFS [Universidade Federal da Fronteira Sul] e daí a gente assumiu alguns dias para estar contribuindo e retomando isso. Se de fato a gente vai conseguir consolidar isso que a gente planeja, tanto para nós lá na casa, como no jeito de lidar com Ana Luísa, para este ano ainda está uma dúvida. A gente tem um alqueire mais ou menos. Dá para fazer uma diversidade. Uma característica do lote que a gente está agora é que tem 70% mato. Em princípio o que tem mapeado lá são 16 fontes de água, nascentes de água. Mas é o que tem mapeado, fora tem mais um monte. É um lote extremamente úmido, no período de chuva você caminha no gramado, verte água. Tem muita água, tem muito mato. A gente trabalha com extrativismo do pinhão e da erva-mate. A gente tem galinha, tem porco e umas vaquinhas. A gente tem trabalhado isso. A gente vai conseguir esse ano e os próximos anos, pelo menos cinco anos organizar isso, tentar construir uma vida diferente. A gente não precisa muito para ser feliz, pra gente poder viver. Nós temos a sorte, temos o meio de produção, a terra. Não temos recurso financeiro para investir no espaço, mas a gente tem o principal hoje, que é a terra. Somos assentados e já temos o espaço que é a terra. A gente tem a terra, a gente tem a casa, e a gente tem muita vontade de ser feliz. Entre nós e essa utopia de ser feliz com pouquinho, a gente tem isso. Tem muita

coisa que a gente cria necessidades, por exemplo, de organizar casa, de construir uma casa grande, fazer móveis lindos, essas coisas. Tudo são necessidades que com aquilo que a gente tem já supre essas necessidades, que são coisas que o tempo pode ir conduzindo de um jeito diferente. Então para se alimentar a gente consegue garantir 50% da nossa alimentação ou mais da propriedade, então tem condição de se trabalhar diferente. Então conduzir este ano, seguir estudando, a gente vai ver, tem muito que aprender. Sim, tive essa oportunidade de cursar, que era um sonho fazer a faculdade. Talvez eu não tenha conseguido me identificar depois com a área de atuação.

Contando a experiência escolar da Ana Luísa.

A escola fica a 1,5 km da minha casa e ela vai estudar na cidade. Por questão de acesso a outros projetos que não só formação escolar. Entra também a questão da Arte. Porque ela quer fazer balé, ela participa do coral e do grupo de dança. E coral e grupo de dança é realidade em apenas uma escola em Pinhão, que é essa que ela estuda. Tem toda uma estrutura escolar que é diferente de todas as outras realidades. Não é isso que faz com que ela estude lá. Ela estuda lá porque tem outros projetos. Tem transporte. Ela levanta cinco e meia da manhã e às seis e meia ela tem que estar no ponto. Ela chega 1 hora da tarde em casa. Tem uma escola que fica a 1,5 km de casa. Então é uma contradição de tudo aquilo. É complicado. Na escola, ano passado, quando ela estudava lá e eu dava aula lá, eu procurei a diretora. Conversei com ela pra ver se a gente conseguiria fazer os projetos, pois eu acho injusto só minha filha estar fazendo isso, precisa ter acesso a todas as outras crianças. Mas têm vários problemas. O primeiro problema esbarra na estrutura escolar. A estrutura da escola é extremamente precária, eles não têm biblioteca, a biblioteca é junto com a secretaria que é junto com a sala de apoio, junto com a sala da diretora, tudo no mesmo espaço. As crianças, nos dias de chuva, têm que passar num pedaço que molha, que chove. As calçadas da escola estão totalmente deterioradas. O diretor do estado comprou uns materiais com dinheiro próprio e os guris foram e fizeram, arrumaram um pouco lá. A estrutura não oferece possibilidade de você ter algo a mais. Isso é um dos fatores. Outro fator está na limitação de conhecimento das pessoas sobre essa importância. Quando você vai conversar com várias professoras, dizem: “para que isso? para que trazer as crianças mais uma vez

na escola? Só vem para incomodar! Aí a criança que é de manhã, vem de tarde, vem incomodar, fica correndo, batendo nas janelas, ficam fazendo um monte de coisas”. Mas por quê? Porque não tem espaço na escola para garantir algo mais. É uma escola que vai do pré ao Ensino Médio, estado e municípios juntos, no mesmo espaço escolar. Inclusive assim, espaço extremamente limitado, que este ano não sei como está, mas ano passado estava extremamente complicado. Eu dava aula para a sala de apoio. Era num espaço que era pegado a uma sala e feito toda uma divisão. Era um espaço bem pequeno. Tinha livros, onde estavam os livros das turmas. Onde tinha mais outras coisas guardadas e era onde era a sala de apoio. Aí não tinha estrutura nenhuma de garantir o aprendizado de 14 a 15 crianças que tinham que ficar na sala. E o núcleo ainda reclamava que tinha só 14 a 15 crianças e que tinha que ter 20. Mas se colocassem 20 crianças dentro daquela sala, um teria que sair pela janela, outro pela porta, porque não tinha espaço. Era totalmente restrito isso. São coisas que a gente pode até conseguir ir organizando, mas é quando esbarra na questão das pessoas não conseguirem compreender essa importância. Inclusive eles nos questionam porque nós mandamos: “Isso é frescura, agora uma criança vai definir onde ela vai querer estudar, o que ela vai querer fazer? Mandar para projeto, é só pra fazer atraso no aprendizado. Aí a criança sofre, levanta cedo, que nem a menina de vocês, vai estudar na cidade, não aprende nada, diminui o aprendizado porque sofre tudo isso e vai participar desses projetos, só pra ter incomodação?”. E isso são professores que estão atuando há anos no ensino da educação infantil lá, nas séries iniciais, trabalhando com as crianças, que acreditam que você trabalhar arte, trabalhar todo esse outro lado do desenvolvimento mais lúdico, é perda de tempo. Sendo que um dos critérios para continuar participando destes projetos é que a criança não pode ter falta e nem notas baixas. Se baixar o rendimento dela em sala de aula, ela automaticamente sai do projeto, e para ela retornar ela precisa melhorar o rendimento. Já é comprovado que um monte de crianças que iniciaram a participar, tanto do balé quanto de outros projetos, conseguiram melhorar. Porque aprendem a questão da disciplina, aprendem a questão de comportamento, de concentração. Tudo isso é cobrado nestes projetos. Tudo isso contribui em sala de aula. Quer queira quer não, eu falei um dia quando a Secretária de Educação que

questionou pelo fato de estar trazendo ela pra cidade, eu falei pra ela: “Veja, para mim a educação, a formação dela não é só escola.” E eu tenho que fazer a minha parte. Lá na casa eu tento fazer o máximo possível dentro das minhas limitações também, porque eu não recebi formação, eu não tenho formação para ensinar uma criança nas séries iniciais. Mas eu tento fazer um esforço, eu acompanho ela, eu olho a cada 2 a 3 dias o caderno dela, quando não, eu olho todo dia o caderno. Ela tem caderno lá na casa. Ela tem caderno de caligrafia e caderno de atividades. A gente vai brincar com ela, a gente questiona ela, a gente tenta fazer ela raciocinar as coisas. A gente não resolve por ela as tarefas dela, a gente a auxilia. Então a gente faz todo esse acompanhamento. A gente faz leitura, a traz esse lado mais crítico, questiona, acompanha. Agente faz também a nossa parte na casa. Mas a dança, essa parte mais lúdica eu não sei trabalhar, eu não sei lidar com tudo isso. Eu falei: “você é mãe também, sabe que isso tudo é importante, você recebeu formação”. Eu não tenho condições de pagar particular. Para pagar particular isso para minha filha eu não tenho condição financeira. Se eu tivesse essa condição, minha filha poderia estudar perto de casa, sofrer menos e eu garantir por outro viés isso, mas eu não tenho essa condição para isso e preciso dessa parte do público. Se esse público só é garantido lá na cidade eu vou ter que fazer um esforço maior e ela vai ter que pagar esse preço de fazer, fazer esse esforço se ela quiser participar disso. Até agora ela está conseguindo lidar bem. Vamos ver o que vai dar daí pra frente também.

3.5 ALINE: “Meu sonho era ser professora”.

ALINE, uma jovem de 22 anos, professora de uma escola indígena, sempre morou no campo e sempre quis ser professora. Estudou na escola da cidade, mas que poderia ser considerada do campo, já que 80% dos seus alunos eram oriundos do campo, segundo ela comenta. Não tinha nenhuma relação com movimentos sociais, mas o curso permitiu que aos poucos ela fosse entendendo o importante papel que os movimentos realizam em pautar demandas concretas ao Estado. Não tinha experiência na atuação com indígenas quando passou no concurso do PSS, mas pensou: “nós da

Educação do Campo pensamos no sujeito. Podemos trabalhar tanto com quilombolas, quanto com indígenas, pessoas atingidas por barragens, de assentamentos e de acampamentos. Tive essa oportunidade de trabalhar com indígenas e foi muito gratificante.”.

Eu sempre morei no campo. Eu moro numa cidade pequena, Espigão Alto do Iguaçu. Eu ia para uma escola da cidade. É uma cidadezinha onde a maioria dos alunos da escola, mais de 80 % é oriunda do campo. Era uma escola considerada do campo! Os meus pais sempre foram pequenos agricultores trabalhando com vaca de leite, milho para fazer a silagem, só para o consumo mesmo. Meu sonho era ser professora, né! Eu sempre me dedicava buscando fazer uma graduação. Eu sou oriunda de uma família que não teria condições de estar pagando uma Universidade. Sempre com dificuldades socioeconômicas. Eu fiquei sabendo do curso por meio de uma professora. Eu estava no Ensino Médio. Eu tenho agora 22 anos, mas quando entrei no curso, eu tinha 17 anos. Bom, eu na verdade nem sabia bem como era a lógica. Eu sabia que era um curso novo que ia ser implementado e que era Educação do Campo. Pensei: “sempre foi meu sonho, vou tentar, ainda mais numa Universidade pública e gratuita!”. Fui e passei. Em janeiro a gente estava na primeira etapa. Foi diferente. Sempre morei com meus pais e não estava acostumada com tantas pessoas, não conhecia ninguém. Foi um pouco difícil no princípio, mas devagar fui pegando o ritmo. O curso tinha a participação dos movimentos sociais e o que eu conhecia dos movimentos sociais era o que a mídia mostrava e a mídia só mostra o lado ruim. Claro que tive que estudar e compreender. Com o passar do tempo, adoro agora! Não sou militante, mas sou uma simpatizante dos movimentos. Meus pais não faziam parte de nenhum movimento. No último ano da minha graduação eu havia me inscrito no concurso do PSS [Processo Seletivo Simplificado]. Fui chamada para trabalhar numa escola indígena. Aí pensei assim: “nós da Educação do Campo pensamos no sujeito. Podemos trabalhar tanto com os quilombolas, indígenas, atingidos por barragens, assentamentos e acampamentos. Tive essa oportunidade de trabalhar com os indígenas e foi muito gratificante”. Lá também para trabalhar você precisa de uma carta de anuência. A liderança fica te

analisando durante o ano, como é seu trabalho, se você está ensinando, se você tem algum preconceito com relação aos alunos indígenas. Eu já estou no terceiro ano que atuo e ganhei a carta duas vezes. Na primeira vez nem sabia que tinha carta! Você chega e não está preparada para trabalhar numa escola indígena por que a cultura é diferente. A principal dificuldade que nós temos é a língua. Você não conhece a língua. Eles falam entre eles a língua Guarani. Você fica um pouco excluída. No momento você não consegue perceber. Agora, depois de três anos, percebo quando eles estão falando de mim. Se eles falam *dirua* que é branco, eu pergunto se é comigo. Com a vivência você vai compreendendo. Você vai vendo o aluno e se você não conhece a realidade deles é mais fácil julgar. A mídia diz que o índio não trabalha, que o índio é vagabundo, que o índio tem teto e precisaria trabalhar. O índio não tem a mesma concepção de vida como nós, de acumular. Ele acaba tendo para seu dia a dia, apesar de ser com muitas dificuldades. A renda muitas vezes é de bolsa família, assistencialismo mesmo, é bem precário. Muitas vezes nem o básico eles têm garantido. Por isso muitas vezes vem o questionamento por parte deles: Qual a intenção em ir para a escola? Muitos não têm a visão do porquê estudar. Nós, enquanto professores, educadores, devemos mostrar para eles que eles também podem estudar, que eles têm o direito. Eles têm certo medo, certa repressão lá fora. Agora eu estou dando aula de Língua Portuguesa. Ano passado eu dava aula de Espanhol, Português e Artes. Eles adoram o espanhol porque é mais próximo do guarani. Foi bem interessante conhecer essa outra realidade. O material didático que chega à escola não é adaptado para eles. A minha pesquisa no TCC do curso de Licenciatura foi sobre evasão escolar indígena, pois tem um grande índice de evasão. Queria tentar entender por que a desmotivação. Necessitaria mais estudo, mas a desmotivação é que eles não veem futuro, uma perspectiva de vida. Eu sempre digo a eles: “Hoje nós estamos aqui trabalhando, daqui a um tempo vocês vão estar no nosso lugar. Porque a escola está dentro da aldeia”. O tempo nosso e o tempo deles é diferente! Você percebe desde o primeiro ano a evolução deles, consegue perceber que eles começam a participar mais. No início eles parecem mais constrangidos, no começo eles têm medo de dar confiança a você. Agora têm um lado mais de amizade. Agora eles conversam comigo. As meninas nem chamada elas respondiam! Acho que é

isso, você vai montando uma história. Como tem várias aldeias no Brasil, eles saem da aldeia. Hoje ia ter a festa. Eu acredito que quando eu chegar lá na quarta feira muitos foram embora. Vem pessoal de fora, de São Paulo e eles vão para outras aldeias. Porque a terra lá é de todos. Diferente do assentamento e acampamento, que cada um tem seu lote. Lá não. Se resolverem ir embora eles vão, depois voltam... No curso foi forte a formação política e conhecemos diferentes realidades. Fomos ao assentamento no primeiro estágio e tentamos fazer uma articulação com a área. Isso fez com que eu cada vez mais me sentisse professora. No último ano que comecei a atuar eu senti que era isso mesmo. Por que muitas vezes você tem certo medo também de ir para sala de aula atuando. Eu nem sabia que tinha área indígena na cidade que eu morava, para ver como a gente ainda é muito fechada no nosso mundo!

3.6 JAQUELINE: “Foi a partir do curso que eu consegui entender um pouco da luta da reforma agrária e dos trabalhadores sem terra.”

JAQUELINE, 23 anos, nasceu em São José dos Pinhais - PR. Os pais eram de origem camponesa, mas quando jovens foram morar na cidade. Jaqueline e a família voltaram para o campo em 2003, e moram em um assentamento atualmente. Ela estudou em escola urbana até o 5º ano e depois foi para a escola do assentamento. Um dos motivos que chamou sua atenção para fazer o curso de Licenciatura era justamente que poderia permanecer no assentamento e estudar pelo regime de alternância proposto. Seu envolvimento como militante do MST ocorreu após iniciar o curso e ela retrata a discriminação que muitas vezes os assentados vivenciam e o papel que a mídia ocupa nesta questão. Outro aspecto abordado por ela, e que diz respeito a todos os estudantes do curso, foi quanto ao processo seletivo para professor efetivo do Estado, durante o qual ela passou por todas as etapas, foi aprovada e quando foi tomar posse, ficou sabendo que havia sido indeferida. O argumento que ela recebeu foi que a formação a habilitava por área e o edital era por disciplina, por isso não seria aceita. Este processo ainda está

tramitando nos órgãos competentes, pois ela entrou com um mandato de segurança e até o momento do término desta dissertação a questão ainda não havia sido resolvida. Jaqueline atua na escola Iraci Salete.

Meu nome é Jaqueline Bueno D'Avila. Eu nasci em São José dos Pinhais. Meus pais são de origem camponesa. Nasceram no campo e viveram no campo, mas quando estavam na sua juventude eles acabaram indo embora para a cidade, porque seus pais já estavam mais idosos e não tinham condições de continuar no campo. Paralelo a isso, também existe um processo das grandes propriedades que vão expulsando os pequenos, pois vão ficando sem condições de ficar no campo. Então os meus avós acabaram vendendo a terra e saindo do campo e indo para cidade, e com eles, meu pai e minha mãe. Meu pai tinha aquela vontade de voltar para o campo e trabalhar com a terra. Em 2002 se intensificou essa questão do desemprego na cidade. Meu pai era armador, trabalhava na construção civil. Além de ser uma exploração muito grande, as empreiteiras começaram a contratar grandes empresas para estarem construindo obras e, como ele não era um contratado de nenhuma grande empresa, acabou perdendo essas questões dos direitos trabalhistas. Acabou meio que trabalhando sem acesso às legislações trabalhistas. Trabalhava por dia. Não era contratado. Com isso aumentou a nossa vontade de morar no campo. Em 2003 o meu pai foi convidado para trabalhar num aviário de frango em Tapejara do Oeste. A gente vendeu o lote em Curitiba e foi embora. A gente trabalhava na casa do dono da granja e meu pai trabalhava nessa granja de galinha. A gente ficou um ano lá trabalhando. Minha mãe sempre dona de casa e cuidando de mim. Eu não tenho irmãos. Sou única filha. Minha mãe sempre teve dedicação exclusiva para mim e para casa. Com isso, meu pai também via que não tinha condições de se manter lá, ganhando um salário mínimo. Mesmo que a casa não desse muita despesa, era uma condição muito desgastante para quem queria ter terra e não podia ter terra. Mas conseguimos afinal um pedaço de terra e, desde 2003, a gente mora no assentamento Ireno Alves dos Santos. Eu passei a estudar na escola do assentamento quando estava com 12 anos. Eu cresci e estudei em escola pública, urbana, até o 5º ano. Estudei todas as séries iniciais na escola da cidade, mas fiz boa parte do Ensino

Fundamental e Ensino Médio na escola do campo. Em 2010 surgiu o vestibular na UNICENTRO aqui em Guarapuava, que era um vestibular para quem morava no campo ou atuava no campo como educador. Eu me interessei em fazer o vestibular para a Universidade, porque possibilitava naquele momento que eu continuasse no assentamento com meus pais e pudesse fazer o curso. Era em regime de alternância e as despesas do curso com hospedagem e alimentação eram custeadas pela Universidade, com recurso que vinha do MEC. De certa forma, isso me chamou a atenção, porque eu conseguiria continuar no assentamento e conseguiria estudar. Foi a partir do curso que eu consegui entender um pouco da luta da reforma agrária e dos trabalhadores sem terra. Eu não fazia parte de nenhum movimento, só morava no assentamento. O meu pai participava nas reuniões da comunidade, mas nunca teve uma atuação, nunca fomos inseridos. Foi no curso mesmo que algumas coisas foram possibilitando com que a gente enxergasse de forma diferente. Mesmo que a gente esteja no assentamento, a gente não está livre, digamos assim, de também ter uma visão destorcida que a mídia, de uma certa forma, vai criando na sociedade. Para nós também chega a rede Globo, também chegam os meios de comunicação que vão neste sentido de criminalizar os movimentos sociais. Tinha vezes que a gente ia para cidade e estava sujo de poeira e era maltratado no comércio e ninguém queria atender a gente. Mesmo no posto de saúde, quando a gente ia lá, o pessoal já dizia: “nossa está chegando esses fedidos do assentamento”. A gente sofreu um processo de criminalização muito forte (por ser) dos movimentos e isso um pouco fez com que a gente tivesse aquela vergonha de ser do assentamento, por sofrer essa discriminação na cidade e de estar vendo todo dia isso. Foi na Licenciatura que eu pude ver esse outro lado do movimento, esse outro lado da Reforma Agrária. A gente teve um acompanhamento do MST no início do curso. Nos dois primeiros anos, o MST acompanhou a organização do curso e, a partir daí, a gente passou a ser chamado a contribuir no MST. Em 2012 eu fui atuar no setor de educação do MST na região e ajudar a produzir os meios de comunicação. O jornal que a gente circula aqui na região, Terra Vermelha, é o jornal dos assentados e acampados que ajuda na questão de mobilização quando tem marcha, e de estar mostrando para a sociedade um pouco da nossa pauta, da nossa luta. A partir

mesmo deste período, desta atuação mais concreta dentro do movimento, de certa forma eu consegui me formar na luta, neste processo de construção também. A partir daí a gente não discutia só comunicação no MST, discutia educação, discutia gênero também. Nunca era uma tarefa só dentro do movimento. A gente tinha que participar dos outros espaços para estar contribuindo. Eu também assumi a sala de aula em 2013. Fui ser professora no Colégio Iraci Salete, depois que eu já tinha terminado o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Fui atuar como professora da área do conhecimento. Tentar pensar uma proposta interdisciplinar em uma escola em que o currículo possibilitava que a gente desenvolvesse, tanto a nossa prática pedagógica, como, de certa forma, pensar um projeto educativo diferente para nossas crianças. E nisso eu tentei relacionar e vincular a questão da comunicação com a escola. Mas chegou um momento que a escola sugou tanto que eu não conseguia participar de todas as atividades do movimento. Tive que sair um pouco do setor de comunicação para conseguir ser a professora de sala de aula. Por mais que a gente pense numa escola diferenciada, como a gente está dentro da lógica do Estado, têm algumas coisas que prendem a gente, que a gente precisa dar conta de fazer. E por ter feito a Educação do Campo, acho que a responsabilidade é muito maior. A gente se sente na cobrança de dar conta, de ser o melhor professor e ao mesmo tempo de dar conta de ser melhor militante. Se a gente não fizer da escola um processo de militância a gente não consegue dar conta e isso eu tive dificuldade de tentar relacionar. Eu já estou dois anos como professora de sala de aula. Este ano, de novo, eu estou no setor de Comunicação e tentando dar conta também das nossas ações nos assentamentos e acampamentos. A gente agora tem um acampamento massivo na nossa região, o acampamento Herdeiros da Terra, de 1º de maio, que tem 2.500 famílias. Estamos num processo de luta contra a fazenda Araupel e ao mesmo tempo de manutenção da nossa luta naquele espaço, que já foi um espaço de conquista do movimento e que agora estamos tentando conquistar a outra parte deste latifúndio, que ainda está na nossa região. Também é um processo da gente mostrar para a sociedade a nossa luta e reafirmar nossa condição enquanto sem terra. A gente sabe que o capitalismo tem várias formas de seduzir as pessoas. E nos nossos assentamentos a gente tem essa dificuldade de manter nossa cultura camponesa, a nossa cultura sem terra, por que nós

não somos uma ilha! Então nos assentamentos chega de tudo. Isso é uma das nossas preocupações. Como a gente valoriza, resgata a nossa cultura e não nega a condição que os sujeitos estão atualmente? Então é um processo que a gente está tentando fazer a partir da Comunicação. Como a gente valoriza e resgata também. Eu também atuo no setor de gênero, mas com atividades mais pontuais. A gente tem um projeto com o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), que é a formação política com as mulheres. Tem momentos que a gente vai para os acampamentos, para os assentamentos e está discutindo gênero e o papel das mulheres nas organizações. Estar formando novos militantes e novos dirigentes no nosso movimento são tarefas que a gente tenta realizar para contribuir com o movimento. Pelo fato de termos feito a Educação do Campo, acho que também estar na militância é uma forma de retribuir o processo de conhecimento que a gente teve. Graças à luta do MST com a Universidade, de ir para Universidade e cobrar um curso para os povos do campo, é que a gente teve a possibilidade de fazer a formação. Contribuir nos espaços do movimento é retribuir um pouco desta luta que eles travaram para a gente poder acessar a Universidade. Em 2013, prestei concurso do estado, para o cargo de professor nas escolas públicas. Foi um processo de dois anos até que saíssem os resultados. Eu passei na prova teórica, na prova didática, prova médica e prova de títulos. Foi um processo muito desgastante porque foi um processo longo. Não foi um concurso que iniciou, teve seu começo, seu meio e seu fim, sequencialmente. Parece que, de certa forma, foi feito mesmo para desmotivar os professores para participarem do concurso. Se a gente for ver, dos 30.000 professores que a gente tem no estado, foram 5.000 que passaram, então foi uma prova bem excludente a do concurso. Eu consegui fazer e passar em todas, e no momento, este ano, em 2015, na hora que fui tomar posse, assinar a carta de nomeação, eu fui indeferida, porque no meu diploma está escrito Licenciatura em Educação do Campo. E no núcleo regional de educação em que eu fui para assumir as aulas, eles alegaram que meu diploma estava errado e que deveria estar escrito no diploma: Licenciatura em Artes. Eles alegaram que minha formação teria que ter sido na disciplina e não na área de conhecimento. A gente tentou justificar e explicar o que seria área de conhecimento. Explicar que a disciplina Artes está dentro da

área do conhecimento. Que a área do conhecimento não se reduz à disciplina, como eles queriam que estivesse reduzida no diploma. A gente tentou explicar, justificar, mostrar no histórico que a gente fez as disciplinas que são específicas dos conteúdos da disciplina de Artes, mas não teve nenhuma chance. Não houve nenhuma consideração, de modo que a gente pudesse assumir o concurso. Então desde fevereiro a gente está indeferida no concurso do estado. A gente está num processo de tentar mobilizar as Universidades que têm o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Estamos tentando movimentar uma luta em nível de estado, quem sabe a nível nacional, de como será nosso reconhecimento enquanto trabalhadores. Nós temos reconhecimento enquanto Licenciatura, mas nós não temos reconhecimento como trabalhadores da educação pública. Nós não somos reconhecidos como trabalhadores da Educação do Campo. É uma luta que temos que travar nos próximos anos. Como a gente vai dar conta nas nossas escolas para que a gente possa atuar de forma digna, de forma legal diante dos direitos trabalhistas e que a gente possa acessar de fato as nossas escolas do campo? Outra questão que a gente percebe é que a Educação do Campo, ela não é entendida como educação básica, se a gente for ver. Porque quando a gente vai fazer o processo de inscrição nas escolas, que a gente vai atuar, as escolas que não têm a nomenclatura de escola do campo, a gente não pode trabalhar e não pode dar aula. A gente também vê um processo que tem escola do campo que não se reconhece como escola do campo. Nesse movimento a gente acaba ficando excluído dessas escolas. Muitas vezes a gente mora perto da escola, mas não tem condições de dar aula na escola, porque simplesmente ela não se nomeia e não se intitula como escola do campo. Acho que esta é uma discussão que a gente precisa aprofundar. Que não é só nas escolas que têm a nomenclatura do campo que a gente pode atuar, mas que a gente possa atuar em todas as escolas do campo, mesmo que se intitulem ou não. É uma discussão que a gente também está tentando fazer na região. Como a gente pode atuar nestas escolas?

3.7 ALTAIR: “Eu venho do movimento sindical. Meu ingresso na Licenciatura foi nessa lógica de qualificar a discussão da Agricultura Familiar”.

ALTAIR, 41 anos, estudou em escola multisseriada no campo e viveu um período em que não havia transporte escolar para a cidade, por isso teve que se mudar para poder concluir o Ensino Fundamental. Ele concluiu o ciclo básico na Educação de Jovens e Adultos. Ainda quando era jovem, conheceu o movimento sindical onde atua até hoje. Altair aborda a questão da necessidade da formação continuada: “Se a gente pensa que ao fazer a graduação está pronto para atuar, isso é uma grande bobagem. A gente vai descobrindo que é um contato inicial com o conhecimento mais científico e que você tem que, a partir daí, ir se aprofundando.” Altair seguiu a vida acadêmica e passou no mestrado na UNICENTRO. Ele também participa da Pós-graduação em Educação do Campo da mesma Universidade. Sua atuação efetiva é na CRESOL, uma cooperativa de crédito da agricultura familiar.

Eu trabalho na CRESOL, sistema de cooperativa de crédito, da área da Agricultura Familiar e Economia Solidária, e atuo na área da formação. Tudo que é feito de formação para quadro social, para diretores e colaboradores, eu coordeno aqui na região. Eu também atuo como docente de ATER - Assistência Técnica de indígenas e educação de jovens e adultos. Trabalho duas noites por semana, porque a carga horária na CRESOL é de 40 horas por semana e às vezes se estende mais. A CRESOL é uma cooperativa de créditos, mas tem vínculo muito forte com movimentos sociais, por isso a gente se envolve em outras questões. Eu venho do movimento sindical da Agricultura Familiar. Meu ingresso na Licenciatura foi nessa lógica então de qualificar a discussão da Agricultura Familiar. Minha esposa é professora e fui me aproximando também da sala de aula. Já no segundo ano, eu peguei umas turmas como PSS, para ir tendo um vínculo, mas sempre com carga horária bem pequena. Eu também queria ir tendo essa experiência de dar aula, mas eu tenho mesmo é envolvimento sindical e no movimento cooperativista. Estou

fazendo a especialização em Educação do Campo. Eu fiz Ciências da Natureza e não me identifico com a Matemática, apesar de atuar com a Matemática na sala de aula, mas eu me vejo mais como Pedagogo. Eu aprendi muito mais os fundamentos, as correntes pedagógicas, mais o pensamento da educação mesmo. Mas com a especificidade da formação da área da Matemática e Biologia, não me identifico não. Física um pouco. Quanto à formação que tivemos, eu penso assim, foi uma apresentação das disciplinas eu diria. Eu me sinto bem contemplado na formação mais dos fundamentos nesta área da educação mesmo, de pensar a educação. Agora na área mesmo da Matemática, na Física, eu noto que a formação não foi contemplada. Até porque os professores também ficavam na dúvida. A carga horária nas disciplinas era boa, mas eu acho que ainda não foi suficiente. A gente vinha para aula em duas etapas por ano e aí a gente concentrava. A gente tinha intervalos longos, janeiro e fevereiro inteiro e depois em julho que voltávamos. Um intervalo grande e teve etapas de até 60 dias concentrados, dez horas de aula durante o dia, mais atividades à noite e acabava sendo 12 a 14 horas de estudo ao todo por dia, de segunda a sábado. Em julho era feita uma etapa menor tipo 30 dias. Tivemos problemas de liberação de recurso que era pelo PIBID e por projetos, daí não liberavam recursos e aí teve uma etapa que não se realizou e teve que diluir entre as outras. A questão das bolsas gerava um stress bastante grande, em geral eram três meses concentrados, então as negociações¹⁴ eram bastante duras para manter-se no trabalho. Dificultou um pouco quem precisava trabalhar. O ideal era pra quem realmente estava com a bolsa do PIBID, porque estava mais à disposição. A bolsa era de R\$ 400,00. Para você ficar três meses à disposição era difícil... Contando um pouco do meu histórico escolar: eu estudei na escola multisseriada da minha comunidade de Rio Verde em Rio do Sul. Isso fica a 25 km da sede do município. Estudei nesta escolinha e não tinha mais as séries finais lá. Então eu fui parar na casa de uma família na cidade. Não tinha transporte escolar na época, isso já faz uns 27 a 28 anos. Eu tinha 12 anos quando fui pra lá. Fui parar na casa de família de parentes para continuar estudando por que não tinha transporte para escola. Terminei as séries finais do Ensino Fundamental e entrei no Ensino Médio.

¹⁴ Negociações aqui se referem às pessoas que já estão em sala de aula.

Desestimulei e parei de estudar. Voltei para a propriedade e lá fiquei até os 17 anos. Aí entrei para o movimento sindical e comecei a militância e não parei mais. O Ensino Médio eu cursei por um convênio com o CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos) de Pinhão, num projeto de sindicalistas. Nós tínhamos um problema de muitos dirigentes sindicais sem escolaridade e a CUT fez uma parceria com o CEEBJA. Eu venho dessa formação do CEEBJA e agora estou atuando nela, apesar de que, com a educação indígena eu não tinha contato e nem experiência. Na graduação meu artigo foi com a questão indígena. Uma cultura bastante diferente. Tem muito preconceito entre nós e eles. Eu precisaria entender um pouco mais a lógica para saber como, a partir do trabalho com educação, eu poderia contribuir e não atrapalhar. Muitas vezes a intervenção do branco mais atrapalha que contribui. Em 2010 entrei na Licenciatura. Fui fazer a prova e fiquei na 61ª colocação. Como desistiu uma pessoa eu consegui entrar. Foi um vestibular diferenciado. Foi uma redação. Mas veja, minha formação tinha sido muito turbulenta. Isso é um problema que a maioria da turma tinha, a base. Talvez seja um dos motivos porque que a gente não conseguiu aprofundar nas disciplinas específicas, pois faltavam os fundamentos científicos que o Ensino Médio tinha que ter dado. A gente estava com uma defasagem muito grande, porque grande parte estava vinda de uma escolarização que já tinha parado muito tempo, e outros que tiveram dificuldades. Eu era uma das pessoas que tinha muita dificuldade, batalhei bastante pra conseguir. O perfil da turma era de 70% sim envolvidos com movimentos sociais, porque tinha pessoa mais orgânicas dos assentamentos, orgânicas ao MST e outras mais orgânicas de movimentos sindicais e movimento cooperativo além das ONGs. Tinha ali umas 10 ou 12 pessoas que não tinham ligação com movimento nenhum, não tinham contato nenhum, que eram de comunidades rurais, mas não tinham vínculo com sindicato ou com MST. Essas pessoas até acabaram se inserindo, ficaram militantes ou simplesmente fizeram a Licenciatura, mas não têm vínculos com movimentos. Eu acho que a maioria está atuando nas escolas do campo, até por falta de opção, porque nós tivemos um problema que realmente contribui para que atuem nestas escolas do campo. Porque a nossa formação não foi reconhecida para atuar na formação

básica. Esse último edital só permitiu a gente atuar nas escolas do campo. Isso é uma briga nas escolas do campo. Podem atuar professores que não foram formados pelas áreas, mas nós não podemos atuar na rede da educação básica por causa da formação por área. Então isso é um limitador que ninguém consegue atuar nas outras escolas. Porque daí você tem que entender o que é campo, tem que discutir o conceito de campo. Tipo... meu município é Laranjeiras, tem 30.000 habitantes, um aglomerado urbano que está crescendo, mas ele ainda é dependente do rural. Mas pega um município menor que a escola é na sede tipo Porto Barreiro, quem está no aglomerado urbano depende exclusivamente do rural, ali a população 80% vive no campo. Os alunos são totalmente do campo, mas não é possível a gente que é formada por área, dar aulas na educação básica. Teria que aprofundar mais ainda esta discussão da formação por área porque é uma coisa nova. Só tivemos essa turma e acabou. As Universidades estaduais aqui no Paraná estão bem precarizadas. Já a Federal, a Fronteira Sul entrou em outro edital e na grade de cursos já está incorporada a Licenciatura em Educação do Campo, eles têm mais que duas turmas. A nossa formação era conteúdo normal, claro os professores tentavam adaptar, mas essa era a dificuldade, porque os professores também não têm formação para isso e eles não sabiam como iriam trabalhar e acabavam sendo conteúdos meio normal. Às vezes um ou outro professor conseguia avançar um pouco mais e fazer relação com a realidade, mas a gente tem que encarar que a formação por área é uma formação inicial e a gente tem que aprofundar. Se a gente pensar que você fez a graduação e você está pronto para atuar, isso é uma grande bobagem. A gente vai descobrindo que é um contato inicial com um conhecimento mais científico e que você tem que a partir daí ir se aprofundando. Você tem que conhecer bem as partes pra você conseguir ir fazendo essa relação com o todo, porque a grande crítica na formação específica, é que você fica só na parte e não faz a relação com o todo. Mas pra você fazer a relação com todo, você tem que conhecer as partes, então eu diria que a formação por área é um desafio maior, tem que conhecer mais partes. Um dilema bastante grande!

4 OS DESAFIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na metodologia que escolhi para analisar as falas, busquei as categorias que se evidenciaram na leitura das entrevistas. Destaquei, entre elas: a importância do curso, a relação com os movimentos sociais e a questão da formação por área de conhecimento. Essas perspectivas serão objetos das minhas análises nos subitens que seguem. Com relação à importância do curso, destaco as questões do acesso a uma Universidade pública e gratuita e a possibilidade de permanecer no campo. Além disso, os egressos relataram a importância do incentivo por meio de uma bolsa estudantil, no caso a bolsa PIBID. No que se refere à importância da participação dos movimentos sociais na construção do curso, destaco a contribuição na formação política dos estudantes egressos e as experiências das práticas pedagógicas dos movimentos que foram vivenciadas ao longo da formação, como a auto-organização dos estudantes e a ciranda infantil. Além disso, a presença dos movimentos sociais na Universidade trouxe um impacto para o cotidiano da mesma.

Quanto à formação por área, houve um destaque de que este não deva estar na centralidade do debate da formação, e que refletir sobre esta questão está diretamente relacionado com a transformação da escola.

Esses aspectos apareceram nas histórias individuais selecionadas e também na “Roda de Conversa¹⁵” e serão analisados ao longo do texto.

4.1 IMPORTÂNCIA DO CURSO PARA OS ESTUDANTES EGRESSOS

Um elemento considerado importante nas entrevistas foi a questão do acesso a uma Universidade pública e gratuita, considerada pelos estudantes egressos entrevistados uma vitória. A falta de estímulo vinha até da própria família, onde o discurso recorrente era “para que estudar, para pegar na enxada não precisa de estudo” apesar da vontade de que continuassem. Adilson comenta esse fato:

¹⁵ A transcrição da Roda de Conversa se encontra no Anexo desta Dissertação.

Meu pai fez o Ensino Médio, mas minha mãe só concluiu agora, depois de assentada. As famílias camponesas geralmente não têm dimensão da importância do estudo, mas querem que os filhos estudem. Meus pais sempre me apoiaram nesse sentido, mas diante do contexto, não havia possibilidade para ninguém na família fazer uma faculdade. Diante do histórico familiar, não se cogitava alguém fazer um curso superior.

As pessoas que têm acesso e que sempre tiveram não têm noção do que seja isso. A gente que viveu e vive em um contexto onde é muito difícil ter acesso à Universidade, é uma coisa muito emocionante mesmo, por isso que também lutamos, para que isso seja uma coisa possível para mais pessoas.

Estar em uma Universidade era um sonho almejado por todos os entrevistados. E esse curso de Licenciatura era a oportunidade que eles tiveram para realizar este sonho

Partindo do princípio de que o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi criado no sentido de garantir que os jovens permanecessem nas suas comunidades e que a organização curricular considerasse a realidade de seus sujeitos, iremos verificar nas falas dos entrevistados que este fato se confirmou entre eles:

Eu moro no campo, e se não fosse por meio deste curso, eu não conseguiria estudar, porque não poderia estar me deslocando até uma cidade, que seria muito longe, seria Cascavel ou Dois Vizinhos. (Aline).

Para mim, o curso teve uma importância pelo fato de poder morar na comunidade e fazer a graduação. (Andréia - Roda de Conversa).

Agora eu atuo na mesma escola, na mesma comunidade que eu morava. (Ana Cláudia - Roda de Conversa).

O curso significou a permanência no campo e esse acesso a Universidade, o acesso ao processo do conhecimento. (Jaqueline).

Quando eu vim fazer esse curso, já estava atuando na rede municipal. Acabei passando e entrando no curso. [...] Fui para a Universidade, voltei como estagiária e agora estou atuando como professora [...]. Sou fruto do Iraci Salete e hoje trabalho lá. (Débora - Roda de Conversa).

As falas retratam o que Molina e Mourão apresentam como um dos objetivos propostos pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo:

A organização curricular desta graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e realidade específica das populações do campo. Esta metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso dos professores em exercício. (MOLINA; MOURÃO, 2012, p. 466).

O projeto político pedagógico da UNICENTRO previa que o turno de oferta e o regime de funcionamento seria por alternância, o que garantiu, além da possibilidade de participação dos jovens e adultos moradores no campo, a interação entre teoria e prática. Em função do Programa de Incentivo à docência, o PIBID, os estudantes egressos receberam uma bolsa de estudo, no valor de R\$ 400,00 que, além de ser um apoio financeiro, permitiu que em tempo comunidade¹⁷, os estudantes egressos estivessem em contato com suas localidades de origem, atuando na escola e coletando dados de pesquisa para o programa.

¹⁷ Tempo comunidade - Tempo em que os estudantes permanecem nas suas comunidades de origem dentro da proposta da Pedagogia da Alternância.

Outro fator importante para mim do curso foi que nós tivemos a oportunidade de ter uma bolsa de estudo. Para mim, se não existisse essa bolsa de estudo, eu não teria conseguido concluir esta graduação. (Adriana).

O ideal era pra quem realmente estava com a bolsa do PIBID, porque estava mais à disposição. A bolsa era de R\$ 400,00. Para você ficar três meses à disposição era difícil. (Altair).

Segundo Molina e Mourão (2012, p. 468), as Licenciaturas em Educação do Campo:

Têm como fundamento as especificidades do perfil do educador que intenciona formar em conjunto com os movimentos sociais e sindicais participantes deste processo histórico, que têm caminhado no sentido de uma formação de educadores que estejam aptos a atuar para muito além da educação escolar.

Dentre os entrevistados, Altair traz esse exemplo da qualificação para atuação em outro espaço que não a escola, quando comenta que “Meu ingresso na Licenciatura foi nessa lógica de qualificar a discussão da Agricultura Familiar”. Neste sentido ele reafirma a posição de Molina e Mourão (2012, p. 471), que irão justificar que “uma das intencionalidades marcantes da mobilização dos movimentos dos camponeses na luta pelo direito à educação é disputar o espaço acadêmico de produção do saber” e desta forma garantir que o debate sobre o campo “nesse novo projeto de desenvolvimento de país, cumpra seu papel contra-hegemônico”.

Poderíamos considerar aqui também o depoimento da Adriana, que tem uma história de vida muito interessante e que na sua fala trouxe diversas reflexões sobre sua formação, sua experiência na atuação como professora e a própria questão da educação da sua filha. Cabe aqui realçar seu comentário:

Hoje estou camponesa, militante camponesa, mulher, trabalhadora da agricultura. Isso a faculdade também me possibilitou. A formação precisa também possibilitar essa clareza, mesmo que você opte por ser agricultora, simplesmente

agricultora, você consegue perceber que mesmo isso você consegue qualificar ainda mais com essa visão que a Universidade possibilita [...]. Foi isso que a Universidade me possibilitou, associada à formação política vinda dos movimentos sociais. (Adriana).

Adriana teve a experiência de atuar um ano na escola, mas a partir de uma reflexão pessoal, ela considera que não deseja ser professora. Seu relato trouxe muitas contribuições para refletirmos sobre o papel da escola e o papel do professor, apesar de sua consideração a respeito de si mesma, de não ter sido uma boa professora. Ela relata “eu fui muito mais companheira deles do que boa professora”. No entanto, ela comentou “Eu tentava trazer esses elementos da relação entre o que a gente estava estudando e a vida deles”. Arroyo (2010), em sua reflexão sobre o ofício de mestre, nos diz que:

Educar é mais que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada. Como uma matéria pendente, nunca aprovada. Um saber pedagógico para ser vivido muito mais que transmitido. Aprendido num diálogo atento, em primeiro lugar com os diversos aprendizados, com o próprio percurso da nossa formação, e com os percursos daqueles com os quais temos privilégio de conviver mais perto, filhos, amigos e alunos. (ARROYO, 2010, p. 46).

De certa forma, Adriana estava se constituindo professora, e nem imaginava isso.

Com relação aos demais estudantes egressos entrevistados, eles estão atuando em espaços escolares. Adilson coordena um curso técnico de Agroecologia, na Escola Milton Santos, o que garante também a ampliação do debate de campo a partir da perspectiva de formar jovens que possam permanecer em suas propriedades utilizando tecnologias de produção que não causem impactos ambientais, sem o uso de agrotóxicos. Além disso, a Agroecologia estabelece relação com redes e pessoas, o que gera um impacto nas relações sociais também. Adilson relata que o curso de Licenciatura em Educação do Campo contribui para sua prática:

O processo de formação da Licenciatura contribuiu principalmente na questão das disciplinas de organização do trabalho pedagógico, do seminário integrador, o próprio estágio e a disciplina de pesquisa.

É claro que muitas coisas a gente aprende no fazer, mas assim, a gente leva muito do nosso curso para o curso na Milton Santos.

A experiência da Aline com educação indígena, também sujeito da Educação do Campo, atuando como professora de Espanhol, Português e Artes na mesma escola, garantiu a aproximação da prática por área. A sua fala traz considerações importantes no sentido de que os materiais didáticos não são adaptados à realidade dos indígenas e que “o tempo nosso e o tempo deles é diferente”.

É necessário entender a lógica da cultura dos sujeitos da Educação do Campo para que se possa atuar de forma mais efetiva. De certa forma, ela retrata uma questão que não é particularidade apenas da sua experiência, quando comenta que: “eu nem sabia que tinha área indígena na cidade que eu morava”, o que demonstra a necessidade de se conhecer a realidade dos sujeitos, sejam eles indígenas, quilombolas, agricultores, assentados ou acampados, para qualificar a atuação.

4.2 A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CURSO

A participação dos movimentos sociais ocorreu desde o início da discussão quanto à necessidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo na região e isso ocorreu com a participação de uma das estudantes egressas, Miriam, que relatou este fato:

Eu também comecei a ajudar neste processo de construção da turma, só que aí eu fui mãe neste período de discussão do curso. Quando o movimento apontou a possibilidade de ingressar ou passar pelo processo seletivo pra fazer a graduação, para além da formação, era também pra contribuir pra que a discussão dos movimentos se mantivesse dentro da turma. Com a clareza de que mesmo que os movimentos tivessem pautado um curso para

Universidade, ela iria fazer um edital aberto e teria uma diversidade de pessoas que iriam acessar.

A presença dos movimentos sociais na região se justifica em função da “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”, de acordo com o Projeto Político e Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo (2009) e do histórico demonstrado no capítulo anterior. Ainda segundo este documento, “neste sentido busca-se formar educadores camponeses que possam atuar em escolas do campo, com Educação do Campo”.

A partir das fala de Adilson¹⁹ e Jaqueline²⁰, ficou claro também que ser de assentamento não garantia que fossem militantes do movimento. O curso de Licenciatura em Educação do Campo, neste sentido, contribuiu para que houvesse um despertar da necessidade de continuar na luta, pois só a garantia da terra não era suficiente. O depoimento abaixo evidencia isso:

Foi a partir do curso que eu consegui entender um pouco da luta da reforma agrária e dos trabalhadores sem terra. Eu não fazia parte de nenhum movimento, só morava no assentamento. O meu pai participava nas reuniões da comunidade, mas nunca teve uma atuação, nunca fomos inseridos. Foi no curso mesmo que algumas coisas foram possibilitando com que a gente enxergasse de forma diferente. (Jaqueline).

Já no caso do Adilson, temos um exemplo um pouco diferente, já que foi concomitante a entrada no movimento e a inserção no curso, como ele mesmo relata:

Os meus pais entraram no MST em 1999, mas eu comecei a participar a partir de 2009. Eu comecei a participar e depois eu entrei no curso. Eu era assentado, filho de assentado, mas não tinha tido contato com essa..., digamos assim, não tinha chegado até mim a demanda de fazer parte do

¹⁹ Adilson - Entrevista concedida à autora em maio de 2015.

²⁰ Jaqueline - Entrevista concedida à autora em maio de 2015.

movimento. Foi concomitante entrar no curso e começar a participar do movimento.

A presença de pessoas ligadas aos movimentos sociais, seja enquanto estudantes do curso ou apenas como representação (tanto nas atividades formativas quanto nas operacionais, como as cirandas infantis), participando na organização do curso da UNICENTRO, contribuiu para que esse despertar ocorresse. Isso se refletiu na própria dinâmica de auto-organização dos estudantes, que para poderem ter uma convivência harmoniosa, dividiram tarefas, tempos de estudos e manutenção do espaço físico que era, ao mesmo tempo, utilizado como espaço escola e local de hospedagem. O papel da ciranda infantil, prática do MST, foi um elemento importante que colaborou para que as estudantes mães pudessem estar próximas dos seus filhos. Isso fica evidenciado na fala de Miriam:²¹

Na primeira etapa a questão da ciranda ficou direcionada para mães e para os filhos, e a turma não tinha uma integração. Foi a partir da segunda etapa que a gente começou a perceber que a ciranda infantil também era um espaço educativo para os educandos da Licenciatura e foi possível envolver as crianças nas místicas, fazer com que a turma percebesse um pouco os espaços, os planos de atividades que as educadoras vinham trazendo.

No entanto, não era só positiva a imagem da participação dos movimentos sociais, em especial do MST, nesta organização. Muitos não aceitavam essa participação e questionavam este envolvimento, principalmente pelo papel da mídia, e isso está presente na própria fala dos entrevistados, como exemplifica o comentário de Jaqueline:

Mesmo que a gente esteja no assentamento, a gente não está livre, digamos assim, de também ter uma visão distorcida que a mídia de uma certa forma vai criando na sociedade. Para nós também chega a rede Globo, também chegam os meios de comunicação, que vão neste sentido de criminalizar os movimentos sociais. Tinha vezes que a gente ia para cidade e estava sujo de poeira, era maltratado

²¹ Miriam - Entrevista concedida à autora em maio de 2015. Todas as entrevistas foram concedidas em maio de 2015, em Cândói-PR.

no comércio e ninguém queria atender a gente. Mesmo no posto de saúde, quando a gente ia lá, o pessoal já dizia “*nossa está chegando esses fedidos do assentamento*”. A gente sofreu um processo de criminalização muito forte dos movimentos e isso um pouco fez com que a gente tivesse aquela vergonha de ser do assentamento, por sofrer essa discriminação na cidade e de estar vendo todo dia isso.

Como o curso de Licenciatura em Educação do Campo surgiu a partir da demanda dos movimentos, era de se esperar que este envolvimento ocorresse e, de certa forma, isso era necessário, pois alterava a dinâmica da formação. Nem todas as Universidades que hoje possuem essa Licenciatura específica conseguiram estabelecer este diálogo com a participação social.

A presença dos movimentos na Universidade criou um impacto e Miriam comenta esse fato:

Você pense: uma turma de movimentos sociais, que vão lá com seu bonezinho, não todos, mas alguns vão lá com seus bonezinhos, com suas bandeiras, começam a demonstrar que os movimentos sociais estão entrando na Universidade. Ao mesmo tempo em que causou estranhamento, causou curiosidade, causou outro diálogo com a própria Universidade. Começa uma discussão de Educação do Campo para além da própria turma ou do coletivo que discute Educação do Campo dentro da Universidade.

Miriam prossegue:

A gente conseguiu de fato apontar outras discussões para a Universidade, que está lá achando que pode discutir muitas coisas, mas que não vê a realidade das pessoas. Foram momentos bem significativos. Além disso, essa condição de circular nos diferentes movimentos sociais, ações do MAB, do Movimento de Mulheres, do MST e como militante do MPA, já como Via Campesina, vai aumentando a formação e a condição da gente

conseguir perceber o todo, a partir da perspectiva de vários olhares do campo [...].

A Universidade, assim como o campo, é um espaço de disputa. Molina e Mourão (2012, p. 471) estabelecem esta relação dos movimentos sociais com a Universidade:

Considerando assim, o fato de que a Licenciatura em Educação do Campo nasce da participação direta dos movimentos sociais na sua concepção, pode-se afirmar que ela se enquadra no movimento contra hegemônico de transformação de políticas públicas de educação no Brasil. Assim como o Estado, a universidade é também um espaço de disputa. Disputam-se o conhecimento, a pesquisa e as ideologias. A educação superior é um *locus* privilegiado deste embate teórico e prático.

Os autores também reforçam a questão da luta:

Além do impacto causado na relação com estudantes de outras origens sociais e na reorganização do sistema docente e acadêmico da universidade, os estudantes de origem rural carregam o desafio que a eles é colocado pelos seus movimentos sociais e comunidades de origem, no sentido de responder ao esforço coletivo que os trouxe até a universidade como protagonistas de uma luta histórica por direitos. (MOLINA; MOURÃO, 2012, p. 471).

A presença de atores como os representantes do MST e MPA demonstrou, com base nas entrevistas, o diferencial que representou ter essa participação e este reconhecimento está manifestado no comentário da Jaqueline:

Graças à luta do MST com a Universidade, de ir para a Universidade e cobrar um curso para os povos do campo, é que a gente teve a possibilidade de fazer a formação. Contribuir nos espaços do movimento é retribuir um pouco desta luta que eles travaram para a gente poder acessar a Universidade.

Outro aspecto considerado como uma contribuição da presença dos movimentos sociais no curso é com relação à auto-organização da turma, uma prática que surge a partir do MST, enquanto um princípio pedagógico. Vieira (2013), em seu trabalho de conclusão de curso da LEDOC, analisou o processo de auto-organização dos estudantes que acontece no Colégio Iraci Salete e justifica a necessidade de que este processo colabore nos processos formativos, proposta também exercitada no curso da UNICENTRO:

É fundamental compreender como as práticas de auto-organização dos estudantes contribuem para o desenvolvimento da consciência destes sujeitos, que ali vivem e estudam, tomando esta categoria, que é um dos princípios pedagógicos da proposta de educação do MST, elaboradas historicamente em seus processos de luta, organização e formação, mas também ter a capacidade de perceber as contradições que permeiam estes processos de formação desenvolvidos com a juventude estudante e a forma escolar historicamente construída. (VIEIRA, 2013, p. 2).

Na realidade, o processo de autogestão e participação democrática nos processos de decisão, tanto do cotidiano escolar quanto nas questões pedagógicas, está inserido no contexto de mudança também de perspectiva de escola, e tem sua origem nas propostas de Pistrak²². Seu objetivo, segundo Vieira é (2013):

Um dos principais objetivos da auto-organização dos estudantes é desenvolver sua autonomia, a capacidade de se organizar, de trabalhar coletivamente, entretanto, não podemos tomar como referência a escola capitalista, que formula em torno desta questão, as relações de hierarquia e dominação burguesa na organização da escola. (VIEIRA, 2013, p. 15).

²² Pistrak foi um dos grandes educadores que ajudaram a construir aquilo que se conhece hoje como uma pedagogia socialista, centrada na ideia do trabalho coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social. (Informação disponível em: <www.mst.org.br>. Acesso em: 20 jul. 2015.).

Os estudantes egressos relataram a dificuldade que encontraram em exercitar a auto-organização, devido fato de que parte dos estudantes não vinham dos movimentos sociais e nunca haviam se organizado desta forma. Isso gerou vários conflitos, citados pelos estudantes egressos:

Tivemos muito conflito no começo. Você está começando um processo, acha que sabe as coisas e aí a gente vai percebendo o equívoco que vai cometendo. Falta de paciência com os demais, dificuldade de leitura do processo. (Adilson)

Sempre morei com meus pais e não estava acostumada com tantas pessoas, não conhecia ninguém. Foi um pouco difícil no começo, mas devagar fui entrando no ritmo. (Aline)

Do curso, o que mais ficou marcado foi a formação pessoal, principalmente os conflitos vivenciados dentro do curso, não apenas em sala de aula, muito mais os externos da sala de aula. Nós estávamos num espaço coletivo. (Adriana - Roda de conversa).

Do meu ponto de vista, os conflitos vivenciados pelos estudantes egressos do curso refletem o próprio modelo de sociedade. Há certa individualidade e heterogeneidade, pois no grupo havia experiências diferenciadas quanto ao processo de auto-organização e aceitação quanto à distribuição de tarefas que eram de ordem prática, como limpar a louça, o banheiro, como se fossem tarefas “menores”. Além disso, nem todos do grupo ficavam alojados no mesmo espaço, criando também uma dificuldade na gestão deste convívio. E estes serão desafios que se apresentarão na vida profissional, pois quando no desempenho da atividade prática, na escola, o desafio de trabalhar de forma coletiva se deflagra.

Outro aspecto que foi trazido pelos estudantes egressos e que pode representar um desafio para os cursos de forma geral é como lidar com a questão das mães estudantes, que necessitam de um espaço no qual seus filhos possam estar próximos a elas enquanto elas estudam. Também como uma prática dos movimentos, em especial do MST, a proposta que se apresenta é a ciranda infantil.

O nome ciranda foi escolhido, pois remete “à cultura popular e está presente nas danças, brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas

crianças no coletivo infantil.” (ROSSETO; SILVA, 2012, p. 125). A ciranda infantil pode ser permanente ou itinerante e cumpre um papel não só de atender às crianças enquanto seus pais estejam participando de alguma atividade do movimento, ou mesmo de forma mais permanente, nos assentamentos ou acampamentos. Este espaço também cria na criança uma “identidade tanto de Sem Terra quanto de ser criança”, conforme citam Rosseto e Silva (2012, p. 126):

As crianças estão em constante movimento na ciranda infantil e são as vivências nesse coletivo infantil que despertam nelas uma verdadeira prática de educação emancipadora. É nessa coletividade que as crianças vão se apropriando de elementos que contribuem para o seu processo de formação, e esse processo faz do seu tempo de infância um movimento pedagógico em luta, na luta pela terra, pela Reforma Agrária, uma luta pela transformação da sociedade.

No relato de uma das estudantes egressas que tinha sua filha na ciranda infantil do curso, haver esse espaço foi um fator determinante para a sua permanência no curso:

Um dos condicionantes, e isso para mim é muito forte para eu poder estudar, eu e mais outras companheiras, foi que a gente precisou consolidar o espaço da ciranda infantil. Foi outro espaço formativo que a própria turma teve que aprender a vivenciar [...]. Na primeira etapa, a ciranda ficou direcionada para mães e filhos e a turma não tinha uma integração. Foi a partir da segunda etapa que a gente começou a perceber que a ciranda infantil também era um espaço educativo para os educandos da Licenciatura e foi possível envolver as crianças nas místicas, fazer com que a turma percebesse um pouco os espaços, os planos de atividades que as educadoras vinham trazendo. (Miriam).

A ciranda infantil e a auto-organização dos estudantes são aspectos incorporados à formação e que representam, no conjunto de atividades relatadas nas entrevistas, atividades necessárias de serem incorporadas

como práticas na formação dos professores das Licenciaturas em Educação do Campo.

4.3 A FORMAÇÃO POR ÁREA E O SEUS DESAFIOS

Foi consenso entre os entrevistados que a questão da formação por área é um dos grandes desafios do processo. Eles afirmaram que, apesar de terem sido formados para atuarem por área, a formação ocorreu de forma disciplinar, isto é, eles não tiveram professores que ensinassem a experiência interdisciplinar da formação por área. Além disso, à medida que se formaram, o questionamento que os estudantes enfrentaram no processo de concurso público justamente era: Como eles eram formados para atuarem nas disciplinas que compunham a área (tanto nas Ciências da Natureza e Matemática, quanto Códigos e Linguagens) em quatro anos, sendo que os demais profissionais levavam os mesmos quatro anos para se formar em uma só disciplina? Esse questionamento teve um peso muito significativo, pois serviu de justificativa para o indeferimento de uma aluna aprovada no concurso público no Paraná. Apesar de ser um debate recorrente, Caldart (2010a) nos aponta, no entanto, que a centralidade da Licenciatura não está na formação por área:

A primeira convicção é de que a centralidade do projeto político e pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) não estão e nem deve estar na questão da docência por área de conhecimento: ela é apenas uma das ferramentas escolhidas (dentro de circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos de transformação da escola desde o acúmulo de reflexões já existentes sobre isso no âmbito da Educação do Campo e especialmente dos movimentos sociais camponeses. (CALDART, 2010a, p. 129).

Caldart segue reafirmando que:

A segunda convicção é de que a discussão ou elaboração específica sobre a formação para a docência por área, deve ser ancorada em um projeto de transformação da forma escolar atual,

visando contribuir especialmente no pensar de dois dos seus aspectos fundamentais que são a alteração da lógica de constituição do plano de estudos que leve à fragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos, e reorganização do trabalho docente que visa superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores. (CALDART, 2010a, p. 129).

Um dos aspectos práticos para que fosse implementada uma formação por área tem relação com a ideia de minimizar o problema de ter um professor por disciplina para atuar nas escolas do campo, já que para cumprir as cargas horárias os professores acabam tendo que atuar em diversas escolas. Desta forma, parte deste problema estaria resolvido, pois um professor formado por área poderia assumir mais de uma disciplina na mesma escola. Além disso, iria fortalecer a lógica de um trabalho mais integrado, de acordo com Caldart (2010a, p. 139).

Paralelo ao debate da formação por área, como aponta Santos (2011, p. 218), o tema da trans/inter/multidisciplinaridade e a experiência de vida dos educando apresentavam-se como inovadoras neste processo de formação. Matos²³ (2013) em seu trabalho de conclusão de curso comenta sobre essa questão:

Por outro lado, existe certa apreensão, mais contundente por sinal, a respeito da formação por área, sobretudo pelos rumos que esta proposta pode tomar se incorporada à lógica neoliberal para a Educação do Campo. Ela pode ser compreendida como uma formação geral para os trabalhadores do campo, diminuindo a quantidade de educadores nas escolas, precarizando ainda mais a oferta da educação para as populações camponesas. Daí, a importância de seguir construindo esse projeto, reavaliando suas fragilidades e sem descuidar desse comprometimento com a garantia de uma educação de qualidade nas escolas do campo, nossa luta mais imediata. Para que mais adiante possamos

²³ Mattos, estudante entrevistado.

concretizar esta proposta, também para os povos da cidade. (MATOS, 2013, p. 19).

Se por um lado existe a tentativa de resolver a questão prática de manter um professor apenas para atender às várias disciplinas, por outro lado, a implementação do processo desta formação por área carrega aspectos de fundo que exigiriam mudanças na estrutura da escola e na sua gestão. Além disso, como comenta Caldart, a compreensão desta proposta de formação diz respeito à fragmentação do conhecimento que a sociedade apresenta. E a autora reforça dizendo que a discussão da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade se tornaram palavras da moda e que é necessário tomar cuidado de qual ponto de vista se está falando, o da transformação social ou o da manutenção das estruturas vigentes. O debate ainda segue com a proposta de que a formação por área deva ser uma forma de articulação entre as disciplinas, mas com outra perspectiva de trabalho com o conhecimento. (CALDART, 2010a, p. 142-144).

No entanto, não é tão fácil essa integração. Miriam fala do exercício da organização na Escola Iraci Salete²⁴, onde trabalha:

Hoje estamos em seis educadoras lá na escola itinerante que foram da Licenciatura e dizemos assim: Você que é da Língua Portuguesa, o que você vai trabalhar? Qual é o gênero? Então eu sento e planejo também minha discussão na área da Língua Espanhola a partir do que ela vai trabalhar. A menina de Artes também vai trabalhando isso, ou seja, a gente consegue consolidar uma prática da área do conhecimento, mesmo não estando efetivando a prática docente como área do conhecimento. A gente ainda está distribuída como disciplina.

Essa visão não é consenso entre todas as professoras e, se por um lado existe essa tentativa de parceria com as professoras que se formaram na Licenciatura em Educação do Campo, o mesmo não ocorre com outras professoras que não tiveram essa formação. Isso fica retratado na fala da Miriam, quando comenta as dificuldades neste sentido:

²⁴ Escola Iraci Salete, localizada no assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguçu.

Nós vivemos uma correlação de forças diárias. Quando a gente começou a questionar, nós fomos isoladas dos grupos dos professores. Assim, algumas pedagogas e a direção da escola tinham a mesma visão que a gente, mas nós fomos discriminadas. A gente não conseguia se inserir na roda de conversa dos outros educadores. Um clima muito pesado, mas porque a gente conhecia minimamente a proposta da escola e dizia que a gente precisa refletir, que não é por aí e tal... Passamos por um processo muito árduo.

Ou seja, a discussão da formação por área e a interdisciplinaridade a que a Licenciatura em Educação do Campo se propõe são temas que geram um debate complexo e que depende da mudança de estrutura da própria escola, pois isso exige uma integração entre os professores. Caldart (2010a) justifica muito bem esse aspecto:

Difícilmente professores que não estejam dispostos a compartilhar seus “territórios de trabalho” se engajarão em processos coletivos de transformação mais radical da escola. Mas, por isso, é que não se trata de dar centralidade à área e nem trabalhá-la em qualquer direção. Tampouco se trata de assumir uma posição antidisciplina como se todos os problemas da escola estivessem concentrados na existência das disciplinas. (CALDART, 2010a, p. 147).

No momento em que a pesquisa estava em andamento, um forte debate sobre a formação por área estava em discussão, pois quatro licenciados pela UNICENTRO que passaram no concurso público para o cargo de professores efetivos na disciplina de Artes, não puderam assumir, pois em seus diplomas constava que eram formados em *Licenciatura em Educação do Campo e Habilitação por Área de Conhecimento*, no caso, Códigos e Linguagens.

Mesmo o curso sendo reconhecido pelo MEC e pela Universidade, isso não foi suficiente para que o diploma das estudantes egressas fosse aceito. Este fato causou sério constrangimento, manifestado na fala da Jaqueline²⁵:

²⁵ Jaqueline - Entrevista concedida à autora em maio de 2015.

Eu consegui fazer e passar em todas as fases e no momento de tomar posse neste ano, em 2015, na hora que fui tomar posse, assinar a carta de nomeação, eu fui indeferida, porque no meu diploma estava escrito *Licenciatura em Educação do Campo*. E no Núcleo Regional de Educação que eu fui para assumir as aulas, eles alegaram que meu diploma estava errado e que deveria estar escrito no diploma: *Licenciatura em Artes*. Eles alegaram que minha formação teria que ter sido na disciplina e não na área de conhecimento.

Houve uma mobilização para que este quadro retrocedesse, e um ofício foi enviado ao MEC solicitando um documento com o devido apoio. O entendimento é que a proposta da formação por área foi reconhecida e aprovada em várias instâncias (Universidade, Conselho Estadual de Educação e MEC) e que as disciplinas compõem a área. Com este posicionamento do MEC as estudantes egressas poderiam entrar com um mandato de segurança no Superior Tribunal de Justiça, a fim de terem seus direitos garantidos. Jaqueline reitera a necessidade de uma mobilização nacional dos estudantes egressos desta Licenciatura:

Estamos tentando movimentar uma luta em nível de estado, quem sabe em nível nacional de como será nosso reconhecimento enquanto trabalhadores. Nós temos reconhecimento enquanto Licenciatura, mas nós não temos reconhecimento como trabalhadores da educação pública. Nós não somos reconhecidos como trabalhadores da Educação do Campo. É uma luta que temos que travar nos próximos anos. Como a gente vai dar conta nas nossas escolas para que a gente possa atuar de forma digna, de forma legal diante dos direitos trabalhistas e que a gente possa acessar de fato as nossas escolas do campo?

Como a própria estudante Jaqueline relatou em seu depoimento, a correlação de forças na luta pela Educação do Campo são diárias, seja nas questões da dimensão da construção de políticas públicas, seja no dia a dia da escola, onde ainda não prevalece uma proposta afinada às práticas pedagógicas às quais a Educação do Campo se propõe.

4.4 PROSSEGUINDO NO DEBATE DA FORMAÇÃO POR ÁREA

Primeiramente, é importante entender que a centralidade do debate das Licenciaturas não é a formação por área, no entanto, tem sido um questionamento forte e esta opção tem tido consequências, seja ela tanto no processo de formação quanto na questão de aceitação legal dos estudantes egressos que procuram os concursos públicos, no caso do Paraná. O edital não foi lançado para profissionais formados por área e, quando chegou o momento de tomar posse, os estudantes egressos foram indeferidos, conforme já mencionado.

Irei apresentar uma posição que se contrapõe à formação por área e faz a crítica quanto a esse procedimento. A referência utilizada foi a pesquisa de doutorado de Santos (2011), que analisou os quatro projetos políticos pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo, das Universidades que foram piloto (UNB, UFMG, UFBA, UFSE), e que considerou os aspectos quanto à proposta da formação por área. O autor realizou uma análise das bases epistemológicas e das teorias pedagógicas das Universidades.

Santos (2011, p. 250), na conclusão de sua tese, faz uma análise histórica crítica da Licenciatura em Educação do Campo e traz os elementos que têm fomentado a discussão da formação de professores.

Em sua formulação, Santos afirma que a partir dos estudos desenvolvidos na sua pesquisa:

Os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que dão base à proposição de Licenciatura em Educação do Campo, especialmente a formação para a docência multidisciplinar por área de conhecimento acompanham a tendência interdisciplinar escolanovista o que faz dessa experiência uma continuidade com as perspectivas majoritárias de formação de professores focadas no “aprender a aprender”, e não uma ruptura com as mesmas. (SANTOS, 2011, p. 250).

Esta crítica se fundamenta a partir da análise feita por Santos dos projetos políticos e pedagógicos das quatro Universidades que foram piloto, e ele constatou que todas elegiam a “pesquisa como princípio formativo e eixo da organização e desenvolvimento do currículo.” Segundo Santos (2011, p. 228) essa intenção formativa reforça a ideia defendida pelo escolanovismo/construtivismo das pedagogias da prática,

que julga que ensinar seria uma tarefa autoritária, menor ou até desnecessária.

Saviani (2009, p. 42) vai dizer que o “movimento da Escola Nova foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência.” Sua crítica está na questão de que o ensino passa a ser considerado como um processo de pesquisa.

Não se trata, porém, de enfatizar o método tradicional como melhor ou não, mas Saviani faz uma abordagem que justifica as críticas que o movimento de Educação do Campo vem sofrendo no que diz respeito à formação por área e os conteúdos possíveis de serem aprofundados em tão pouco tempo, abrangendo diversas disciplinas e tendo a pesquisa como ferramenta metodológica. Saviani (2009, p. 43) considera que só é possível adentrar no desconhecido a partir do conhecido:

Primeiro o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante pesquisa, ao domínio do já conhecido.

Saviani (2009, p. 62) ainda irá dizer que é possível é necessário métodos que valorizem o interesse dos alunos sem que seja perdido de vista o papel do professor. Para isso se valoriza o diálogo entre aluno e professor, “sem deixar de lado a cultura acumulada historicamente” e levando em conta:

Os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2009, p. 62).

Santos (2011, p. 244) amarra este debate dizendo que “antes de tratar interdisciplinarmente as disciplinas, trata-se de concebê-las como totalidade histórica e dialética procurando elaborar uma visão sintética do conhecimento e da realidade”.

Minha intenção em trazer este debate foi para mostrar que não há consenso sobre a questão. Não é o objetivo desta dissertação aprofundar o tema, no entanto, considero que diante do momento em que as

Licenciaturas em Educação do Campo se ampliam para outras Universidades que não têm a presença forte dos movimentos sociais na construção do curso de Licenciatura em Educação do Campo, este aspecto demonstra uma fragilidade no sentido de manter os princípios a partir dos quais surgiu este tipo de Licenciatura.

Molina e Mourão (2012, p. 468) tratam desta questão da seguinte forma:

Entre os desafios postos à execução desta Licenciatura, encontra-se o promover processos, metodologias e posturas docentes que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e suas vivências socioculturais. Desta maneira, busca-se desencadear processos formativos que oportunizem aos estudantes desta Licenciatura a apropriação dos métodos e estratégias de trabalho da produção científica, com o rigor que lhe é característico, sem, contudo, reforçar nestes futuros educadores o preconceito, a recusa e desvalorização de outras formas de produção do conhecimento e de saberes.

As autoras nos dizem que as “indagações epistemológicas sobre a própria concepção de conhecimento, ciência e pesquisa” seriam as questões de fundo deste debate e ainda afirmam que “a forma do trabalho pedagógico pode garantir o movimento entre apropriação e produção do conhecimento e articulação entre conhecimento e processo formativo.” (MOLINA; MOURÃO, 2012, p. 468).

Para finalizar, elas apontam que a questão não é de criar uma postura de disciplina ou não disciplina, mas sim que as “áreas poderiam ser pensadas como forma de organização curricular e como método de trabalho pedagógico”:

Organizar o currículo por áreas (em vez de por disciplina) não implica necessariamente negar o trabalho pedagógico disciplinar. Por outra parte, podemos ter um currículo organizado por meio de disciplinas e realizar um trabalho pedagógico desde as áreas do conhecimento e a partir das práticas

interdisciplinares. Nesta dupla entrada, às áreas podem ser tratadas como uma forma de organização curricular que se refere especialmente à organização do trabalho docente, relacionada a um modo de agrupar os conteúdos de ensino; ou as áreas podem ser tratadas como uma lógica de organização do estudo, uma forma de trabalho pedagógico (didática) que, embora possa continuar considerando os chamados saberes disciplinares, não centra o trabalho pedagógico nas disciplinas. (MOLINA; MOURÃO, 2012, p. 470).

Com essas colocações de posições diferentes sobre a questão da formação por área, quero colocar que não é consenso ainda na Educação do Campo qual a melhor forma, também por ser algo novo e que está sendo construído durante o processo. No entanto, este é um debate que precisa ser assumido por aqueles que estão implementando os cursos de Licenciaturas nas Universidades, bem como por seus estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações que deram origem à pesquisa, se as Licenciaturas em Educação do Campo estavam atingindo seus objetivos, ou seja, formar educadores para atuarem na gestão de processos educativos e na gestão de processos comunitários, foram ao longo do processo sendo desveladas, e novas inquietações em relação ao momento em que a Educação do Campo se encontra foram surgindo.

Houve avanços significativos no que se refere a uma legislação que garante políticas públicas para a Educação do Campo a partir do Decreto nº 8.352, de 2010, além da definição de outros instrumentos legais. No entanto, ainda é necessário lutar pela permanência das escolas no espaço da comunidade, bem como deve haver a reivindicação de abertura de novas escolas. Além da necessidade de melhoria da infraestrutura nas escolas existentes, avanços na oferta de tecnologia e valorização do trabalho docente no campo. Outro desafio se faz presente devido ao fato de que a Educação do Campo ainda é um paradigma em construção e, como tal, não atingiu parte da população que está no campo e que não faz parte de nenhum movimento. Como consequência disso, verifica-se a dificuldade de levar a discussão da Educação do Campo para o “chão da escola”. Isso vai repercutir desde a questão da valorização da própria prática docente dos professores que atuam nas escolas do campo até às lutas que se fazem necessárias pela melhoria das escolas existentes e resistentes.

Cavalcante (2010) aborda este aspecto dizendo que:

O paradoxo, talvez seja que a “Educação do Campo” ao alcançar o universo retórico e legalista das políticas educacionais brasileira já no século XXI pode não estar de fato sendo apropriada pelos (significativos) pedaços do rural que não se encontram em “movimento” (este rural ainda sob a lógica da produção capitalista, muitas vezes inerte ao mundo de lutas e labutas dos movimentos sociais em diferentes cantos do Brasil nos últimos vinte anos). (CAVALCANTE, 2010, p. 550).

Este fato reforça a necessidade de ampliar o debate acerca das Licenciaturas em Educação do Campo e garantir que esses educadores sejam os próprios sujeitos moradores do campo e que, a partir de entenderem, conhecerem e atuarem nas suas comunidades, eles consigam

aos poucos realizarem a transformação da escola e possam rever as suas próprias práticas pedagógicas.

A Licenciatura em Educação do Campo nasce da proposição, a partir do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, de garantir a formação inicial e continuada destes professores. Esta pesquisa em sua particularidade evidenciou aspectos que são gerais a esta luta. Os estudantes entrevistados nesta pesquisa, ao concluírem sua formação na UNICENTRO puderam atuar e permanecer em suas comunidades de origem (em sua maioria) e seguem se constituindo educadores. No entanto, há uma luta ainda a ser travada dentro dos próprios espaços de atuação, seja quanto à questão da consolidação da docência por área, seja quanto à discussão da sua formação interdisciplinar.

Esta pesquisa mostrou a importância da participação dos movimentos sociais na construção da organicidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Trazer as experiências da auto-organização dos estudantes egressos, a ciranda infantil e outras práticas, que os movimentos ao longo dos anos foram construindo como ferramentas pedagógicas, colaborou na formação para além dos espaços de sala de aula, e fica evidenciada a relevância deste aspecto na fala dos estudantes egressos.

Caldart nos aponta na tríade campo, políticas públicas e educação o motivo pelo qual a luta se faz necessária:

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas segundo o mundo da educação ou dos parâmetros teóricos da Pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado das coisas- movimento prático, de objetivos e fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de políticas de educação, de projetos de campo e país, mas que são interpretações da realidade construídas com vistas a orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2010b, p. 107).

Por esse motivo, esta dissertação apresentou as questões conceituais com relação ao campo e a forma de produção que disputa o espaço não só econômico, mas sociocultural presente neste debate de campo. É importante perceber que os estudantes também atuam em

espaços de construção da lógica agroecológica, pois esta é uma opção para que as famílias permaneçam produzindo de forma sustentável e que a sucessão geracional no campo aconteça. Um exemplo disso é o Adilson, estudante egresso do curso e que coordena uma escola técnica de formação agroecológica.

Com relação à atuação nas escolas, foi significativo o número de estudantes egressos que estão na prática docente, pois do total de 34 formados, 28 estão na profissão de educador. Esses dados são de extrema relevância quando avaliamos os objetivos aos quais a licenciatura se propõe, ou seja, formar educadores para atuarem nas escolas do campo e em outros espaços formativos. É fato que a demanda para formação de professores na região existe, mas o edital do MEC para novos cursos de licenciatura não permitiu que universidades estaduais participassem, o que se demonstrou um limitante na execução da política pública. Mesmo alcançando seus objetivos, a UNICENTRO não conseguiu dar continuidade a novas turmas da Licenciatura.

O processo de formação por área e a atuação na escola, podendo exercer na prática a interdisciplinaridade, ainda se mostraram como desafios. Até mesmo porque também é polêmica a discussão sobre como acontece a formação por área. Muitos relataram que a formação foi disciplinar. Este tema por si só exigiria uma dissertação inteira. Ainda não há consenso, nem mesmo entre os teóricos e intelectuais orgânicos da Educação do Campo, quanto à maneira como essa formação por área deva ocorrer. Cabe aqui destacar que as entrevistas foram realizadas durante uma Pós-graduação em Educação do Campo, reforçando a ideia de que é necessária uma formação continuada, pois a graduação é apenas uma etapa inicial.

Consequentemente, a escola também não está organizada por área e exigiria, por parte dos educadores, que eles se engajassem na construção deste processo de transformação da escola, na valorização do professor e na mudança de perspectiva de sociedade. Compreender que o papel do educador formado por esta Licenciatura é também o de atuar em outros espaços não só escolares, contribui para a ampliação deste conjunto de ações que devem ser realizadas para que isso ocorra. A Educação do Campo, fruto da luta dos movimentos sociais, carrega por si só práticas educativas que apontam nesta direção. À medida que os sujeitos do campo se organizam, discutem e pautam suas demandas estão construindo esse momento de formação.

Os estudantes egressos, a partir das informações prestadas nas entrevistas, reafirmaram a importância do curso e o acesso a uma

Universidade pública e gratuita, bem como da quebra do histórico familiar de continuidade dos estudos para além da Educação Básica.

Como foi dito no início desta dissertação, muitas inquietações foram sendo desveladas e novas surgiram. O momento histórico atual, no contexto mais amplo da Educação do Campo, exige essa inquietação. Novas Universidades estão no processo de implementação das Licenciaturas e muitas não mantêm o diálogo com os movimentos sociais e nem estiveram presentes ao longo da construção desta política de formação para professores do campo. Do meu ponto de vista, vivemos um momento de “alerta” para que os princípios e objetivos desta Licenciatura sejam mantidos. A partir das reflexões que esta dissertação apresentou é possível verificar que algumas condições básicas, como a pedagogia da alternância, a formação por área e a garantia do perfil dos estudantes são necessárias para que os objetivos da sua implementação sejam alcançados.

Também foi demonstrada uma preocupação quanto à questão da regulamentação da formação por área. A princípio esta situação que a estudante Jaqueline vivenciou revela uma luta a ser travada no entendimento da legislação. É necessário compreensão de que a área contempla a disciplina e por isso os estudantes egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo estão aptos a assumirem as vagas para quais foram ou forem eleitos em concursos. Também é necessário tramitar no Conselho Nacional de Educação o reconhecimento desta habilitação nestes moldes, e isso exige pressão política e mobilização por parte dos movimentos e dos estudantes egressos da Licenciatura.

Finalizo esta dissertação com a percepção de que muitos temas poderiam ser aprofundados com relação à formação dos professores do campo. Desta forma deixo abertos caminhos para continuidade dos estudos.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. A. **Agroecologia: as bases científicas de agricultura alternativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: PTA/Fase, 1989.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68. Campinas: Cedes, dez. 1999.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Imagens e autoimagens. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

ARTICULAÇÃO Paranaense por uma Educação do Campo. **A história da Articulação**. Porto Barreiro-PR: Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2000. (Caderno n. 1).

ARTICULAÇÃO Paranaense por uma Educação do Campo. **Texto base – Encontro Estadual da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo 2013**. Cascavel-PR: Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2013. (Caderno n. 4).

BIHAIN, Neiva Marisa. **A trajetória da Educação Infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar**. 2001. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996**. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF. Brasília- DF, 28 de junho de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1946-28-junho-1996-435815-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília-DF: DOU 5/11/2010.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006.** Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília- DF, 24 de julho de 2006. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Brasília DF: DOU 26/07/2012.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF: DOU 25/07/2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). SECADI\Departamento de Educação para a Diversidade de Cidadania. Coordenação Geral de Educação do Campo. **Consulta ao CNE acerca de implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no sistema universitário brasileiro, com vistas à formação de docentes que atuem na educação básica, em escolas do campo.** Brasília-DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação e Diversidade. **Minuta original Licenciatura (Plena) em Educação do Campo.** Brasília, 2006b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008.** Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: DOU 29/04/2008.

CALDART, Roseli S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Ap. dos (Org.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas e educação.** Brasília-DF: INCRA/MDA, 2008.

CALDART, Roseli S.(Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Monica C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II, questões para reflexão**. Brasília-DF: MEC, 2010b.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli S.; ALENTEJANO, Paulo. **MST Universidade e Pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2014.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas no rural. In: **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CENSO ESCOLAR 2010. **Todos pela Educação**. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/um-terco-dos-professores-do-campo-tem-formacao-inadequada/n1597739247169.html>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CUNHA, Luiz Alexandre Gonçalves. Paraná: desenvolvimento rural e questão regional. In: **Revista Eletrônica Polidisciplinar**, n. 2, julho de 2006.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição, elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

FERNANDES, Bernardo M. **A formação do MST no Brasil**. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional. Brasília- DF, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra-hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sonia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (Orgs.). **Educação do Campo, reflexões e perspectivas**. Florianópolis-SC: Editora Insular, 2010.

GREIN, Maria Izabel; ONCAY, Solange Teodoro Von. Por uma Educação do Campo. In: **Articulação Paranaense**, Caderno 4, Texto Base -Encontro Estadual da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. Cândói-Paraná, 2013.

GUHUR, Dominique M. P.; TONÀ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

IBGE. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil_2006/Brasil_censoagro2006.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

INEP/MEC. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília-DF. INEP/MEC, 2007.

INEP. **Dados do Censo Escolar 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

JANATA, Natacha Eugênia. **“Juventude que ousa lutar!”: Trabalho, Educação e Militância de jovens assentados do MST**. 2012. Doutorado (Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MATOS, Adilson Vagner. **Formação de professores por área do conhecimento**: a experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UNICENTRO. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Unicentro, Guarapuava-PR, 2013.

MOLINA, Monica. **Licenciatura em Educação do Campo**. Registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFSE). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

MOLINA, Monica C.; MOURÃO, Laís. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MUNARIM, Antonio. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: uma trajetória em construção. 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: 20 e 21 de novembro de 2008.

MUNARIM, Antonio; SCHIMIDT, Wilson. **Educação do Campo e as Políticas Públicas**. Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2014.

NAWROSKI, Alcione. **Aproximações entre a Escola Nova e a Pedagogia da Alternância**. 2010. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis-SC, 2010.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NETO, A. J.de M. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. **Educação do Campo** – desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Humbelino. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dg/gesp>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

PAULILO, Maria A. A pesquisa qualitativa e a história de vida. In: **Serviço Social em Revista**, v. 1, n. 1, Publicação do Departamento de Serviço Social, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina-PR, jul./dez. 1998.

PETERSEN, Paulo (Org.) **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO. UNICENTRO. Guarapuava, 2009. Cópia fornecida pela coordenação do Curso.

QUARESMA, Silvia J.; BONI, Valdete. Aprendendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, janeiro-julho/2005, p. 68-80. Acesso em 23 de abril de 2015.

REVISTA LEDOC EM AÇÃO. **Educação do Campo** - o começo de uma licenciatura. 2 set. 2010. 1. ed. Guarapuava-PR: UNICENTRO, 2010.

ROCHA, Maria I. A.; MARTINS, Aracy A. (Org.). **Educação do Campo**: desafios para formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROCHA, Eliene Novaes. **Das práticas educativas à políticas públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo**. 2013. Doutorado (Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

ROLIM, C. O Paraná urbano e o Paraná do Agrobussines: as dificuldades para a formulação de um projeto político. In: **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 86, set.-dez. 1995.

ROOS, Djoni. As lutas camponesas no estado do Paraná e os modelos da “Reforma Agrária Brasileira. In: **Revista Digital para Estudantes de Geografia Y Ciências Socialies**, v. 4, n. 31, 2013. Disponível em: <<http://web.ua.es/revista-geographos-giecryal>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

ROSSETO, Edna R. A.; SILVA, Flávia T. da. Ciranda Infantil. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Clarice A. dos. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. 2009. Mestrado (Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UNB, Brasília-DF, 2009.

SANTOS, Cláudio E. Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. 2011. Doutorado (Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BH, 2011.

SAPELLI, Marlene L. S. **Escola do Campo - Espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. 2013. Doutorado (Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação e a curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 41. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p.227-242, maio/ago. 2008.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo**. São Luís: EDUFMA, 2009.

VIEIRA, Thaile Cristina L. **A forma escolar e a auto-organização dos estudantes: potencialidades e contradições para o MST**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo)- Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava-PR, 2013.

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. Agricultura Familiar e campesinato: rupturas e continuidade. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 21, out. 2003. p. 42-61.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA - HISTÓRIA DE VIDA DOS ESTUDANTES EGRESSOS DO CURSO DA UNICENTRO

1- Minha apresentação: de onde eu venho; um pouco da minha história de vida e a relação com o campo; a trajetória acadêmica; e o momento atual.

2- Falar do foco da pesquisa - Caminho percorrido pelos estudantes egressos da LEDOC da UNICENTRO.

3 Pra início de conversa, me conte:

3.1 Sobre sua origem

Fale um pouco sobre sua origem, sobre seus pais, a origem deles, se são imigrantes ou não.

Eles viveram no campo?

Qual a escolaridade deles?

Tem algo da vida deles que seria marcante para sua formação e que o fez seguir a vida escolar?

3.2 Sobre sua infância

Quando você nasceu, seus pais viviam no campo ou na cidade?

Quais suas lembranças boas de infância? E quais as não tão boas?

Você poderia me contar um pouco sobre o lugar que viveu sua infância?

3.3 Sobre sua vida escolar

Você estudou em escola do campo? Era multisseriada?

Quais as lembranças da sua primeira professora?

Você gostava de ir à escola?

Fale sobre suas lembranças da fase inicial de escola e um fato marcante

3.4 Onde cursou o Ensino Médio?

Era na cidade? Se sim, quais as diferenças percebidas entre a escola do campo e a escola na cidade?

Esta fase escolar influenciou sua decisão de que carreira seguir?

Como era sua rotina escolar nesta época? Você precisava trabalhar?

Ajudava em casa?

4 Sobre sua juventude

Você passou a juventude no mesmo lugar que nasceu?

Quais eram as formas de lazer na época?

Neste período, você se envolveu em alguma questão social?

Você participava de algum movimento, religioso, sindical, cultural ou político?

Há algum fato marcante desta época para você?

5 Sobre a graduação

Fale um pouco sobre seu ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo?

Você milita em algum movimento social ainda? Se interessou em participar mais em algum após ter ingressado no curso?

Como foi a sua formação?

Quais os desafios que se apresentaram?

Quais os aspectos positivos na formação?

Quais as críticas?

Conte uma boa lembrança do curso e uma não tão boa.

Atualmente você está atuando em escola?

Quais são seus planos futuros?

ANEXO B - RODA DE CONVERSA²⁶

O início da roda de conversa foi com a apresentação do nome e o local de atuação de cada um dos entrevistados, além da provocação de responderem a duas perguntas: Qual a importância de você ter feito a Licenciatura? Quais os desafios enfrentados pelos estudantes egressos hoje?

Jaqueline: O curso teve um significado, primeiro porque a gente vem de um processo histórico de marginalização mesmo, da escolarização dos povos do campo. A gente já é fruto de uma dívida histórica do Estado com os povos do campo. Primeiro, para mim o curso teve uma possibilidade de acessar a Universidade, de ter acesso ao conhecimento mais elaborado, mais sistematizado. Em outras condições eu não teria como me mobilizar do campo para a cidade para poder estudar. O curso significou a permanência no campo e esse acesso à Universidade, o acesso ao processo de conhecimento. Poder acessar e ter as ferramentas para poder atuar mais tarde. Então o curso possibilitou com que me deslocasse para estudar e ao mesmo tempo me mantivesse no campo, conseguisse manter esse vínculo de vida, de estudo, de construção. O curso me abriu principalmente a visão para o que seria essa sociedade que tanto a gente discute hoje. A gente sabe que vem de uma escola pública muito precária. Sempre nos foi negado o censo crítico, o conhecimento crítico e a consciência de classe. Eu venho de uma escola pública precária e foi no curso que a gente tem, parece que aqueles “óculos rosa” tirado dos olhos. Teve uma organicidade dos movimentos, MST e do MPA no curso. A gente já sofre aquele impacto de pensar que aquele individualismo que a gente tinha na família, no lote, no curso teria que ser superado. Tinha trabalho coletivo com as outras pessoas, tinha núcleos de base. Uma organização do curso para estudar, para realizar as tarefas para além do tempo aula. A gente precisava se organizar e se auto-organizar de forma coletiva. O curso ajudou a construir outros valores e me construir como pessoa. Hoje eu sou um ser humano melhor por que eu tive o acesso às pessoas, esses militantes que estavam dentro do curso e que me chamaram para

²⁶ A roda de conversa ocorreu em Candói-PR, em maio de 2015.

perceber de fato como é a realidade, como são as coisas. O curso me possibilitou o acesso ao conhecimento que eu não tinha. No assentamento a gente também assiste a Rede Globo e acha que o movimento é “baderneiro”. A gente tem todas as contradições e limites. Por mais que eu estivesse no assentamento, morando com meus pais, eu tinha uma visão equivocada. Foi durante o curso que fui superando esses limites e essas barreiras. Para mim o curso significou um processo de formação humana. Eu consegui me desenvolver, eu consegui me formar para além dos conteúdos, para além dos conhecimentos. Eu consegui ser mais humana nesta trajetória e neste caminho.

Débora - Eu sempre estudei em escola pública, não fiz educação infantil porque morava no campo. Quando vim fazer este curso já estava atuando na rede municipal. Acabei passando e entrando no curso, mas já vinha de uma escola que já estava numa discussão de projetos, de ciclos por formação humana. Já vinha um pouco deste processo e o curso veio complementar esta formação que eu já fiz lá na escola que atuo, onde eu estudei e fiz o magistério. Fui para Universidade, voltei como estagiária e agora estou atuando como professora. Tem essa questão de estudar no público, fazer uma graduação e agora uma pós no público. Esse sonho de estudar no público e a Educação do Campo vieram ao encontro. Eu sempre morei no campo. Sou fruto do Iraci Salet e hoje trabalho lá.

Jaqueline - Na verdade a gente não para pra pensar nesta trajetória que a gente teve, de onde a gente veio. Ano passado veio a Monica Molina e pediu pra fazer um relato da trajetória de vida e a gente acabou chorando, porque a gente não para pra pensar assim. Na Educação do Campo, a gente se forma porque está no campo e, muitas vezes, a gente não presta atenção na nossa história. Não tenta resgatar e, ao mesmo tempo sistematizar, nossa própria experiência, nossa própria história.

Eliane - A gente entende que a gente tem um olhar diferente. Pensa a educação para os povos do campo com a questão da humanização, de não trabalhar só conteúdo. Um desafio na verdade. Eu acredito que a gente tem outra disposição, a gente vai para a sala com outra perspectiva. Nem sempre a gente consegue, mas a gente consegue ter um olhar mais humano

mesmo. Não é fácil trabalhar na sala de aula de forma diferente, do jeito que a gente pensa.

Débora - Acho que só a prática que ensina. Só no dia a dia você vai aprendendo.

Ana Cláudia - Eu atuo na escola do campo e não tinha vínculo com nenhum movimento. Quando a gente entrou, entrou somente por morar numa comunidade do campo, ser filha de agricultor, mas a gente não tinha vínculo com movimento social. Agora eu atuo na mesma escola, na mesma comunidade que eu morava. A gente encontra muita dificuldade. É uma escola do campo, mas os professores que trabalham lá, a grande maioria não tem essa visão da necessidade de uma educação voltada para aqueles alunos de uma forma diferenciada. E mesmo os alunos, eles não conseguem entender o porquê a escola tem uma nomenclatura de uma escola do campo. Eles ainda têm uma visão que eles estudam ali, mas que eles querem sair e trabalhar fora. Eles não têm aquele sentimento de pertença àquele lugar. Uma dificuldade que a gente enfrenta é que têm professores que dizem que eles têm que estudar para sair de lá, porque a vida vai ser melhor fora de lá. Por ser uma escola muito distante da cidade, a rotatividade de professores lá é muito grande. Os professores não conseguem conhecer os alunos, aí a dificuldade é ainda maior de se trabalhar com a realidade como a Educação do Campo propõe. A gente se sente impotente às vezes por não conseguir dar conta, porque lá onde eu trabalho é por disciplina, mas parece que a gente queria dar conta de fazer melhor. Mas como com as aulas de 50 minutos? A gente se vê reproduzindo muita coisa que a gente não queria. A estrutura não permite.

Ana Paula - Eu comentava o enfrentamento que a gente tem: os próprios professores, a própria equipe pedagógica tem essa visão, esse olhar meio diferente: “Nossa! Essa formação de quatro disciplinas? Como você se formou em quatro disciplinas, enquanto eu estudei quatro anos para uma disciplina e estou aqui?” Eles não entendem essa coisa que é um trabalho por área. Minha escola é disciplinar. É difícil para gente trabalhar por área, porque nossa formação também foi disciplinar.

Andréia - Para mim o curso teve uma importância como a Jaque comentou, pelo fato de poder morar na comunidade e fazer a graduação. Eu tinha começado a fazer Pedagogia à distância, porque eu não queria sair da minha comunidade. Até meus pais nem deixavam, então era a única opção que eu podia, era fazer à distância. Quando surgiu a oportunidade de fazer Licenciatura, para mim foi tudo que queria. Poderia fazer uma Licenciatura em Universidade pública e ter essa oportunidade. Para mim o que ficou da Licenciatura, mais do que os conteúdos propriamente ditos, foi a formação política. A gente que está fora dos movimentos sociais, a gente não tem esse convívio, essa criticidade de perceber esse outro lado da sociedade, vai pela mídia. Para mim o que ficou da Licenciatura, mais do que os conteúdos, foi essa oportunidade de ter essa formação política. Eu não estou atuando nas disciplinas da área que me formei. Eu atuo nas séries iniciais, 4º e 5º ano. Para mim fica até mais fácil que para os meus colegas, embora eu não dê conta por área, mas nas séries iniciais, a gente tem muito de interdisciplinaridade, de estar trabalhando numa coisa, juntando com a outra. O tempo também ajuda, a gente fica a tarde toda na sala, é mais fácil. Por outro lado, a gente se vê sozinha na escola, pensando uma coisa diferente do resto de todo mundo. Você não encontra muita abertura para isso, você vai meio na contramão.

Aline - Eu também, por meio da Licenciatura, tive a oportunidade de fazer minha graduação. Eu moro no campo e se não fosse por meio dela, eu não poderia estar me deslocando até uma cidade que seria muito longe, que seria Cascavel ou Dois Vizinhos. Nossa graduação foi muito importante, porque eu não fazia parte de nenhum movimento e acabava tendo aquele preconceito, do que a mídia mostrava. Com o passar da vivência eu fui mudando todos esses conceitos e até mesmo para minha formação política. Eu estou atuando na educação indígena.

Andréia - Nessa questão que ela estava comentando que não fazia parte de movimento nossa turma tinha diversidade. Nós não tínhamos essa visão do movimento e tínhamos outra forma de pensar. A gente questionava principalmente o Lourival (ver próxima fala): O que era o movimento? Por que invadiam? Por que tomavam terra? Então nós tínhamos bastante esse lado dos

embates. Foi bastante presente também. Ele foi falando, convencendo também!

Lourival - Não sei se consigo dar uma resposta de fato do que significa o curso, tenho dificuldade de fazer essa síntese. Mas umas das coisas que as meninas comentaram de início é a oportunidade de você ter acesso ao ensino superior de forma pública. Ainda mais na condição que a gente vem de um município pequeno e distante. Os colegas que eu tinha quando entravam na Universidade era particular e tinha uma dificuldade enorme de transporte. Tinha que sair 4 horas da tarde e chegar de madrugada e precisava ter renda até para estes custos. O significado é a oportunidade de poder sair do campo, ou melhor, poder permanecer no campo, no assentamento. Outro significado é a própria realização profissional. Eu quando entrei no curso era bem interessado na militância, depois, na metade do curso comecei a ter umas crises existenciais, conflitos comigo mesmo e um pouco com o coletivo. Com o curso também: com a questão da escolha da atuação da área. Foi bastante difícil, e tiveram momentos de desistir do curso, umas 2 a 3 vezes, mas por insistência da coordenação acabei ficando. Depois a gente teve que atuar, desde que começou a aplicação do estágio. Atuei dois anos na escola e esse ano não estou atuando. A gente acaba descobrindo que é há uma possibilidade de atuação profissional e a escola do assentamento, desde essa perspectiva de uma formação integradora, também dá essa oportunidade.

Eduardo - O que fica então de toda essa experiência? A formação profissional e formação política que o curso nos trouxe. Alguns já vieram com uma base mais sólida e outros nem tanto, e eu me incluo entre esses últimos. Acredito que até pelo fato de nós estarmos numa pós hoje, é uma forma de dizer que a nossa formação não foi construída só na graduação, mas que é preciso seguir adiante. Seja na forma de uma Pós-graduação ou na atuação mesmo. Cada um está atuando em sua região e de alguma forma isso traz uma experiência e faz com que aquela base teórica da graduação se construa de alguma forma. Eu acho que o que fica mais forte para mim, mais evidente, é que por mais que a Educação do Campo abranja muitas coisas, uma dimensão para além daquilo que a gente vivencia, mas que no fundo é a mudança

da estrutura da escola, seja ela no campo ou na cidade. É pensar a criança que está lá. Que bagagem ela traz, apesar de uma vida tão curta? Seja uma criança que vive no interior, vive no sítiozinho, ou na periferia de uma cidade, entender que isso faz parte da formação dela e que deve ser usado para dentro da escola, que tem que ser aproveitado.

Miriam - Eu vou tentar falar. Eu queria falar da experiência do curso de forma diferente dos demais. Eu vinha de um processo de militância dos movimentos sociais, e eu consegui contribuir já no processo de construção da turma em si. Contribuí nas discussões de pautar o curso na Universidade. Primeiro elemento significativo é que de fato os movimentos sociais conseguiram entrar na Universidade. A UNICENTRO é uma Universidade conservadora e está instalada no berço do latifúndio. O fato dos movimentos sociais conseguirem entrar e consolidar e construir a luta deste curso dentro da Universidade já foi um marco muito significativo para gente na região. Pessoalmente fazer parte da turma tem um pouco esse significado que todos já falaram. Ter acesso ao conhecimento que historicamente foi negado. Eu já era mãe quando iniciou o curso. Então o formato da proposta da graduação possibilitou que eu pudesse manter a minha militância, manter a tarefa de ser mãe e também poder estudar. Quando a gente olha para a realidade das mulheres, é mais grave ainda a negação do conhecimento. Quando a mulher opta em ser mãe, a dificuldade é maior ainda. A condição de dialogar e trazer a ciranda para garantir que eu e mais outras companheiras que tinham criança pequena pudessem ter esse espaço foi bem significativo.

Alguns desafios: hoje eu estou iniciando meu segundo ano de prática pedagógica. Eu tive a sorte de iniciar a experiência no Colégio Iraci Salete e hoje me mantenho no Iraci Salete e numa escola itinerante. Mas sempre tentando conciliar a prática, dentro das escolas com a militância de modo geral, porque a gente continua inserida na militância, nos movimentos. Eu percebo, além de tudo que o pessoal falou, mesmo estando no Iraci Salete, a gente não consegue consolidar uma prática por área de conhecimento, porque a distribuição, mesmo sendo por área de conhecimento, ela é feita de forma que não garante a gente acessar a área do conhecimento. A gente acaba acessando a aula por disciplina mesmo. A gente não consegue pegar as diversas

disciplinas da área do conhecimento para ir para escola fazer a prática docente. Eu consegui no primeiro ano, de Língua Portuguesa e de Artes, mas a gente não consegue contemplar a questão da área. Então esse ainda é um dos grandes desafios. Além disso, o curso traz essa visão da formação humana como um todo, isso que foi fundamental para gente. Reforça essa questão da luta de classes. As contradições que a gente enfrentou no curso, sejam elas internas dentro da turma ou com as relações externas com a própria Universidade, possibilitaram para gente um conhecimento mais amplo que quem frequenta um curso regular da Universidade não consegue vivenciar. A alternância, essa vivência do conhecimento ou da experiência para além da sala de aula na Universidade, também foi significativa. Nós estávamos em 60 pessoas e a gente teve que conviver, dialogar, respeitando na medida do possível cada um com suas histórias de vida, com suas influências. Também é uma parte significativa do aprendizado que garante um avanço na formação, que chamou bastante atenção.

Jaqueline - Na verdade, vou relatar uma situação ruim. A gente foi no início do ano para escola como professor concursado e retornei como PSS para minha escola. É um tapa na cara ter que voltar para escola como PSS, no sentido que todo mundo vinha falando: “nossa, quer dizer que você foi indeferida, nossa, quer dizer que esse curso não dá certo, quer dizer que Educação do Campo não serve para nada, seu título não serve para nada”. No sentido de levar as críticas e da gente não saber como reagir diante disso. A gente já vai com uma carga muito pesada para escola, por que a gente vai para dar conta dá área, que é um desafio muito grande. Mas a gente já vai com o desafio de não fracassar na nossa discussão da Educação do Campo, porque os professores já vão para detonar nossa proposta, nossa formação. Eles dizem “vocês não conseguem vocês não dão conta, vocês não são formados na área”, para mim foi um choque muito grande a forma como a gente foi indeferida. Eu passei em todas as fases do concurso: prova didática, avaliação médica e no dia de entregar o diploma, eu nem fui chamada, simplesmente eles gritaram na frente de todo mundo: “vocês três foram indeferidos e nunca vão poder pegar um concurso” e não tem conversa. E nós batemos os pés e dissemos “nós queremos conversar, nós

queremos mostrar nosso diploma”. Eles já foram armados, pois quem atendeu a gente foi uma advogada no Núcleo, eles já estavam preparados, sabiam que a gente estava lá. O tempo todo ela dizia que nós fomos enganados pela Universidade, porque Educação do Campo não existe, não dá certo, não tem demanda de Educação do Campo, não tem escola do campo. E é o núcleo regional de educação que tem mais escola do campo. Foi um clima muito ruim, eu fui com a expectativa de levar um não e de levar um sim, de aceitarem nosso diploma e não aceitarem, mas a forma como foi colocado a gente não esperava, sofrer preconceito, professor tirando um sarro da nossa cara porque a gente foi indeferida, e ver os próprios trabalhadores da nossa classe querendo ferrar a gente, dizendo que a gente não é trabalhador. Acho que isso é pior, que é isso que o capital faz com o trabalhador, faz com que os outros se detonem e vão ferrando nossa histórica de luta que a gente tem e parece que a gente se coloca como inimigo em alguns momentos, professores por disciplina são inimigo de professores de Educação do Campo, que são por área e não são nossos inimigos. Nosso inimigo é outro. Para nós foi muito complicado. A gente se direcionou para o MEC para pedir um parecer favorável à formação por área de conhecimento, e colocar assim para o MEC: quem criou o curso não foi a gente, foi o MEC. A gente tem dentro da nossa própria Licenciatura uma discussão muito grave. A gente do movimento já é cobrada várias vezes enquanto movimento que a gente não acompanha os cursos, mas teve várias Universidades que a gente não apontou como uma demanda às Licenciaturas. As Universidades lançaram os editais e a gente tem que correr atrás para acompanhar. A gente tem 120 dias para recorrer, fazer um mandato de segurança. Se vencer esse prazo de 120 dias a gente não tem como recorrer e a gente tem medo de não dar conta deste prazo. Talvez a gente vá precisar fazer um movimento no sentido de buscar editais específicos e concurso específicos das escolas do campo, pautar área do conhecimento. Conseguimos aqui no PR fazer um edital específico para área do conhecimento no PSS. Esse edital do concurso saiu Licenciatura plena na disciplina e é aí justamente que a gente perde. A nossa nomenclatura no diploma é *Licenciado em Educação do Campo* e não aparece lá, disciplina tal, e é por aí que o núcleo tem alegado. Pelo fato que o edital requisita Licenciatura Plena, nós estaríamos fora. A gente fez então um diálogo com a Universidade no sentido de mudar o

nome da certificação, mas parece que após a emissão do certificado, não dá para alterar.

Miriam - Eu acho que dentro da questão do edital nós tivemos 460 inscritos para o vestibular, para 60 vagas da turma. Ao mesmo tempo em que teve uma grande procura, a gente percebeu também um anseio por parte das organizações dos municípios, embora alguns não tivessem vínculos, mas a gente percebia que era de fato uma demanda concreta da região de Laranjeiras. Ter 460 inscritos para um vestibular de uma turma era significativo. A gente percebeu que de fato que atendia à demanda do que a gente tinha na região. A gente teve um processo de articulação para além dos movimentos que foi com as Secretarias de Educação. A gente não teve continuidade, não conseguiu manter algumas articulações. A gente também teve outro elemento que foi significativo que foram em algumas etapas a participação de algumas pessoas dos movimentos acompanhando a parte organizacional do curso, que nesse primeiro momento foi significativo para a gente poder entender a auto-organização da própria turma. Ter alguém do MST permitiu a gente experimentar a auto-organização, ter os Núcleos de Base, ter as coordenações, os momentos de estudos para além do tempo em sala de aula e ter os serviços de manter os ambientes. Seriam os autosserviços. Também foi bem significativo. Isso também foi nos permitindo construir identidade de turma. A gente tinha nossos momentos de mística. Nossa turma tinha essa característica muito ligada às questões da Arte, da Música. Conseguimos consolidar um símbolo, um painel da turma. Coisas que de fato, consolidaram nossa identidade. A gente discutiu, fez muitos seminários, discutiu o nome da turma. Tudo isso faz parte do processo de formação. Você poder mesmo com todas as contradições, sentar, rever e avaliar tudo, foi muito importante. Terminamos a turma com 38 e a maioria está nas escolas.

Adriana - Consegui ser contemplada. É só repetir o que todos falaram. Dentro da possibilidade de você adentrar o espaço da Universidade. Para mim a mesma situação da Miriam, a filha era pequena, não tinha muita condição. Não tinha condição financeira como muito de nós aqui, de você cursar uma graduação normal, de você estar se deslocando. Outro fator para

mim do curso importante foi que nós tivemos oportunidade de ter uma bolsa de estudo. Para mim, se não existisse essa bolsa de estudo não teria conseguido concluir esta graduação. Eu entrei no curso e sai dele com quase 50% de certeza que meu chão não é uma sala de aula. Depois, ano passado fui vivenciar essa experiência em sala de aula. Este ano estou como camponesa, mãe, em casa e posso dizer que estou muito mais realizada do quem em sala de aula. Eu venho do histórico do movimento social, militando não com tanta ênfase como a Miriam do MPA. Do curso o que mais ficou marcado foi a formação pessoal, principalmente os conflitos vivenciados dentro no curso, não apenas em sala de aula, muito mais os externos da sala de aula. Nós estávamos num espaço coletivo. Para mim foi muito marcante. Eu lidar com as minhas querências, eu enquanto sujeito, eu individualmente, e eu ter que olhar para o outro e muitas vezes ter que tipo negar, mas muitas vezes negar a mim, em função do coletivo, em função do outro. O refletir e tentar entender o comportamento do outro, minimamente entender o julgamento do outro sobre você, para mim foi muito mais o que essa formação me marcou. Outro fator do curso foram essas relações fora da sala de aula, esse diálogo enquanto mãe mesmo, enquanto colega, enquanto amiga, enquanto companheira do companheiro que ficou lá em casa tentando garantir, enquanto filha, enquanto sujeito dentro da sociedade. Hoje estou camponesa, militante camponesa, mulher, trabalhadora da agricultura. Isso a faculdade também me possibilitou. A formação precisa também possibilitar essa clareza, mesmo que você opte por ser agricultora, simplesmente agricultora. Você consegue perceber que mesmo isso você consegue qualificar ainda mais, com essa visão que a Universidade possibilita. Resumindo, seria como se a gente andasse como aquele cavalinho, com cabresto e com um tapa olho e tirasse, e enxergasse um mundo bem maior. Foi isso que a Universidade possibilitou, isso associado à formação política vinda dos movimentos sociais.

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO²⁷

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Título da Pesquisa: Licenciatura em Educação do campo, caminhos percorridos pelos egressos do curso da UNICENTRO-PR

Mestranda: Érika Sagae

Profª Orientadora: Sonia Beltrame

Documento nº

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa intitulado "Licenciatura em Educação do Campo, caminhos percorridos pelos egressos do curso da UNICENTRO-PR" desenvolvido por Érika Sagae- cpf 077.613.048-07 e orientado pela Professora Dra. Sônia Beltrame cpf-250.728.039-53 (email : soniabel@terra.com.br, telefone _____, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através dos telefones nº _____ ou email: erikasagae@gmail.com. Segue também contatos do Comitê de Ética em Pesquisa do HEMOSC- E-mail: cep@fns.hemosc.org.br Telefone: (48)3251-9826 Endereço: Rua Barão de Batovi,630 Centro CEP: 88.015-340 Anexo Administrativo HEMOSC .

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é verificar os caminhos que os egressos do curso estão percorrendo após a formação.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada, que será gravada. Autorizo o procedimento de gravação. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou sua orientadora. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Riscos da pesquisa: O risco a qual o entrevistado possa se expor esta estritamente relacionada com a posição que ele assume diante das críticas que possa vir a fazer aos atores envolvidos no processo de implementação das licenciaturas. Caso seja do interesse do entrevistado, deverá ser utilizado um pseudônimo. É uma licenciatura em que a formação é por área de conhecimento e o diploma é como Educadora do Campo e nos concursos públicos essa modalidade ainda não consta. Por isso têm ocorrido casos de aprovação em concursos e os alunos egressos são indeferidos. O risco que coloco como possível, estaria relacionado com a questão de posições de

²⁷ Projeto aprovado pela Plataforma Brasil. CAAE nº: 43626614.1.0000.0110.

enfrentamento quanto a essa problemática por parte dos egressos, o que poderia gerar polêmicas.

Benefícios: O tema da educação do campo é recente no Brasil, e por conta disso, poucas pesquisas ainda estão sendo realizadas. Inclusive sobre a questão dos egressos, menos ainda. Isto demonstra a relevância da pesquisa e desde já desperta o interesse na academia pelos resultados que ela irá demonstrar. Um aspecto que a pesquisa pretende verificar é se os objetivos do programa de formação de professores para o campo esta sendo atendida, e os egressos estão atuando em escolas do campo, ou em outros espaços formativos como associações e sindicatos.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, autorizo a realização da mesma, a divulgação dos dados obtidos neste estudo e atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), ciente que os dados coletados serão guardados por cinco anos, após este período serão eliminadas.

Abaixo assinalo meu interesse que seja utilizado meu próprio nome ou um pseudônimo.

Desejo que seja utilizado meu nome

Desejo que seja utilizado um pseudônimo

_____, ____ 2015.

Nome do participante da pesquisa

CPF do participante

Assinatura do participante

Nome do pesquisador- Erika Sagae CPF 077.613.048-07

Nome da Orientadora Professora Dra. Sonia A. B.Beltrame CPF: 250.728.039-53