

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIZA ROTTA**

**DA LUTA HISTÓRICA PELA POSSE DA TERRA AO GRITO DE UMA  
LICENCIATURA PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NA REGIÃO  
SUDOESTE DO PARANÁ**

**CURITIBA**

**2017**

**MARIZA ROTTA**

**DA LUTA HISTÓRICA PELA POSSE DA TERRA AO GRITO DE UMA  
LICENCIATURA PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NA REGIÃO  
SUDOESTE DO PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Peri Mesquida

**CURITIBA**

**2017**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

R851d  
2017 Rotta, Mariza  
Da luta histórica pela posse da terra ao grito de uma licenciatura para formação de educadores do campo na região Sudoeste do Paraná / Mariza Rotta ; orientador: Peri Mesquida. – 2017.  
275 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017  
Bibliografia: f. 249-264

1. Professores – Formação. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Posse da terra. 4. Educação rural. I. Mesquida, Peri. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**PUCPR**

GRUPO MARISTA

## ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 101 DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

**Mariza Rotta**

Aos vinte e oito dias do mês de novembro do ano de dois mil dezessete, às 9h30min, reuniu-se na Sala de Pós-01 (2.º Andar), da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof. Dr. Everton Marcos Batistela, Prof.ª Dr.ª Giovanna Pezarico, Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski e Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, para examinar a Tese da doutoranda **Mariza Rotta**, ano de ingresso 2014, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. A doutoranda apresentou a tese intitulada “DA LUTA HISTÓRICA PELA POSSE DA TERRA AO GRITO DE UMA LICENCIATURA PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ” que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12h50. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca enaltece a originalidade do tema e recomenda a publicação.

Presidente:

Prof. Dr. Peri Mesquida Peri Mesquida

Convidado Externo:

Prof. Dr. Everton Marcos Batistela Everton L. BATISTELA

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Giovanna Pezarico Giovanna Pezarico

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski Joana Paulin Romanowski

Convidado Interno:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti Lindomar Wessler Boneti

**Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Stricto Sensu*

Aos meus pais, Ataíde Francisco e Donária,  
com suas vidas aprendi  
o caminho da persistência e honestidade.

À vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR – Câmpus Dois Vizinhos, pela receptividade, compreensão e colaboração no desenvolvimento deste estudo.

Aos membros da ASSESOAR, pelo acervo da biblioteca disponibilizado que em muito enriqueceram o estudo, e aos seus membros e das demais Organizações da Região Sudoeste pelo tempo dedicado, ao longo dos anos, a conversas sobre Educação do Campo.

Ao meu Orientador, Professor Doutor Peri Mesquida, que com uma paciência infinita e uma grandeza de alma ímpar, me recebeu, indicou horizontes e sendas, possibilitou minha conquista de autonomia, eliminou dúvidas e revisou inúmeras vezes o texto, contribuindo com observações que possibilitaram aprofundar e crescer nas reflexões que envolveram esse escrito.

Aos Professores Doutores do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR - Peri Mesquida, Lindomar Wessler Boneti, Evelise Maria Labatut Portilho, Ricardo Tescarolo, Pura Lucia Oliver Martins, Maria Elisabeth Blanck Miguel, Ana Maria Eyng, Dilmeire Sant" Anna Ramos Vosgerau, Neuza Bertoni Pinto e Joana Paulin Romanowski, partícipes e mediadores desse processo de formação.

À Profa. Dra. Thaís J. Wenczenovicz, do PPGE da UNIOESTE – Câmpus Francisco Beltrão, que resgatou o sentido da memória oral por meio do tempo em suas brilhantes exposições.

À Nilva, cúmplice desse projeto, pela percepção que o meu sonho de cursar o doutorado só seria possível ao observar que a formalidade limitava essa oportunidade de formação.

A Carlos Frederico Branco, pela disposição em colaborar nos detalhes técnicos desta produção.

À colega e amiga de longa data e de doutorado, Rosangela Maria Boeno, com a qual compartilhei as viagens de ida e volta para o doutorado, as pesquisas, as dúvidas e os saberes que íamos construindo.

Às minhas filhas Nathalia, Flávia e Laura, que em nenhum momento reivindicaram a ausência de tempo por entenderem que determinados projetos pessoais constituem a alma do nosso Eu.

Ao meu esposo, companheiro e ouvinte Rodrigo Antônio Zardo, pelo tempo que dedicou ao silêncio para facultar as minhas possibilidades de análise e reflexão. Muito obrigada.

A Deus que, em sua infinita magnitude, me concedeu sabedoria e persistência em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Aprendemos hoje, ainda quando não verbalizadamente, que o mundo se divide entre os que sabem e os que não sabem – isto é, os que trabalham – e a Universidade é a Casa dos primeiros. Aprendemos hoje que a Universidade, enquanto Templo de um saber casto, tem de pairar acima das terrestres preocupações como, por exemplo, a da libertação dos homens.

(Paulo Freire, 1981, p. 83)

## RESUMO

A presente tese está inserida na área do Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores. A partir desta área investigamos a formação de educadores do campo no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus de Dois Vizinhos – PR, pensado para jovens que vivem em assentamentos da reforma agrária, acampamentos e comunidades rurais. A problemática deste estudo enseja quais os reflexos da luta histórica pela posse da terra na Região do Sudoeste Paranaense sobre o perfil da formação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR – campus de Dois Vizinhos – Pr cominado ao alto índice de evasão constatado no referido curso? O objetivo desta pesquisa foi compreender os reflexos da luta histórica pela posse da terra na Região do Sudoeste Paranaense sobre o perfil do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR e a formação de educadores do campo. O estudo constitui-se a partir da tese: Os aspectos da formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo, no contexto da luta pela posse da terra na Região do Sudoeste Paranaense, possuindo a responsabilidade de formar o educador para atuar em escolas do campo, no Paraná, não refletem os ideais políticos/pedagógicos primordialmente almejados pelas instituições que movimentam este processo, ao contrário, os negam. Para esse trajeto trabalhamos com o método dialético como teoria orientadora da metodologia na perspectiva do materialismo histórico dialético. Em termos metodológicos, realizamos análise historiográfica e documental, observação participante e entrevista dialogais. Situamos as análises a partir do referencial de Kosik, Konder, Marx, Badiou, Althusser, para as abordagens do método, Freire, Gramsci, Makarenko, Pistrak como base dos fundamentos da educação popular e da pedagogia socialista russa, Caldart e Molina nas sistematizações sobre a formação do educador do campo que tem por base a realidade social e cultural específica dos povos do campo. O estudo tem como resultado o fato que a tese mostrou que nem sempre o pensamento compartilhado pelo MST está de acordo com as políticas de Estado, e a forma como se trabalha a formação do educador do campo. Na medida em que a tese comprova que existe um vácuo entre as concepções de mundo e formação profissional. Sendo este um fator importante de evasão.

**Palavras-chave:** Luta pela posse da terra. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Formação do educador do campo.



## ABSTRACT

The present thesis is inserted in the area of Brazilian Educational Thought and Teacher Education. From this area we investigate the field educator training at the Federal Technological University of Paraná - Campus de Dois Vizinhos - PR Graduation Course in Field Education, designed for young people who live in agrarian reform settlements, rural communities and camps. This study issue wants to show the reflexes of the historical struggle for land tenure in the Southwest region of Paraná on the training course profile at the UTFPR - Campus of Dois Vizinhos - Pr Graduation Course in Field Education due to the evasion high rate observed in the course. The objective of this research was to understand the reflexes of the historical struggle for land tenure in the Southwest region of Paraná on the profile of the Undergraduate Course in UTFPR Field Education and the training of rural educators. The study is based on the thesis: The Graduation Course in Field Education training aspects, in the struggle for land tenure context in the region of Southwest Parana, having the responsibility of training the educator in order to work in rural schools, in Paraná, they do not reflect the political / pedagogical ideals primarily pursued by the institutions that move this process, on the contrary, deny them. For this path we work with the dialectical method as a guiding methodology theory in the dialectical historical materialism perspective. In methodological terms, we performed historiographic and documentary analysis, participant observation and dialogue interviews. We analyze Kosík, Konder, Marx, Badiou, Althusser for the method approach, and Freire, Gramsci, Makarenko, Pistrak as the popular education foundation basis and Russian socialist pedagogy, Caldart and Molina in the systematizations about the field education formation based on the rural people specific social and cultural reality. The study has as a result the fact the thesis showed that the thinking shared by MST not always is in agreement with the State policies and the way the field educator formation is worked. To the extent the thesis proves that there is a gap between the world conceptions and professional training. Being this one an important factor of evasion.

**Key words:** Fight for land tenure. Bachelor's Degree in Rural Education. Formation of the rural educator

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capitâneas hereditárias do Brasil .....	78
Figura 2 - Glebas históricas do Sudoeste .....	98
Figura 3 - Região do Contestado .....	112
Figura 4 - Capa do Jornal – Diário de Notícias - do Rio de Janeiro .....	121
Figura 5 - Plenária do 1º Congresso Nacional dos Sem Terra, Curitiba, PR, janeiro de 1985 .....	129

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Origem dos acadêmicos do Curso .....	193
Gráfico 2 - Fluxo de acadêmicos ingressantes no curso .....	203
Gráfico 3 - Acadêmicos desistentes no decorrer do curso .....	209
Gráfico 4 – Trancamento de matrícula no curso .....	210
Gráfico 5 – Matrículas regulares no final de cada ano .....	213
Gráfico 6 – Número de acadêmicos formados por ano .....	221
Gráfico 7 – Situação acadêmica no curso por ano .....	232
Gráfico 8 – Teses e dissertações defendidas no Brasil a partir do descritor 'Licenciatura em Educação do Campo' no período de 2010 a 2017.....	267

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACARPA	Associação de Crédito e Assistência Rural do Paraná
ACAMSOP	Associação das Câmaras de Vereadores do Sudoeste do Paraná
ACCS	Atividades curriculares complementares
AFASP	Associação das Agroindústrias Familiares do Sudoeste do Paraná
AGB	Associação de Geógrafos Brasileiros
AMSOP	Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná
APEC	Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo
APCC	Atividade prática como componente curricular
ARCAFAR SUL	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil - Agricultura Familiar.
ASSESOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
ASSEC	Associação dos Secretários Municipais de Agricultura da Região de Pato Branco
ASSEMA	Associação dos Secretários Municipais de Agricultura e Meio Ambiente da Região de Francisco Beltrão
BRAVIACO	Companhia Brasileira de Viação e Comércio
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CANGO	Colônia Agrícola Nacional General Osório
CAPA	Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFFAS	Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil
CFR	Casa Familiar Rural
CGEC	Coordenação Geral do Campo
CITLA	Clevelândia Industrial e Territorial Limitada
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais

CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNTE	Confederação Nacional Trabalhadores em Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRESOL	Sistema das Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DC	Diário de campo
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EFA	Escola Família Agrícola
EMATER	Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural; Escolas Agrotécnicas, representadas pela Escola Agrícola Francisco Beltrão
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontros Nacionais de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAE	Faculdade de Educação
FACIBEL	Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco
FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FETRAF	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul do Brasil
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro
GETSOP	Grupo Executivo de Terras do Sudoeste do Paraná
IAP	Instituto Ambiental do Paraná
IAPAR	Instituto Agrônômico do Paraná
IES	Instituição de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA	Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPES	Instituição Pública Ensino Superior
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
JAC	Juventude Agrária Católica

LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MFR	Maisons Familiaes Rurales
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MINC	Mnistério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MFR	Maisons Familiaes Rurales
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho
ONG's	Organizações Não Governamentais
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCDOB	Partido Comunista do Brasil
PIBID	Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência
PJC	Pastoral da Juventude Rural
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PROMET	Projeto Metodológico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROTEC	Programa de Expansão do Ensino Tecnológico
PSD	Partido Social Democrático
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PVR	Projeto Vida na Roça
RESAB	Rede de Educação do Semi Árido Brasileiro
SEAB	Secretaria Estadual de Agricultura e Abastecimento

SEAP/PR	Secretaria da Administração e Previdência do Paraná
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEIPU	Superintendência de Empresas Incorporadoras ao Patrimônio da União
SEMTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNB	Universidade de Brasília
UDN	União Democrática Nacional
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2</b>	<b>O MÉTODO E O MARCO TEÓRICO CONSTITUIDORES DA ABORDAGEM DO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	37
2.1	O GRITO EXISTENCIAL QUE PERMEIA AS TRAMAS E TENSÕES DO MÉTODO QUE LEVA AO CONHECIMENTO E DO CONHECIMENTO QUE LEVA AO MÉTODO .....	37
2.2	PILARES TEÓRICO-PRÁTICOS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA E DE EDUCAÇÃO POPULAR .....	48
2.3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CARÁTER FORMATIVO DO MOVIMENTO .....	63
<b>3</b>	<b>A OCUPAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO SUDOESTE DO PARANÁ</b> .....	73
3.1	DOMÍNIO E POSSE DO TERRITÓRIO BRASILEIRO .....	73
3.2	A RE-OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO SUDOESTINO.....	91
3.2.1	<b>A posse e a luta pela terra no Sudoeste do Paraná</b> .....	94
3.2.2	<b>Os movimentos em favor da reforma agrária</b> .....	111
3.2.3	<b>O Movimento Sem Terra – MST</b> .....	126
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO À LUZ DAS ARTICULAÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS SUDOESTINOS</b> .....	132
4.1	PAPEL DA ASSESOAR JUNTO AO HOMEM DO CAMPO .....	132
4.1.1	<b>Projeto Vida na Roça – PVR: base para educação do campo</b> .....	141
4.2	FORMAÇÃO EDUCATIVA DO HOMEM DO CAMPO NO OLHAR DO MST .....	145
4.2.1	<b>Princípios humanistas e socialistas dos movimentos sociais assumidos na proposta de educação do campo</b> .....	149
4.2.2	<b>Mobilização social e política pública articuladas no fomento da educação do campo</b> .....	154
4.2.3	<b>Pedagogia da Terra – um grande capítulo da Pedagogia do oprimido</b> .....	163
<b>5</b>	<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SUDOESTE PARANAENSE VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO</b> .....	169
5.1	ARTICULAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	170
5.1.1	A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA LEDOC DIMENSIONADO PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO .....	178
5.2	EMBATES ENTRE AS CONCEPÇÕES DA UNIVERSIDADE E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS .....	191
5.2.1	<b>A evasão acadêmica como sinal de conflito de concepções políticas e epistemológicas</b> .....	206
5.2.2	<b>Exigências formativas na perspectiva de classe: por uma ontologia do Ser social</b> .....	220
5.3	A MUDANÇA DE PERCEPÇÕES NO INTERIOR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR FORMADORAS DOS	



	PROFISSIONAIS QUE ATUARÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO ...	228
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	240
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	249
	<b>ANEXO</b> .....	265
	<b>APÊNDICE</b> .....	266

## 1 INTRODUÇÃO

O contexto de colonização da Região Sudoeste do Paraná é cenário auspicioso para compreender os reflexos do processo de desenvolvimento da posse da terra na formação educativa dos povos do campo. As marcas deixadas neste período para os descendentes dos colonizadores que migraram para a região a partir de 1940 constituem o panorama de discussões políticas e culturais no decorrer das décadas que se seguiram.

A região constituía-se até meados da década de 1970 como a menos populosa do Estado. Neste contexto, emergiu a *Marcha para o Oeste*, um processo fundamentalmente social, deixando implícito que o papel de sujeito histórico é assumido pelo Estado, porque a luta de classes não chega a exprimir-se de maneira suficientemente nítida no interior da sociedade civil. O próprio regime e posição do Estado estavam voltados para o esquadramento<sup>1</sup> político social dos trabalhadores, lançando mão de dispositivos que deveriam cercear as formas livres de organização e impor a sua organização atrelada e única, com os olhos no campo, para onde se almejava estender a estratégia de dominação.

As especificidades da luta pela terra no Paraná refletem a relevância do estudo no contexto da colonização da região e a repercussão disso para os estudos sobre a Educação do Campo - a singularidade da região Sudoeste do Paraná.

O movimento das lutas de classes pela terra elucida a proposta de educação do MST, que passa a ter papel fundamental na materialidade da Educação do Campo, significa dizer que a forte influência do movimento de Educação Popular, das comunidades eclesiais de base, da Teologia da Libertação e das pedagogias da prática<sup>2</sup>, e o amparo em princípios humanistas e socialistas assumidos na proposta de educação do MST dão suporte e alimentam, em certa medida, a materialidade da Educação do Campo<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Na experiência do Sudoeste, ainda somam-se a esta perspectiva, objetivos como a grilagem de terras, interesses político partidários além de particulares, bem como a pressão imposta por jagunços a serviço das colonizadoras e pela cobrança ilegal de lotes, que permanecem até hoje na história de vida dos pioneiros (LENHARO, 1989).

<sup>2</sup> Tem por metodologia o diagnóstico da realidade, buscando por meio da reflexão elaborar e desenvolver práticas para transformar.

<sup>3</sup> Nessa Tese a expressão 'Educação do Campo' significa para a autora uma educação que vem do próprio campo. Pensada pelo próprio povo do campo.

A Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural - ASSESOAR e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST são organizações populares que, nas últimas décadas, desfrutaram de papel decisivo na mobilização dos povos do campo do Paraná na luta por seus direitos, dentre eles a educação. Suas ações no âmbito da luta de classes e da organização de práticas educativas formais e não formais delinearão e deram fôlego para o movimento de vários encontros realizados, dada a necessidade de unidade para avançar na luta por uma Educação do Campo no Paraná.

O MST, a ASSESOAR e demais Organizações<sup>4</sup> Populares do Campo e Governamentais do Estado do Paraná, em parceria com Universidades Públicas e Prefeituras Municipais, e em consonância com as lutas nacionais, mobilizaram forças e unificaram parcerias com o *campus* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR de Dois Vizinhos. Implantaram, no ano de 2011, na modalidade itinerante, com formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, com habilitação em duas das quatro áreas de conhecimento propostas para esse curso - ciências agrárias e ciências da natureza /e matemática. O curso habilita para trabalhar com os Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo.

---

<sup>4</sup> **Do campo:** ACESI/FETRAF – Associação Centro de Educação Sindical da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar; INFOCOS – Instituto de Formação do Cooperativismo Solidário; ARCAFAR – Associação das Casas Familiares Rurais; ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural; CAPA – Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor; SisCOOPAFI – Sistema das Cooperativas da Agricultura Familiar Integradas; SisCLAF – Sistema das Cooperativas de Leite da Agricultura Familiar; CRESOL/BASER – Base das Cooperativas de Crédito com Interação Solidária; AFASP – Associação das Agroindústrias Familiares do Sudoeste do Paraná; MAB – movimento de Atingidos por Barragens; MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; Cooperiguaçu – Cooperativa Iguazu de Prestação de Serviços. **Governamentais que se articulam em torno do território:** ACAMSOP – Associação das Câmaras de Vereadores do Sudoeste do Paraná; AMSOP – Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná; ASSEC – Associação dos Secretários Municipais de Agricultura da Região de Pato Branco; ASSEMA – Associação dos Secretários Municipais de Agricultura e Meio Ambiente da Região de Francisco Beltrão; EMATER – Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural; Escolas Agrotécnicas, representadas pela Escola Agrícola Francisco Beltrão; IAP – Instituto Ambiental do Paraná; IAPAR – Instituto Agrônomo do Paraná; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; SEAB – Secretaria Estadual de Agricultura e Abastecimento; UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus de Francisco Beltrão; UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campi de Pato Branco, Dois Vizinhos e Francisco Beltrão (UTFPR, 2010, p.13).

A UTFPR<sup>5</sup> tem condicionada a história de sua fundação um movimento que advém do povo, somada a um contexto de políticas públicas de resistência e contradições. Assume o projeto de curso da LEdoC na modalidade itinerante, nas mesmas condições das demais Universidades, que já ofertavam o curso e das que a partir desse momento ofertariam. Ciente que não haveria nenhuma garantia de continuidade e permanência da oferta além da prevista no edital lançado pelo MEC. Ponto esse de severos questionamentos por parte dos movimentos sociais. Cientes que o curso além de suprir enorme passivo existente, é fato a necessidade de garantir o direito à educação aos povos do campo, atendendo suas peculiaridades e necessidade de formação.

Esse contexto compreende o berço da LEdoC no Sudoeste, que vem com uma proposta de formação multidisciplinar a partir de habilitações e que simultaneamente apresenta foco em três dimensões: 1) a docência por área de conhecimento; 2) a gestão de processos educativos escolares; 3) a gestão de processos educativos comunitários. A proposição enseja assegurar aos futuros

---

<sup>5</sup> A história da UTFPR Campus Dois Vizinhos é resultado de inúmeros esforços da comunidade Sudoestina. Na década de 70, representantes políticos, comunitários e com o apoio do conjunto da população, que mais tarde viria se constituir na Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná - AMSOP, buscavam materializar a ideia de construir o que seria a primeira Escola Agrotécnica Federal - EAF do Estado. O Sudoeste do Paraná conta com uma população aproximada em 600 mil habitantes, de economia voltada ao setor primário, composto basicamente pelo minifúndio, a exemplo do Oeste Catarinense e Paranaense. A busca desta Escola se tornou uma persecução contínua na vida do Sudoeste do Paraná e especialmente no município de Dois Vizinhos. Em 1992, por instrução da Secretaria da Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, do Ministério da Educação e do Desporto, Dois Vizinhos foi contemplado com a criação da Escola, emitindo para tanto, parecer favorável à aquisição de uma área com aproximadamente 80 alqueires, indispensável para a viabilização do Projeto, ficando evidenciado, portanto, a necessidade de uma contrapartida do município. As exigências do MEC e as normas do Programa de Expansão do Ensino Tecnológico - PROTEC foram prontamente atendidas. Em 14 de março de 1997, procedeu-se o teste de seleção da 1ª turma de alunos, para o Curso de Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária, a qual veio a receber o título em maio de 2000, sendo, portanto a 1ª turma de formados desta escola. Com os novos desafios propostos pela reforma da educação, em março de 1999, no seu terceiro ano de existência, deu início ao primeiro curso Técnico Agrícola no sistema Pós-Médio nos moldes da reforma da educação, com habilitações em Agricultura, Zootecnia e Agropecuária. A autarquização da UNED Dois Vizinhos, proposta inicial, foi buscada incessantemente, no entanto, tornava-se um sonho cada vez mais distante, tendo em vista a política implementada pelo Governo Federal à época, até chegar a um veredicto, que não seria realizada, pela interpretação de um Decreto do Ministério da Educação que proibia a criação de novas Autarquias Federais. Diante de tal realidade, novas alternativas se buscavam para a solução destes problemas. Eis que surge a ideia, em meados de 2001, de a UNED - Dois Vizinhos ser incorporada pelo sistema CEFET- PR. Mais uma longa caminhada é iniciada, com muitas barreiras a serem transpostas, até que a ideia é aceita. Em 03 de setembro de 2003 foi assinado o repasse, pela Escola Agrotécnica de Rio do Sul, da Escola Agrotécnica Federal de Dois Vizinhos para o Sistema CEFET- PR, ficando vinculada administrativamente à UNED Pato Branco do sistema CEFET- PR. Com a transformação do sistema CEFET em Universidade Tecnológica Federal do Paraná no ano de 2005, criou-se o Campus Dois Vizinhos, com sede administrativa no próprio Campus (UTFPR, HISTÓRICO DO CAMPUS).

Educadores do Campo uma formação teórica consistente por habilitação que titula esse educador alinhada aos domínios da organização pedagógica das escolas, promovendo a construção das pontes necessárias com a comunidade que insere este espaço educativo.

Essa proposta também compreende em seu desenho curricular a Pedagogia da Alternância<sup>6</sup>, como um dos elementos constitutivos deste projeto, por garantir que em seu itinerário formativo o educando passe parte do tempo na Universidade e parte na Comunidade de origem, materializando novas abordagens de produção e de conhecimento que buscam verdadeiramente incorporar os saberes dos povos do campo.

Isso contribui para que o educando considere seu meio, tendo por referência o processo formativo desencadeado neste curso, onde, educandos e educadores constroem-se como sujeitos históricos, o que leva a indicar a relação entre teoria e prática como fundamento da produção do conhecimento científico e, portanto, constituinte dos processos de sua apropriação pessoal e coletiva. Afirmando que a categoria teórica articuladora da organização da formação da LEdoC se consubstancia na práxis entendida desde Marx, como:

A atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si próprios. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-se com a prática. (...) A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente (KONDER, 1992, p. 115).

O curso de LEdoC é pensado para que os educandos do Curso sintam-se como sujeitos imersos nas condições objetivas do campo brasileiro, de sua especificidade e de suas contradições. Um campo que produz muita riqueza e também muita privação, o que decisivamente nos leva à totalidade do modo de

---

<sup>6</sup> Deixando para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são aqueles da escola costumeira. O jovem em formação, isto é, o 'alternante', não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem. O mestre do estágio profissional torna-se um formador de fato. (...). Por isso a eficiência da alternância é ligada à qualidade relacional existente entre eles para implementar as atividades e os instrumentos pedagógicos específicos do método (GIMONET, 2007, p. 19/20).

produção capitalista. Considerar a formação do educador do campo no singular, no contexto do geral, o específico no comum, enfim, considerar que o particular está em relação ao universal, requer a tomada de consciência de que a possibilidade da abstração está intimamente ligada ao engajamento prático, que constituem momentos distintos estando, porém, integrados de forma dialética.

Para Freire (1996), o momento histórico fundamental na formação do educador é o da “reflexão crítica sobre a prática”. Por isso, entende-se que a reflexão é essencial para o desenvolvimento e humanização do educador. Isto nos faz conjecturar de acordo com a leitura de Gramsci (V. II. 2001), quando nesta o autor assevera que a realidade não surge por ato de magia ou da imaginação de alguém, mas é construída pelas ações dos sujeitos. Sua alteração / modificação, do mesmo modo, é devedora da ação dos homens. Atuar sobre a realidade, porém, exige do homem compreensão sobre esta, o que só é possível mediante o aprofundamento de seu conhecimento sobre a realidade.

Ainda, Mesquida (2011, p. 33) enuncia que “Paulo Freire sempre disse e escreveu que o processo de ação pedagógica começa pelo meio que envolve o educando”, como é de se asseverar nos dizeres do próprio, ao escrever que “antes de aprender a dizer a palavra é fundamental que o oprimido saiba ler o mundo” (FREIRE, 2002, p. 24). O meio oferece ao educador os elementos socioantropológicos em forma bruta, os quais o educador devolve ao meio, pela ação pedagógica, carregados de densidade epistemológica.

A verdade é que o pensamento de Gramsci e Freire se complementam em uma contribuição que se baseia nos diferentes vínculos entre educação e política que tornam possível fundamentar a práxis dos educadores. O termo práxis está entre as categorias do materialismo histórico dialético que contribuem na análise crítica do contexto que permeia a LEdoC como locus de formação de Educadores do Campo. Para Mesquida, a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre as teorias dos autores existe porque “(...) há um nexos que os une e aproxima a sua teoria e a sua prática: o amor comum pelos oprimidos e a confiança nas possibilidades da educação enquanto fator de transformação social (...)” (MESQUIDA, 2011).

O caminho requer um processo educativo firmado no compromisso com a formação de intelectuais comprometidos com a formação e os interesses de ordem popular. Neste viés Rotta e Pereira (2015, p. 27650) observam que Freire em seus escritos “reafirma que os passos para desmistificar essa realidade ocorrerá pela presença dos educadores junto ao povo que compõem as classes populares, desafiando esses educadores a refletirem sobre o que pensam ser ao certo sua função e sintam-se movidos pelo impulso da defesa da razão de ser educador”.

Assim, a dimensão do estudo nos remete a pensar sobre como acontecem os processos de apropriação / produção do conhecimento e de construção da relação entre teoria e prática para que o conjunto da ação pedagógica se constitua como práxis nas atividades voltadas à formação do Educador do Campo no curso de LEdoC.

No exercício de organizar e delimitar os caminhos a trilhar na pesquisa, foi necessário reconhecer e delimitar estudos já existente voltados ao curso de LEdoC. A partir desse reconhecimento a título ilustrativo apresentamos o mapeamento de teses e dissertações desenvolvido a partir do descritor ‘Licenciatura em Educação do Campo’ que alude reconhecer a ideia de que a produção de conhecimento voltado para a perspectiva da formação de educadores do campo assegura que o conhecimento seja usado em essência para o desenvolvimento das lutas sócio histórica por uma Educação popular, rompendo assim, as barreiras da neutralidade da ciência.

No sentido de formar um arcabouço analítico conceitual menos inocente, realizamos um levantamento no Banco de Teses da Capes utilizando o Painel de Informações quantitativas de Teses e Dissertações da Capes – BTQ. O que possibilitou organizar os dados quantitativamente, de acordo com links<sup>7</sup> estabelecidos para consulta do período de 2010 a 2017 (Apêndice A), no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* do país.

O levantamento apontou, a partir do descritor, a existência de um total de 7974 resultados de trabalhos que se desenvolveram em pesquisas de *stricto sensu*. Desses após análise do título e do resumo, obtivemos um número de 46

---

<sup>7</sup> Os links disponíveis para consulta são: região, unidade da federação e área de avaliação; região, unidade da federação e área de conhecimento; área de avaliação, IES e Programa; área do conhecimento, IES e Programa; orientador (BRASIL, CAPES, 2016).

trabalhos, sendo 11 teses de doutorado (Apêndice B) e 35 dissertações de mestrado (Apêndice C).

Tendo em vista mensurar o índice de pesquisas que contribuem para o desenvolvimento do contexto sócio educativo dos povos do campo, com uma visão predominante sobre o papel do desenvolvimento que reside na evolução teórica e metodológica que envolve a LEdoC, foi possível apreender nos trabalhos mapeados que a ênfase das teses foca(m): formação do educador, organização do trabalho pedagógico, materialismo histórico dialético na formação do educador do campo, valores cooperativos, comunicação e tecnologia, representações sociais de educandos, emancipação na formação de professores, performance e discurso e a formação a luz da pedagogia socialista. Já as dissertações apontam aos pesquisadores dessa área o que tem sido feito e quais resultados obtidos sobre LEdoC com ênfase: em especificidades da formação do curso de LEdoC. Assim, é possível perceber a produção de ações contra hegemônicas, memórias da prática, concepção de alternância, formação de professores, dimensões do processo político, representações sociais de educandos, projeto político pedagógico, discurso científico, política de formação, prática do educador, concepções dos sujeitos, ser educador, relações de gênero, os desafios da LEdoC, letramento, educação inclusiva. A análise mostra ainda: LEdoC em construção, movimentos sociais, conteúdos e saberes campestinos, o tutor na LEdoC, relação universidade e movimentos sociais, práticas artísticas, trajetórias escolares, relações multidisciplinares da LEdoC, território e currículo e a perspectiva decolonial.

Os trabalhos apontam importante articulação a partir dos estudos já produzidos no âmbito do campo de estudo de pesquisa de Programas de Pós - Graduação em Educação *stricto sensu*, referindo-se a questões que determinam o equilíbrio do poder dentro do campo educacional. Em regra estabelecido por agentes do Estado, em políticas de governo, e pela relação do Estado com Instituições de Ensino Superior - IES que representam interesses diversos.

Assim, há que se considerar, que arquitetar o método da proposta de pesquisa, no alinhavo das encruzilhadas que, serviram de reflexão para o pesquisador, que vê no seu objeto de pesquisa categorias interpostas, que



constituem o desafio da realidade natural e social do lócus que se apresentou como lócus de pesquisa e da materialidade de fatos possíveis de desvelar-se. É o princípio a ser contemplado com a ideia que existe uma realidade objetiva, fora da consciência e que esta é um produto decorrente do desenvolvimento da materialidade como princípio base e a consciência como secundário.

O caminho percorrido no decorrer do tempo alinhando pontos que se apresentam a partir dos espaços envolvidos nesta pesquisa leva-me a considerar a opção por este estudo. Levando a justificar o sentimento de pertença que envolve sentimento pessoal e familiar pelos vínculos estabelecidos com a terra na Região Sul do Brasil desde a chegada de meus bisavós no Estado do Rio Grande do Sul, vindos da Itália e da Polônia. Sou bisneta, neta e filha de sujeitos que viveram e vivem da terra.

Com o tempo meus ascendentes acompanharam as correntes migratórias que ocorreram no país saindo do Rio Grande do Sul onde viveram por tempo indefinido, migrando para o Estado de Santa Catarina, e num novo processo de migração vieram para a Região Sudoeste e Oeste do Paraná onde se estabeleceram. Alguns de meus ascendentes fizeram história no povoamento e na política Sudoestina a partir do final da década de 1950, período definido como marco dos primeiros movimentos populares em torno da posse da terra nessa região.

Os laços acadêmicos se estabelecem com a formação no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, cursado na Escola Rural Tiradentes<sup>8</sup> que adotava o trabalho multisseriado. Sendo uma das últimas turmas da escola nessa proposta, em face da implantação da nucleação escolar voltada para as escolas rurais em meado de 1985 na Região Oeste do Paraná.

A partir do momento que migrei para a Região Sudoeste enraizei o sentimento de pertença com as discussões que envolvem a Educação do Campo que se fortaleceram no acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pela ASSESOAR a partir de 2007 no Projeto Vida da Roça, como parceira em trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas Escolas do Campo. A partir de 2011 vivencie a experiência de professora da LEdoC na UTFPR campus de Dois Vizinhos. Essas vivências constituíram marcos para o olhar da organização

---

<sup>8</sup>Localizada na Linha Dois Irmãos, no Município de Céu Azul, na região Oeste do Paraná.

teórico metodológica que fundamentam as discussões que se constroem para a Educação do Campo na Região Sudoeste do Paraná.

Somado a esse contexto reside o fato de hoje ter estabelecido raízes no Município de Clevelândia Região Sudoeste do Paraná cenário de grande parte da história Sudoestina. Município esse que carrega em seu ventre os reflexos das amarras políticas, econômicas e culturais refletidas na alma do povo que aqui vive em meio a grandes latifúndios e inúmeros assentamentos<sup>9</sup>.

À luz destes pressupostos, apresenta-se o materialismo histórico dialético como método que permitiu atingir o objetivo da pesquisa que buscou: *compreender os reflexos da luta histórica pela posse da terra na Região do Sudoeste Paranaense sobre o perfil do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR e a formação de educadores do campo.*

Para esse trajeto adotamos como base epistemológica as categorias da dialética no tocante às bases do materialismo histórico/dialético e no que concernem as categorias de movimento, totalidade, contradição, crítica e práxis. No desvelamento do problema que envolve o objeto de estudo foi possível se ocupar em localizar a margem do corte que envolve o **materialismo histórico e dialético**, oriundo do **movimento da história**, o lugar que constitui os **movimentos**, em uma ordem **totalizadora**, que não se limite à análise do todo e das partes, mas que visa garantir seu caráter dialético<sup>10</sup>, assumindo a unidade da **contradição** que culmina na síntese / **práxis** (grifos meus).

É importante entender que essas bases devem ser consideradas como implícitas na formação do investigador, no ato de instrumentalizar o processo como forma de construir a rota de indagação e análise para compreender o problema em discussão, a partir de explicações lógicas e racionais para os fatos de natureza educativa, da sociedade e do pensamento que norteou a pesquisa.

O materialismo dialético pelas bases e princípios da matéria, da dialética e da prática social, aspira uma teoria orientadora que, por meio da realidade

---

<sup>9</sup> Dois desses assentamentos - Bútia e Serrano datam de 19/11/1984, estão entre os mais antigos do Paraná.

<sup>10</sup> Que elucida que a totalidade não significa para Kosík, abarcar todos os fatos investigados, mas sim a análise da realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido.

objetiva, se reflete na consciência dos sujeitos que vivem imersos em determinado meio, transformando e realizando a passagem das formas inferiores às superiores de conhecimento, ressaltando os aspectos que se referem às formas do movimento e as conexões que se observam a partir delas.

Esse cenário é palco de contradição, conexão, interdependência e interação com os subsídios elementares da dialética, em busca da compreensão das categorias colocadas como base desse método, como visto acima. Em face do modelo de conscientização que se formou ao longo do desenvolvimento histórico do conhecimento e que, na prática social, denota que surgiu como unidade do histórico e do lógico, do movimento abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno a essência. E o conteúdo dessas altera-se e enriquece com os avanços do conhecimento, que se particulariza na forma de vir à cena pelo método proclamado pelo pesquisador para construir seu arquétipo.

Assim, a dificuldade presente envolve uma possível verdade, diante da qual vislumbramos um resultado provável que constitui a tese: *Os aspectos da formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo, no contexto da luta pela posse da terra na Região do Sudoeste Paranaense, possuindo a responsabilidade de formar o educador para atuar em escolas do campo, no Paraná, não refletem os ideais políticos/pedagógicos primordialmente almejados pelas instituições<sup>11</sup> que movimentam este processo, ao contrário, os negam.*

A ideia de Gramsci (1978, p. 67) neste cenário traduzida pela expressão *bloco histórico*, contempla a tentativa de analisar as relações entre estrutura e superestrutura. Essa concepção do nexos entre infraestrutura econômica e superestrutura ideológica tem como elemento fundamental da sua proposição o fato de que as forças materiais são o conteúdo, e as ideologias, por sua vez, a forma, entendida dessa última, como um reflexo racional das contradições da estrutura e das condições objetivas para a transformação da práxis.

Para contextualizar esse processo, pesquisamos os fatores que regem a sinfonia deste movimento, mas que são fruto do reflexo racional das

---

<sup>11</sup> MST / Organizações Civis.

contradições da estrutura e da existência das condições objetivas para o conflagrar da práxis como ponto que permite a revolução de uma análise intelectual das categorias, que envolvem:

- Analisar criticamente a luta histórica pela posse da terra no Sudoeste Paranaense e os reflexos na mudança ocorrida no interior dessa instituição de Ensino Superior da região por meio do levantamento dos elementos que se articulam, a partir da prática pedagógica formadora, aos objetivos almejados pelos movimentos sociais e a expectativa real de campo de trabalho desses educandos.

- Compreender que entre a prática determinante e sua presença na qualidade de organizadora de um todo ocorrem distorções bastante figurativas, que levam à percepção que o problema continua sendo o da dedução das formas, isto é, o da determinação do que é estruturado pela superestrutura, sobre a qual a estrutura está definida.

Esse delinear coloca o problema como indicador enumerativo das práticas e da distinção dos níveis de uma formação social, que está pressuposta na própria constituição do conceito de determinação, aqui entendido como a estrutura dominante definida a partir dos conceitos em análise e dos objetivos levantados.

A estrutura que permeia determinada comunidade estabelece a distinção entre o movimento e as contradições que o permeiam em longo prazo, por meio dos movimentos que surgem como episódicos, repentinos, quase acidentais. A formulação do problema, para nortear a compreensão do objeto de pesquisa à luz desse cenário, desenha-se pelo método dialético, como vimos acima, a partir da historicidade do objeto. Suas relações, a nível mais amplo, situam o problema dentro de um contexto complexo ao mesmo tempo em que, dinamicamente e de forma específica, estabelecem contradições possíveis de existir entre os fenômenos que caracterizam particularmente o tópico. Na medida em que faremos uso da história como “reminiscência”, faremos uso também de categorias do materialismo histórico, levando em conta o modo de produção.

Nesse contexto propomos compreender o problema: *Quais os reflexos da luta histórica pela posse da terra na Região do Sudoeste Paranaense sobre o perfil da formação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da*

*UTFPR – campus de Dois Vizinhos – Pr cominado ao alto índice de evasão constatado no referido curso?*

Na busca de compreender as articulações existentes no período histórico que abarca esse movimento, sobrevém uma crise capaz de durar décadas. Esta notável duração significa que as contradições estruturais insanáveis se ressaltaram, e a despeito disso as forças sociais em pugna para conservar e defender a estrutura existente vem fazendo esforço para repará-lo dentro de determinadas margens.

Nesse viés pensar o delineamento dos caminhos metodológicos percorridos para a materialização da tese perpassa pelas possibilidades e as limitações do método para a construção da identidade dessa investigação. Para tal foi necessária a “contemplação viva do objeto – por nele se estabelecer a singularidade da coisa, de que existe e que é diferente de outros” (TRIVIÑOS, 1987, p. 73).

Nessa fase – valiosa – o estudo e a análise do objeto, a qual envolveu a penetração na dimensão abstrata do mesmo, tornando possível observar os elementos ou partes que o integram. Estabelecem, assim, as relações históricas e a realidade concreta do objeto, definindo-se os seus aspectos essenciais, seu fundamento, sua realidade e suas possibilidades, seu conteúdo e sua forma, enfim, o que nele é singular e geral. Constituindo-se, dessa forma, momentos da investigação que tendem a estabelecer a realidade concreta da formação do educador para atuar no campo, levando a pressupor que uma comunidade que apresenta diferenças denota que a conjuntura deve ser pensada como um sistema de possibilidades nas quais as instâncias articulam-se umas sobre as outras.

Nesse enfoque, estrutura-se a proposição de articulação dos elementos que compõem o objeto de estudo a partir do conceito de determinação<sup>12</sup> que pressupõe alguns fatores formais: uma *comunidade* aqui representada pelo curso da LEdoC, que representa a conjuntura de elementos

---

<sup>12</sup> Nem a determinação, que se manifesta na multiplicidade articulada das instâncias pelos efeitos de deslocamento, e, portanto de limitação de eficácia, nem a dominante a partir da qual se pode pensar a conjuntura ou tipo de unidade existente nas instâncias, permitem produzir o conceito coletivizante das instâncias. A distinção dos níveis de uma formação social (política, econômica e cultural) está pressuposta na própria construção do conceito de determinação, visto que a determinação não é outra coisa senão a estrutura com dominante definida sobre o conjunto das instâncias (BADIOU/ ALTHUSSER, 1979, p. 27).

com diferentes níveis de intervenção no meio. E um conjunto de *possibilidade* aqui representado pelo educador do campo em formação que irá atuar no contexto da comunidade. Contexto esse que contribui para a definição da *função* do educador. Sendo possível considerar que a *possibilidade*, tem sua força de movimento com conotações de contradição a partir da *comunidade*, que representa a totalidade da estrutura em movimento. E a partir do seu *status quo*, a *comunidade* determina os valores de cada *função* a ser desenvolvida no decorrer da história, a partir de uma práxis permeada pelo movimento dialético, que denotara a real *identidade* da *comunidade*. Pensar aqui o objeto de pesquisa com lucidez epistemológica abarca a necessidade de interpelar a realidade em análise progressiva a partir da composição – comunidade / possibilidade/ função / e identidade.

No seio da comunidade que alberga o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, solo do objeto de pesquisa, integra-se a análise historiográfica no processo de articulação do presente com o passado. O pesquisador busca o elo entre esses dois tempos históricos da atividade humana, para além de análises presentistas, consciente que a pesquisa historiográfica constitui-se de evidências coordenadas e interpretadas, exigindo dele o trabalho de suplantar a sua contemporaneidade. Ratificando a linha de pensamento de Bacelar (2008) que o interesse por pesquisa dessa natureza instrumentaliza as atenções para a importância da historiografia, em um esforço contínuo que sempre deveria nortear a ação e o discurso do pesquisador.

E de análise documental, visto a possibilidade de reunir grande quantidade de informações sobre os aspectos históricos e legais que circundam o objeto de pesquisa. Esse caminho leva a pesquisa de campo, que permite o aprofundamento do fenômeno em investigação, por meio da observação participante. Que se constituiu a partir da vivência da pesquisadora como educadora temporária do curso de LEdoC, das conversas informais no espaço universitário, de visitas a escolas do campo em comunidades de onde provêm acadêmicos da LEdoC. E acompanhamento de representantes de Organizações Não Governamentais nos trabalhos a campo junto às comunidades.

E das entrevistas dialogais (Apêndice D) desenvolvidas com foco em três realidades. O foco1 – envolve 03 representantes de organizações não governamentais da Região Sudoeste, indicados pela representatividade da função que exercem nas organizações. O primeiro sujeito acompanha os Assentamentos e Acampamentos da Região Sudoeste, bem como participa ativamente junto ao Fórum Regional que ocorre a cada 60 dias em Francisco Beltrão – Pr. reunindo representantes de organizações do meio rural e urbano para analisar as demandas que a região apresenta a cada período. O segundo sujeito atua com foco em atividades desenvolvidas internamente na organização que trabalha. Atua na formação política para jovens do campo, acompanhamento de discussões sobre a Educação do Campo na educação básica e no ensino superior da região, desenvolve material para a organização publicar. O terceiro sujeito atua diretamente na articulação política da região junto a diferentes organizações.

O foco 2 - envolve 03 sujeitos da Universidade que integram o curso de LEdoC participaram da entrevista dialogal. Um dos sujeitos atua como docente, membro do Núcleo Docente Estruturante e acompanha atividades do PIBID. O segundo sujeito atua como docente e coordenador do curso. O terceiro sujeito é docente, membro do Colegiado do Curso, trabalha com as atividades do PROMET.

O foco 3 - envolve 02 sujeitos dos Movimentos Sociais que participam da entrevista dialogal. Um dos sujeitos atua diretamente com os jovens em assentamentos no papel de trabalhar o sentido da escola de educação básica e da universidade na formação humana dos jovens. O outro sujeito atua no acompanhamento do trabalho formativo desenvolvido nas escolas do campo, dentro dos assentamentos e nas comunidades.

As vozes dos sujeitos que participaram da entrevista dialogal no decorrer da transcrição não ganham singularidade e sim se unificam por meio da instituição que representam, sendo apresentados no corpo do estudo por: **Uni**<sup>i</sup> (Universidade), **Mov**<sup>i</sup> (MST) e **Org**<sup>i</sup> (Organização Não Governamental).

A entrevista dialogal baseada em Benjamin (1987) entrelaça história e memórias a partir das vozes na construção dialética que reúne saberes e poderes em uma construção histórica do entrecruzamento do tempo passado e

presente, como contribuição social que possa guardar sua capacidade germinativa.

Por meio da análise crítica e totalizadora, que insere neste campo a ideia de contexto e de meio a partir da terra com suas características físicas e sociais, imprimem-se aos sujeitos traços peculiares, os quais se desvendam à luz do entendimento dos significados que eles estabelecem.

Assim, a pesquisa de campo, analisada pelo viés do enfoque histórico, empregando o método dialético assinala as causas e consequências do problema, suas contradições, suas relações, suas qualidades trazendo a cena processos que caminham para a transformação da realidade em estudo. Nesse processo de transformação, o método, materialista histórico dialético, consiste no método de interpretação crítica da realidade em movimento, da totalidade e da práxis que envolve o contexto de formação proposto na LEdoC.

Permitindo compreender as particularidades que estruturam esse projeto de formação, concebendo a pesquisadora a possibilidade de instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, que se caracteriza pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica constituída a partir dos movimentos para a estruturação da formação de Educadores do Campo.

Assim, trata-se, de descobrir, pelo movimento do pensamento, as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade, período este possível a partir do momento que Marx impõe uma nova interpretação da dialética de Hegel. Na busca em compreender a sociedade de seu tempo, Marx propôs os princípios do método dialético ao estudo da vida material, os quais condicionam o pensamento e envolvem a estrutura social, material, política, ideológica e cultural.

Passo esse para compreender que o processo de emancipação do homem em relação às suas condições naturais originais de produção, é um processo de individualização humana. De acordo com Marx (1985, p. 18) “o homem só se individualiza através do processo histórico. Isto determina, automaticamente, transformação nas relações do indivíduo com o que era, originalmente, a sua comunidade”.

Aplicando esses princípios aos fenômenos sociais, criou uma nova proposta de análise da sociedade ‘materialismo histórico’ - modo



diametralmente novo de analisar a história e a realidade existente. Que aqui coopera para o desenvolvimento de alinhavos entre as causas advindas das contradições na luta pela posse da terra aos movimentos existentes pela apropriação de uma educação para os povos do campo.

Buscando evitar que esses sujeitos se afastem do seu espaço natural a terra. Já que na medida em que esse afastamento se materializa progressivamente rompesse as relações com sua identidade natural, consolidado a “separação entre o homem e a terra como seu laboratório natural” (MARX, p. 17).

Assim, o contexto do método utilizado conforme Badiou e Althusser (1979, p. 35) sinaliza para a análise de que o materialismo histórico, como ciência, caminha pelo viés de que o conhecimento científico orienta, de fato, diretamente, toda a atividade econômica, política, jurídica e ideológica da construção do socialismo. Seu objeto repousa e é constituído pelos modos de produção, sua organização e funcionamento e suas transformações. Partimos do pressuposto conforme exposto por Althusser (2007, p.166) “o marxismo (materialismo histórico) não é um saber absoluto, mas uma ciência aberta, que se constitui e se desenvolve com outras ciências”.

É a partir desta premissa que repousa o sentimento pelas diferentes formas de luta do povo do campo no anseio por um projeto de formação humana que resignifique as rupturas desenvolvidas num processo imbricado por identidades desenraizadas de sua objetividade – a terra, levada a subjetividade – ditada pela vontade alheia. Já no materialismo dialético, o objeto está constituído pela história do pensamento / ou a história da produção de conhecimento enquanto conhecimento.

A realidade revelou o valor da teoria e mostrou que não são as ideias que fazem a história, e que a história não está a serviço do reino da razão ou da liberdade. Os políticos que se encontram no poder também aplicam teorias e podem verificá-las e modificá-las. Todavia, eles também estão em condições de prática pretensamente científica – é verdade –, mas recusam-se a utilizá-la porque não tem como objetivo a verdade, mas seus interesses. Portanto, percebe-se que, para que seja respeitado o *critério de validade* científica de uma teoria, não basta:

que a teoria seja apenas coerente; - que a teoria esteja apenas nas condições que a obriguem a verificar sua teoria na prática. É preciso que se realizem ao mesmo tempo: a coerência interna da teoria; as condições de verificação da teoria; e as condições científicas dessa verificação (ou seja, que as lições da prática sejam efetivamente extraídas da prática ou seja que não haja conflito entre interesse e verdade (ALTHUSSER, 2007, p. 171).

Segundo Löwy (1978, p. 220) “a instrumentalização extrema da ciência, diretamente submetida às necessidades político ideológicas da burocracia, pode caracterizar a deformação mais grosseira e mais vergonhosa dos fatos históricos”. Como, “relegando a terra o grande laboratório, o arsenal que proporciona tanto os meios e objetos do trabalho como a localização, a base da comunidade” (MARX, 1985, p. 67). Levando a descaracterização do homem do campo possuído de sua existência independentemente das condições da realidade e de qualquer formação social em que possa estar inserido.

Löwy (1978, p. 29) elucida que Althusser esquece que, para Marx, “a ciência histórica se situa necessariamente do ponto de vista de uma classe, mas que é relativamente autônoma em sua esfera de atividade própria”. A alma da doutrina de Marx é o método dialético materialista de examinar os problemas da vida social, método pelo qual não há fenômenos, princípios ou dogmas constantes e imutáveis (...). É essa a exata característica de seu método que o coloca “na condição de método vivo que deve ser constantemente desenvolvido para apreender o processo histórico concreto” (LUXEMBURGO, 1905, p. 265).

O método, nesse limiar, consiste em conceber as raízes identitárias do pesquisador como a possibilidade de olhar e ver na totalidade, no seu movimento, na sua mudança, nas suas contradições e na sua significação histórica, o todo dos aspectos, mas não de forma unilateral.

Assim, o cenário em estudo permitirá esboçar novas linhas de inquirição, vislumbrar perspectivas de análise e interpretação no aprofundamento do conhecimento do problema. A partir do corpus de dados apresentado e submetido à análise crítico dialética orientada em princípio, pela tese e referenciais teóricos, que possibilitam categorização documental e historiográfica, buscando desvelar o conteúdo latente que possuem numa proposição estrutural e histórica.

A exposição desta tese – para atingir o objetivo proposto, o encaminhamento da presente investigação está organizado em seis partes.

A Primeira Parte – formada pela introdução retrata as questões elementares da temática, articulada ao delineamento metodológico que contribuiu para o desenvolvimento da trajetória do estudo.

A Segunda Parte – Alinhava as bases epistemológicas do método na arte produtora do conhecimento, as concepções teórica socialistas aliadas a concepção de educação popular que sustentam o projeto de formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC.

A Terceira Parte – retrata o reflexo do processo de colonização do território brasileiro, na luta pela posse da terra ainda vigente no país, a partir das marcas enraizadas nos primeiros processos de doação e distribuição da terra nesse território. Contextualizando a Região Sudoeste do Paraná, palco de luta pela posse da terra e berço da formação de organizações e movimentos sociais. Que se uniram ao povo do campo na luta pela terra e pela Educação do Campo.

A Quarta Parte – reúne elementos dos fundamentos teóricos voltados à compreensão das articulações desenvolvidas na Região Sudoeste do Paraná a partir da origem da ASSESOAR e suas proposições para Educação Campo articulada aos movimentos sociais e as políticas de fomento e organização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A Quinta Parte – enseja a parte de análises que busca caracterizar a organização que circunda o curso de Licenciatura em Educação do Campo, no contexto da Região Sudoeste do Paraná, discutindo teoricamente a articulação entre os sujeitos e os espaços que ocupam e os papéis que detem diante da formação do educador do campo. A partir de olhares, sentimentos e ruídos que contribuem para a sistematização de um parecer sobre a formação do Educador do Campo na Universidade pública a partir de um currículo pensado para o campo.

A Sexta Parte – reúne as considerações finais da investigação apresentando as inferências do desfecho, em que resgatamos os principais argumentos utilizados para responder aos objetivos de pesquisa, aprofundar as reflexões sobre o processo de condução do curso de Licenciatura em Educação do Campo, abordando seus pontos e contrapontos, e indica

possibilidades para futuras pesquisas relacionadas ao tema formação de educadores do campo.

## **2 O MÉTODO E O MARCO TEÓRICO CONSTITUIDOR DA ABORDAGEM DO OBJETO DE ESTUDO**

### **2.1 O GRITO EXISTENCIAL QUE PERMEIA AS TRAMAS E TENSÕES DO MÉTODO QUE LEVA AO CONHECIMENTO E DO CONHECIMENTO QUE LEVA AO MÉTODO**

O caminho que conduz à construção científica tem particularidades próprias ao objeto de conhecimento, o qual permite uma visão totalizadora de determinado cenário histórico e cultural, trazendo nas suas entranhas o complexo de transformações que levam, no seu núcleo, elementos capazes de alterar as estruturas fundamentais de uma comunidade.

O conhecimento nesta trama é concebido como a possibilidade de reconhecer em um determinado nível a mesma organização e verificar a invariabilidade de certos conceitos nessa estrutura que detém uma identidade consolidada. Para Badiou e Althusser (1979, p. 09), “o que instiga desentranhar diante de nossos olhos esse lugar comum, em meio às variantes que o permeiam e que devem ser desvendadas como forma de conceber a real essência do mistério que constitui essa identidade”.

O conhecimento científico, desta forma, orienta diretamente toda atividade de construção e transição que permeia os processos de estruturação de uma comunidade no tocante a fatos de natureza política, econômica, jurídica e ideológica que constituem a formação social desse meio. A teoria da história é, por seu próprio direito, a ciência da totalidade que constitui a formação social, dependente de um determinado modelo e, portanto, um conjunto de níveis, com estilos de articulações e determinações que os unem aos outros.

Os referidos autores, Badiou e Althusser (1979, p. 33), ainda comentam que “o que torna expressivo esse modelo é pensar que na medida em que a organização incorpora níveis e estes possuem tal autonomia, pode ser considerado cada um como um todo parcial, uma estrutura regional e serem objetos de tratamento”, com características comparáveis as de uma ciência que traz em seu íntimo aspectos correlatos a teoria e ao método. O primeiro contém a estrutura epistemológica na qual se pensa o objeto. Já no segundo aspecto

se apregoa a relação que mantém os elementos epistemológicos com seu objeto na sua aplicação ao mesmo (BADIOU e ALTHUSSER, 1979, p. 45).

Para pensar o caráter específico da arte produtora de conhecimento, é necessária uma concepção diferencial, que nasce da reflexão da prática existente com outras de natureza distinta, mas, ao mesmo tempo, também é preciso observar o caráter distinto de cada uma dessas outras práticas.

Para Badiou e Althusser (1979, p. 44), o materialismo dialético, na visão de Marx, considera as diferentes práticas e suas articulações de um ponto de vista que não é o do materialismo histórico, isto é, em função de um objeto distinto. O materialismo dialético não se refere às diferentes práticas, exceto com relação ao aspecto da intervenção delas na produção de conhecimentos. Já para Kosík (2002, p. 39), “a dialética se constitui no método do desenvolvimento espiritual e intelectual da realidade”. É o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais, partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.

Para Badiou e Althusser (1979, p. 46), “a proposição de distinguir a teoria do método pela vertente do materialismo dialético concebe a compreensão de proposições que vê o materialismo como o aspecto que representa a teoria enquanto que a dialética representa o espaço do método”. Compreender essa base significa perceber que esses princípios podem ser entendidos como o alvorecer de uma relação interior ao processo de uma história de cultivo do conhecimento.

Já Marx (1996, p. 23) na busca de inovações essenciais na orientação lógica e metodológica de seu pensamento, expurgou a dialética das propensões especulativas e adequou-a ao trabalho científico. Trazendo a percepção que são as categorias econômicas e sua história concreta que põem à prova as categorias lógicas e lhes imprimem movimento. A dialética do pensamento se torna a reprodução teórica da dialética originária inerente ao ser, reprodução isenta de esquemas pré-construídos e impostos.

Sob os aspectos filosóficos que continha, acirradas críticas ao idealismo hegeliano, que se contrapõe a concepção materialista influenciada pela antropologia de Feuerbach, Marx (1996, p. 09) “reteve de Hegel o princípio dialético e começou a elaborá-lo no sentido da criação da dialética materialista”.

Evidenciando que o maior desafio que o método coloca é permitir e até exigir que, na ação educativa cotidiana, o pensamento faça movimentos lógicos e dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la. Marx (2007, p. 535) ampara-se na 11ª tese sobre Feuerbach para elucidar que “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

Assim, a apreensão do significado que as formas de reprodução da vida têm para a existência humana representa a primeira grande formulação do materialismo dialético para a compreensão da história e da consciência humana (2007, p. 14). A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária (2007, p. 538).

Em um sentido geral, o conhecimento científico não tem seu berço e seu desenvolvimento em espaços fechados, como forma de privá-lo das interferências do meio, o que constituiria um magnífico obstáculo para a existência e desenvolvimento da ciência. No entanto, as influências menos visíveis podem trazer um teor de ameaça potencialmente maior quando chegam como ideologia<sup>13</sup>, predominante em certos espaços, e que chegam aparentando ser algo natural em meio aos processos de ciência, pois se constituem de forma oculta em um assédio que se reflete espontaneamente no meio. Neste sentido, Badiou e Althusser (1979, p. 17) observam que “a ciência aparece sempre como transformação de uma generalidade ideológica em uma generalidade científica”.

E, para estabelecer as pontes entre o objeto pesquisado e a teoria posta, todo pesquisador busca, pela filosofia, os princípios comuns do método que requer o mais ilibado estado de consciência e rigor científico do pesquisador, posto que a filosofia é o momento de libertação dos dogmas rumo a constituição do domínio científico.

Perseguindo esse caminho, de acordo com Kosík (2002, p. 22), o “pesquisador prepara o terreno para proceder à destruição da

---

<sup>13</sup> Pode ser descrita como indicador sobre os quais operam funções de vinculação. É no interior do espaço ideológico que se encontra produzida a designação dos objetos reais dos quais a ciência produz conhecimento, como também por outro lado, a indicação da existência do próprio objeto de conhecimento (BADIOU / ALTHUSSER, 1979, p. 17).

pseudoconcreticidade tanto das ideias quanto das condições” e, após isso, procura a explicação racional para a íntima conexão entre o tempo e a ideia.

Na concepção de Kosík (2002, p. 15), “Essa conexão ocorre na pseudoconcreticidade que congrega elementos ora explicitados”, como o complexo de fatores que permeiam o ambiente cotidiano da vida humana, com determinada regularidade, imediatismo e evidência, adentrando a consciência dos sujeitos, e adotando um caráter independente e natural. A pseudoconcreticidade abarca: o mundo dos fenômenos externos; o mundo do tráfico e da manipulação; o mundo das representações comuns; e o mundo dos objetos fixados.

O cenário ilustra a necessidade de compreender o novo por meio da atenuação do velho à condição de hipótese, já que esse não é uma realidade viva e atuante. Transformá-lo em hipótese é colocá-lo no rol das probabilidades – algo que precisa ser provado ou comprovado. Nesta linha, o novo se apresenta como algo externo, que se junta num segundo momento, à realidade material, que é decodificada, não mediante a algo diverso de si, mas explicando seus desdobramentos e mistérios que, à primeira vista, se apresentam de forma obscura e confusa. Kosík (2002, p. 35) entende que esta ocorre “com base na própria realidade que compreende os momentos e os movimentos no decorrer do desenvolvimento e elucidação das fases”.

A realidade deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio, visto que constitui a única garantia de que o pensamento não se perderá no caminho entre a caótica representação do todo e a rica totalidade de multiplicidades das determinações e das relações que coincidem com a compreensão da realidade.

A dialética como método, nesse cenário, desvela a realidade tal qual ela é, e não como parece ser. Neste sentido, é reprodução, isto é, mostra, reproduzindo a coisa como é na sua essência, em dois aspectos: o espiritual (ideológico/ontológico) e intelectual (real, a partir da razão). A abordagem dialética coloca em choque os contrários para tirar daí o real, a síntese, onde o abstrato, em concreto, faz com que a teoria produza a prática e esta uma nova teoria e, daí, uma nova prática.

Por esse caminho, o pensamento que busca conhecer a realidade, em sua essência, precisa romper com a realidade aparente e destruir a teia que se



constitui por meio das relações imediatas do cotidiano. A destruição da pseudoconcreticidade para chegar a concreticidade é o artifício que leva do mundo da aparência ao mundo real. Esse passo, por sua vez, constitui-se por meio da percepção de que, por detrás da aparência do fenômeno, está à lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; e por trás do fenômeno, a essência.

O inédito, nesse contexto, é que a destruição não nega a existência ou a objetividade do fenômeno, mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter imediato e apresentando prova do seu caráter derivado dos elementos que se tornaram conhecimento.

Essa categoria, isto é, o movimento levantado por Heráclito no século VI a.C, ensinou que tudo está em transformação, num total processo de mudança constante. Lima (1996) observa que “o movimento nesse limiar é o atributo fundamental das coisas e da sua substância”. A realidade não é apenas ser, ela não é, por igual, apenas não ser. A realidade é uma tensão que liga ser e não ser. Esta postura imputa a Heráclito, a partir de Parmênides, a criação do princípio de contradição.

Essa percepção dos antagonismos e enfrentamentos permite apreender a história da Educação do Campo numa perspectiva de educação popular<sup>14</sup> sob um viés de valorização do ato de refletir sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos movimentos sociais e como estes as empregam como fortalecimento de coletividades e enraizamento de identidade, pois a dialética possibilita, de acordo com Konder (1991, p. 06), “pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Nessa proposição conhecer uma realidade, desvendar sua essência e perceber suas leis de movimento, o pesquisador deve fazer uso, necessariamente, da sua capacidade de abstração, a qual torna possível ao pensamento humano decompor o todo, visto que o real, tal como se apresenta num primeiro momento, tem um aspecto uno, direto. Em face disso, torna-se

---

<sup>14</sup> A apropriação da discussão da problemática da Educação do Campo na perspectiva dos sujeitos que nela atuam e sofrem as ausências de políticas que as amparem, dar-se-á no bojo do movimento de educação popular, que compreendemos de acordo com Paludo (2001, p. 82) "como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas".

necessário decompor suas partes fundamentais, assinalar o que é auxiliar para que, depois, compreendida sua coerência interna, seja novamente reconstituído em outros moldes.

Para Kosík (2002, p. 15), "(...) sem decomposição não há conhecimento" e "(...) o conceito e a abstração, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa e, portanto, compreender a coisa". Dessa forma, pelo agir o homem desenvolve sua práxis, e a realidade que se desvela ao conhecer humano não é completa, não existindo independente do homem. A decomposição nada mais é do que a análise! Mas, a análise é o início do caminho na direção da crítica.

No contexto da filosofia materialista, a categoria totalidade concreta é considerada a resposta à pergunta: “que é a realidade?” e, só em segundo lugar, e “em consequência da solução materialista à primeira questão, ela é e pode ser um princípio epistemológico e uma exigência metodológica” (KOSÍK, 2002, p. 42).

Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos, o conhecimento da realidade concreta não passa de mística. A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda, ingenuamente, conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer, assim, um panorama total da realidade, na infinidade de seus aspectos e propriedades. É a teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade.

Kosík (2002, p. 51) aborda que a história do pensamento filosófico destaca concepções essenciais do todo e da totalidade, escoradas sobre a determinação do real e que postulam um princípio epistemológico que atende a concepção: atomístico racionalista de Descartes até Wittgenstein, que concebe o todo como totalidade dos elementos e dos fatos mais simples; organicista dinâmica, que formaliza o todo e afirma a predominância e a prioridade do todo sobre as partes (Schelling, Spann); dialética (Heráclito, Hegel e Marx), que concebe o real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria.

O desenvolvimento rumo a esta totalidade é uma ocasião do desenvolvimento como criação da totalidade como estrutura significativa e é, ao mesmo tempo, um processo no qual se cria realmente o conteúdo objetivo e

o significado de todos os seus fatores e partes. O problema não consiste em reconhecer a prioridade da totalidade face as contradições, ou das contradições face a totalidade, porque tal separação elimina em ambas o caráter dialético, demonstrando, assim, que a totalidade sem contradição é vazia e inerte, as contradições, fora da totalidade, são formais e arbitrárias. Para Kosík (2002, p. 60), esse processo é o marco da separação entre a concepção materialista da totalidade e a concepção estruturalista.

Pode-se, erroneamente, pensar que o conhecimento é totalizante, e que, sendo assim, pelo positivismo fora fragmentado. No entanto, não é aquele totalizante, mas sim o seu método de tratamento, este sim, suscetível tanto à totalização quanto à fragmentação.

Ele pode tanto totalizar quanto fragmentar o conhecimento e a atividade humana. Em geral, é um processo de totalização, que jamais constitui uma etapa definitiva e acabada, segundo a perspectiva dialética marxista. Konder (1991, p. 37) elenca que “para trabalhar com a totalidade é sábio ter ciência que o nível de totalização exigido pelo conjunto de problemas que se está defrontando, é imprescindível, bem como perceber que a totalidade é apenas um momento de um processo de totalização”.

A dialética reconhece a categoria da contradição como princípio básico do movimento que existe entre as diferentes realidades que geram unidades contraditórias e, para trabalhar com essa categoria, altera seus elementos conceituais, passando a trabalhar com determinações reflexivas, promovendo a fluidificação dos conceitos (KONDER, 1991, p. 49).

Enquanto se analisar as coisas como em repouso, sem vida, uma ao lado da outra, não é possível perceber a manifestação de contradição entre elas. Nos limites desse domínio de observação, ficamos pelo modo de pensar corrente, o metafísico. Politzer, (1963, p. 74) por outro viés, observa que “é possível considerar que as coisas no seu movimento, mudança, vida, ação recíproca uma sobre a outra, incidimos prontamente nas contradições”.

O movimento da contradição traz as fases que constituem o desenvolvimento da dialética, e representa o encadeamento das fases, o que indica que a constituição de cada uma implica na destruição da precedente. Esse processo envolve a afirmação (tese), a negação (antítese) e a negação da negação (síntese) (POLITZER, 1963, p. 75). O nobre desse processo de

destruição está em conseguir observar que sempre se está no ponto de partida, mas num outro plano mais elevado.

Nesse plano de concepções a contradição intitula-se a grande lei da dialética, por demonstrar que a evolução é uma luta de forças antagônicas, onde as coisas não estão de acordo consigo próprias, porque há nelas, pugna entre forças adversárias, uma contradição interna. Que reúne no contexto deste estudo sujeitos em diferentes posições que articulam ações de forma a superar junto com os povos do campo um débito histórico na Educação do Campo. Politzer (1963, p. 77) nos traz a menção que “todas as coisas, na aparência imóvel, são apenas um encadeamento de processos onde tudo tem um começo e um fim, e que denota um desenvolvimento progressivo que acaba por se fazer hoje”.

Na base dialética, a primeira categoria é a constatação do movimento e da mudança: nada permanece o que é, nada fica onde está. O reflexo desta afirmativa é encontrado nas relações do homem com a terra no Brasil. E dos desdobramentos que essa relação ganhou no decorrer do tempo. E das consequências desse movimento para os povos do campo. Assim, contradição é, portanto, uma grande lei da dialética. Politzer (1963, p. 77) explica que “quando as coisas se transformam, mudam, evoluem é porque estão em contradição com elas próprias”.

As coisas mudam porque encerram uma contradição interna. As contrárias estão em conflito, e as mudanças nascem desses conflitos, sendo assim, a mudança é a solução do conflito. Politzer (1963, p. 80) comenta que “é necessário ser ciente que há mudança, movimento, onde haja contradição”. E a dialética é apenas a ciência das leis gerais do movimento e do desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento.

Na práxis descortinou-se o fundamento do real centro de atividade, da real mediação histórica de espírito e matéria, de cultura e natureza, de homem e cosmos, de teoria e ação, de ente e existente, de epistemologia e ontologia (Kosik, 2002, p. 226). O que possibilita dizer que no engendramento dessas categorias está o coração pulsante para o desenvolvimento da análise crítica dos pontos que se reúnem no curso de LEdoC, que está pensado para ser a força motriz que alavancará transformações sociais nas comunidades do

campo a partir da práxis que o educador do campo está sendo formado nesse curso para desenvolver.

Esse cenário constitui tanto o meio para a compreensão existencial, como o meio para a formação da subjetividade humana, estabelecendo, assim, a base para a abertura do homem para a realidade no processo ontocriativo da práxis, que é, ao mesmo tempo, o processo no qual revela, em sua essência, o universo e a realidade e as possibilidades de uma ontologia, isto é, a compreensão do ser.

A práxis de forma conceitual é a esfera do ser humano que, na sua essência e universalidade, cria a realidade humana e social que compreende a realidade em sua totalidade. Segundo Gramsci (1978, p. 101), “a filosofia da práxis é uma filosofia independente e original, que possui em si mesma os elementos de um ulterior desenvolvimento que a transforme de interpretação da história, em filosofia geral”.

O referido autor reconhece a filosofia da práxis como o miolo do materialismo histórico, que tem sua gênese no pensamento marxista. Que aparece como êxito necessário de um processo de transformação social, o qual ocorre na sociedade capitalista e se transforma em conhecimento objetivo e científico, amadurecendo as condições para uma transformação socialista. Revela-se, assim, o objetivismo, nunca abandonado, da teoria, aquele do método que penetra e vincula as ideias<sup>15</sup> – ideológicas e científicas – às condições históricas de um meio, como o resultado nítido do próprio movimento histórico de uma região.

Para Gramsci (1978, p. 127), “da crítica ao hegelianismo, nasce o idealismo moderno e a filosofia da práxis, esse momento constitui-se para a filosofia da práxis o resultado do coroamento de toda a história que a precedeu”.

O contexto histórico da filosofia da práxis passou por um procedimento de reformulação, onde se submeteu a combinações sob o viés das correntes idealistas e ortodoxas. A tendência idealista, com elementos mais explícitos, era constituída em sua maioria por intelectuais puros. Para Gramsci (1978, p. 101), esses eram “colaboradores das mais amplas ideologias das classes

---

<sup>15</sup> Formação de ideia / ou concepções.

dominantes e líderes dos grupos intelectuais de seus países”, que faziam uso dos elementos da práxis para fortalecer as suas concepções e atenuar o filosofismo que pairava na época. Já a ortodoxia, que se encontrava em pugna com a ideologia, era composta por personalidades intelectuais estritamente dedicadas à atividade prática. Seus laços eram mais extrínsecos e mais próximas das massas populares.

Com o decorrer do tempo, a filosofia da práxis apresentava duas tarefas: em primeira instância, combater as ideologias modernas em sua forma mais refinada, a fim de poder constituir o próprio grupo de intelectuais e educar as massas populares, cuja cultura é medieval. Esta segunda proposta era fundamental graças ao perfil da nova filosofia que se ascendia qualitativamente e quantitativamente combinando forças com uma nova forma de cultura que era pouco superior a popular. Para Gramsci (1978, p. 104), “mas inadequada para combater ideologias das classes cultas, ao passo que a filosofia nascera pontualmente para combater a mais alta manifestação cultural na época, denominada filosofia alemã, e constituir um novo rol de intelectuais para o novo grupo social ao qual pertencia a concepção de mundo”.

O movimento da filosofia da práxis é o coroamento da reforma intelectual e moral, dialetizado no contraste das culturas que o constitui e traz em seu bojo um passado cultural<sup>16</sup>, versando uma filosofia que é também uma política e vice versa. É concepção de um grupo social inferior, sem iniciativa histórica, que se amplia continuamente, mas de maneira não uniforme e sem ultrapassar um certo grau qualitativo, e sempre aquém do exercício da hegemonia sobre a sociedade, processo esse único capaz de constituir o equilíbrio no desenvolvimento intelectual dos grupos.

Em Gramsci (1999, p. 103), “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam”. O conceito de hegemonia aparece como uma ação que não afeta apenas a estrutura econômica e a organização política da sociedade, mas que age sobre o modo

---

<sup>16</sup> Dos fatos que agregam o Renascimento e a Reforma, a filosofia alemã e a Revolução Francesa, o Calvinismo e a economia clássica inglesa, o liberalismo laico e o historicismo (GRAMSCI, 1978, p. 106).

de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais de uma sociedade.

Neste sentido, as relações hegemônicas são pedagógicas e, como o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos na formação do educador do campo requer a compreensão das contradições para transformá-las em uma concepção unitária e lógica, as relações pedagógicas são igualmente hegemônicas. A educação do campo, por esse contexto, sai reconstruída pela afinidade que mantém organicamente com a hegemonia, Assinalando a insistência de Gramsci de que nenhum projeto de transformação social cumprirá seu objetivo se não vier acoplado a uma profunda reforma intelectual e moral.

Advindo de todo esse processo a práxis tem na história da cultura um marco atual que advém da transformação oriunda da seleção social, que faz surgir uma nova classe e que se constitui o chão do florescimento do materialismo. A práxis diante desse quadro é a afirmação da independência e originalidade de uma nova cultura para os povos do campo em elaboração, que florescerá com o desenvolver das relações sociais, pelo viés da historicidade da práxis que a conceba em si mesma, como uma fase transitória do pensamento filosófico, fruto da passagem do império da necessidade ao império da liberdade. Essa concepção amarrada aos elementos constitutivos do Marxismo reunidas no curso de Licenciatura em Educação do Campo concebe na filosofia o centro da práxis que se origina da vontade humana e da infraestrutura econômica. Tal apreensão não se reduz ao meramente intuitivo, e sim a necessidade de penetrar na história.

O cenário da filosofia da práxis de acordo com Joll (1977, p. 64), “constitui-se em uma filosofia que liberta de quaisquer elementos unilaterais e ideológicos”. Na qual o filósofo entendido individualmente ou como partícipe de um grupo social, não apenas concebe a contradição, mas se posiciona de tal forma e eleva este elemento a um princípio do conhecimento.

O materialismo dialético nesse processo reconhece que a fonte do desenvolvimento das formações materiais está em seu interior. Na luta, o movimento é absoluto, na unidade, relativo. Os contrários interpenetram-se, porque em sua essência tem alguma semelhança, alguma identidade, que se

alcançam quando se soluciona a contradição, quando se realiza a passagem dos contrários de um para o outro.

O que se trava nesta busca é a identidade dos elementos que causam o movimento na comunidade que envolve a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, mas também a diferença causada pela função que as probabilidades que se movimentam nesse meio geram, a partir da atuação dos educadores formados para educar no campo, envolvidos por uma cultura que valoriza o homem como sujeito de um meio e que trava constantemente a pugna pela valorização do seu eu como membro de comunidades do campo ou de assentamentos<sup>17</sup>.

Neste delinear, precisamente, pode estar a origem da contradição dialética, pois ao atingir a unidade dos contrários, na interação, surge um novo objeto com qualidade diferente da que apresentava os fenômenos opostos. Caracteristicamente, é o ápice do desenvolvimento, que se dá por meio da transformação, que é fruto da propriedade da consciência, que é resultado da reflexão a partir de uma realidade objetiva, que desencadeia as sensações, percepções, representações, conceitos, juízos. Todos são imagens e reflexo da realidade objetiva.

É preciso esclarecer, porém, que o ponto de vista a partir do qual o materialismo dialético é aqui tratado é a educação e o ponto a partir do qual a educação é tratada, aqui, é o pensamento que partilha dos princípios de formação popular. Portanto, são de e para educadores as análises das ideias como arquétipos de interpretação da realidade apresentadas neste estudo.

Afirmando que como contribuição do método à educação, o curso de Licenciatura em Educação do Campo pensado para os povos do campo é mais amplo, não se esgota na dimensão prática, exige a construção da formação em sua totalidade, contribuindo para articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, seja a transformação da realidade do campo.

## 2.2 PILARES TEÓRICO-PRÁTICOS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA E DE EDUCAÇÃO POPULAR

---

<sup>17</sup> Expressão que constitui constelações culturais e envolvem uma compreensão do mundo, típica da estrutura latifundista, tendem a ir esvaziando-se de sua antiga força (FREIRE, 1981, 20)



No decorrer da história da humanidade, a educação, de forma preponderante, tem ratificado sua vinculação intrínseca com o modo de vida das populações, o que alude o seu atrelamento às demandas dos distintos modos de produção e, por sua vez, aos interesses da classe detentora do poder. Contudo, durante todo o processo de colonização do atual território Paranaense, sempre houve conflitos advindos das disputas em torno da propriedade e utilização da terra.

Nesse contexto o processo de estruturação e colonização do Sudoeste contou com a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR<sup>18</sup> no trabalho junto aos agricultores. Formando um coletivo de sujeitos que interagem no fortalecimento da agricultura familiar camponesa e no desenvolvimento de uma educação popular pública para o fortalecimento do campo.

A ASSESOAR e o setor de educação do MST detêm papel fundamental no aprofundamento e na difusão do debate relacionado à Educação do Campo. Historicamente, ambos se propõem discutir a formação humana a partir de um fazer de luta que, ao mesmo tempo em que questiona, sugere alternativas para discutir o papel da educação na formação humana.

Essa percepção aponta para a compreensão de que ao tratar de instituição de ensino é necessário relacioná-la ao contexto em que está inserida e do qual faz parte, considerando que não implica-se em abrir mão de pensar o espaço educativo, mas de pensá-lo em outra perspectiva, vinculando-o à luta de classes.

O marco teórico que consubstancia essa proposta traz à discussão a teoria pedagógica e a experiência da Pedagogia Socialista Soviética, em específico de pensadores/educadores, como Moisey Mikhailovich Pistrak<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Fundada, em 1966, por jovens agricultores, com o apoio de Padres Belgas, da Congregação do Sagrado Coração de Jesus e Profissionais Liberais de Francisco Beltrão, Paraná, ligados à Juventude Agrária Católica - JAC. É uma Associação constituída e dirigida por Agricultoras e Agricultores Familiares. É uma entidade jurídica de direito privado, de caráter educacional e filantrópico, sem fins lucrativos, com sede e foro na Cidade de Francisco Beltrão, Estado do Paraná, Brasil (ASSESOAR, S/D).

<sup>19</sup> Notável autor russo em educação, doutor em Ciências Pedagógicas com formação em físico matemática, trabalhou pela implantação de uma educação marxista na União Soviética. Dirigiu a Escola Comuna criada pelo Narkompros, Comissariado do Povo para a Instrução Pública. Foi diretor do Instituto Central de Pesquisa Científica de Pedagogia junto ao Instituto Superior Comunista de Educação do Partido Comunista (CAPRILES, 1989).

(2000) e Anton Semionovitch Makarenko (1986). Suas proposições firmam-se entre escola e trabalho, onde evidencia a atualidade e a auto-organização dos educandos e o planejamento e organização do ensino por meio de complexos<sup>20</sup> temáticos na relação indivíduo coletividade, considerando o fato de que nem o trabalho, nem os conhecimentos constituem fins em si mesmo, mas de algo que define claramente o lugar da ciência e do trabalho na educação.

O trabalho como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente essa atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe (PISTRAK, p. 115, 2000).

Por essa senda, o autor afirma que “o principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria” (PISTRAK, 2000, p. 115).

Pensar uma escola que seja educadora do povo, preparando-o para uma atuação social mais ativa e crítica, levou-o a conceber a Escola do Trabalho como “a escola dos trabalhadores, da classe trabalhadora, vista como sujeito social da revolução, e com demandas de educação próprias deste desafio histórico” (PISTRAK, 2000, p. 11), afirmando, assim, que a escola deve vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho.

Anton Semionovitch Makarenko<sup>21</sup> (1986) trabalha a partir da relação entre trabalho e educação, enfatizando a auto-organização dos educandos, tendo como eixo central a coletividade/formação do homem. Também considerado pioneiros da Revolução Russa de 1917. O legado teórico do Italiano Antônio Gramsci (1980) que, por meio de seus escritos, mostra o preço de focar o estudo nos aspectos culturais da sociedade para compreender a superestrutura que permeia a sociedade, somando-se a esse fator a necessidade de formar intelectuais orgânicos, reafirma a necessidade do

---

<sup>20</sup> Refere-se a módulos sociais que compunham, conjuntamente com os conteúdos, princípios e técnicas pedagógicas, o projeto escolar. A organização do programa de ensino orientava-se por meio dos complexos cujo tema é escolhido de acordo com os objetivos da escola. O critério para seleção do tema complexo deve ser procurado no plano social, com relevância no âmbito social (TRAGTENBERG, 1981, p. 18).

<sup>21</sup> Pedagogo, liderança e autor marxista russo, lutou para construir um processo de educação revolucionária na União Soviética. Dirigiu a Colônia Maxim Gorki e a Comuna Dzerjinski.

contato entre os intelectuais e os simples, contato que torne possível o progresso intelectual de massa.

Nisso consta a experiência de Educação Popular como teoria pedagógica na América Latina, particularmente no Brasil, tendo o pensador e educador Paulo Freire (1987) papel fundamental na sistematização dessa concepção, que aponta a indissociabilidade entre o político e o pedagógico, a não neutralidade, a sua característica histórica, a sua vinculação com um projeto de desenvolvimento nacional e popular, apostando na organização popular como campo de atuação. Assume-se essa concepção como método<sup>22</sup> de trabalho.

As concepções de Educação Popular e da Pedagogia Socialista servem de sustentáculo para a análise do desenrolar histórico das lutas pela terra vinculadas ao desenvolvimento das políticas da Educação do Campo no Paraná, que assumem, neste estudo, um poder de representação para análises que permitem reflexões profundas do cenário que tem por bases os princípios da Pedagogia Socialista e da Educação Popular, identificados em Pistrak, Makarenko, Gramsci e Paulo Freire. Em meio ao engajamento político e pedagógico dos autores suas concepções sustentam a proposta de análise do debate sobre a formação de educadores do campo desenvolvida no Curso de LEdoC da UTFPR *campus* de Dois Vizinhos que tem suas raízes epistemológicas no socialismo e na educação popular articulada ao compromisso social de uma formação no sentido revolucionário da práxis humana.

O Curso confere a titulação de 'Licenciado em Educação do Campo', habilitando o licenciado para séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio a partir das ênfases: ciências da natureza e matemática; ciências agrárias. A proposta de implantação do curso era itinerante, para formar apenas uma turma, tornando-se a partir do segundo processo seletivo de admissão um curso regular. Com um regime de funcionamento que adota a Pedagogia da Alternância, propondo que as atividades de alternância sejam determinadas por períodos alternados de 15 dias na escola/comunidade de

---

<sup>22</sup> O qual as pastorais progressistas da Igreja, Organizações Não Governamentais – ONG's, Sindicatos, Partidos de Esquerda e Movimentos Sociais Populares comprometidos com a transformação, buscam na efetivação prática, a partir da reflexão, contribuir para a solução dos problemas sociais.

origem e 6 dias no Campus. Após o período presencial os alunos receberão atividades pedagógicas para serem desenvolvidas nas suas escolas e/ou comunidades

A proposta de formação desenvolvida no curso da LEdoC inspira-se na trajetória de Makarenko (1986) e Pistrak (2000), pedagogos socialistas que consolidaram suas propostas voltadas para a construção de um novo sistema educacional na antiga União Soviética, atual Rússia, na Escola Comuna<sup>23</sup> P. N. Lepeshinskiy<sup>24</sup> e na Colônia Gorki<sup>25</sup>, localizadas na Província de Poltava na Ucrânia. Seu trabalho implicaria em mudanças estruturais do Estado e das Organizações Sociais, por darem início a um processo de solidificação de uma estrutura educacional que contemplava suas bases sobre o trabalho coletivo e a auto-organização, que tinha por finalidade a formação de um novo homem a partir das concepções do materialismo histórico dialético.

As obras e os legados sociais de Makarenko (1987) e Pistrak (2009) proporcionam exemplos de educação, de teoria e de prática. Tanto na educação escolar de Pistrak, como na educação não escolar de Makarenko, as relações entre trabalho como atividade constitutiva da condição humana e educação se estabelecem de maneira muito clara, caracterizando os modelos adotados por esses educadores como pedagogias críticas, de caráter social, ligados à realidade dos educandos, onde a formação de sujeitos autônomos, criativos e integrados a uma sociedade que valoriza o trabalho coletivo se constituía no objetivo principal da proposição dos autores.

Pistrak, como idealizador de uma Pedagogia que educaria a partir do trabalho, fez uso do *método dos complexos*, o qual constitui o elemento de maior significação da pedagogia social da Escola do Trabalho. Esta não é uma técnica metodológica de organização do programa, mas “um sistema que

---

<sup>23</sup> Comunas expressam determinadas formas de produção e reprodução de vida social, caracterizada pelo princípio de liberdade. Para esse fim, compreendemos as comunas como cidades que se emanciparam do jugo feudal e ganharam as liberdades políticas.

<sup>24</sup> A Escola Comuna de Lepeshinskiy foi uma das escolas demonstrativas criadas pelo Narkompros (Comissariado do Povo para Instrução Pública) dirigida por Pistrak. Que funcionou como escola experimental que tinham como objetivo elaborar a nova pedagogia da escola do trabalho, o novo programa educacional, o novo currículo, que orientariam o trabalho a ser desenvolvido em todas as escolas do território soviético. Construída por educandos que vivem com os pais e a família em situação de desconforto material, possivelmente, mas ainda com alguma dignidade e possibilidade de sobrevivência.

<sup>25</sup> É construída e desenvolvida por educandos que vivem em situação de rua, mendicância e abandono. Crianças que para sobreviver se prostituíam e usavam entorpecentes

garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético” (PISTRAK, 2000, p.106). Ou seja, “o estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual” (PISTRAK, 2000, p.108).

A partir desse delineamento que constituiu a base da escola única do trabalho e que orienta o fazer pedagógico na Escola Comuna dirigida por Pistrak conhecida como “local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sobre o socialismo nascente com a finalidade de transferir tais conhecimentos para as escolas regulares de massa” (PISTRAK, 2009, p. 13/14), a experiência desenvolvida por esse autor torna-se uma importante referência para a pedagogia atual, por assumir o trabalho como princípio educativo na construção coletiva dentro e fora da escola, comprometida com a emancipação dos trabalhadores. Tinha por princípio a ligação com a atualidade e a auto-organização dos estudantes.

Na apresentação da obra ‘Fundamentos da Escola do Trabalho’ Caldart (apud PISTRAK, 2000, p.10) elucida: “a obra de Pistrak não deve ser lida como um manual, mas sim como um registro de um processo de construção pedagógica, ou a construção de uma pedagogia social”, pedagogia essa que compreende o trabalho como o solo fundamental, no qual organicamente crescerá todo trabalho educativo e formativo da escola. Traz-se, assim, aos nossos olhos, a responsabilidade humana e social com a qualificação efetiva da educação do povo.

Segundo Pistrak (2000, p. 34), é preciso explicar aos alunos que “os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo que existe (...)”. Os elementos articulados denotam a importância entre essas conexões que fundamentam a práxis entre movimentos sociais e educação também defendida por Pistrak nas obras A escola Comuna e Fundamentos da Escola do Trabalho, onde fundamenta que:

Os movimentos sociais também ensinam e não porque a escola não entrelaçar-se com eles. Mais ainda: se a escola é necessária, mas insuficiente para produzir muitas das transformações sociais, sua ligação com os movimentos sociais permite potencializar sua ação (PISTRAK, 2009, p. 93).

Capriles (1989), ao delinear os princípios Makarenkianos, elucida que o educador deve saber o que quer alcançar do coletivo em cada época da vida e como saber identificar esse momento. O educador deve ter em mente que os objetivos de formação dos sujeitos não se alteram, e sim a sociedade que se movimenta, trazendo novas demandas e colocando novas finalidades para a educação e levando os sujeitos a perceberem que as perspectivas sociais viram perspectivas pessoais próprias, que nos movimentam em meio a essa totalidade complexa que se apresenta por meio do coletivo.

No entendimento de Makarenko (1987/1991), a formação de um coletivo não se define por um conjunto de normas que os sujeitos devem seguir sem questionamentos, e sim que o coletivo de educadores necessita trabalhar em acordo com os princípios da práxis e da ideologia do homem socialista. O trabalho com a coletividade constitui uma das empreitadas mais respeitáveis e complexas do ato pedagógico, compartilhado com o método de estruturação da formação do novo sujeito tanto na escola como em toda a sociedade.

O trabalho com o coletivo sempre detêm objetivos com teor teórico prático sagradamente definidos em prol da construção de um projeto político maior de superação das velhas estruturas, pois:

o coletivo é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos. (MAKARENKO apud CAPRILES, 1989, p.13).

A linha teórica makarenkiana fomenta a formação e consciência política dos sujeitos em uma dimensão coletiva, apontando a relevância de profundas transformações para a consolidação de uma nova proposta da práxis educacional em todos os seus aspectos teórico prático e nas diversas áreas de conhecimento.

Na visão de Makarenko, é necessário uma pedagogia voltada ao coletivo de caráter científico e que constitua um conjunto teórico prático

integralmente voltado as demandas da sociedade e que, por meio da mediação de educadores intelectuais, a escola deva debruçar-se na formação dos aspectos intelectuais, psicológicos e culturais de todo sujeito. Este processo deve ocorrer de forma moderada, por trazer a possibilidade de transformações significativas na personalidade dos educandos.

Segundo Capriles (1980, p. 163), na percepção de Makarenko “são as próprias pessoas que criam circunstâncias, influenciadas pela educação que receberam”, fato esse observável nos processos educativos articulados pelos Movimentos Sociais, onde se percebe a tensão da relação dialética entre sujeito individual e coletividade, da qual deriva a necessidade de lucidez individual que está intimamente ligada a clareza da coletividade.

Nessa perspectiva, Gramsci desenvolve uma interpretação original da função dos intelectuais nos processos de formação de uma consciência crítica por parte dos subalternos e na organização de suas lutas e ações políticas.

Assim, Gramsci explicita e aprofunda a relação dialética entre intelectual e o meio circunstante elucidando que os intelectuais orgânicos - submersos nos interesses das classes subordinadas detêm função central no processo de formação dos sujeitos na luta contra hegemônica contrário aos interesses dos intelectuais tradicionais. E, para tal, Gramsci – V. II (2001, p. 19) afirma que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”.

Assim, como em todos os povos encontram-se práticas educativas, não é em todos que se encontra a pretensão de explicar racionalmente e argumentativamente esta prática. Esta linha nos conduz a assumir que não se tem o que temos da coletividade pensada por Gramsci, nem dos costumes e nas regras sociais, porque a educação é particular de cada contexto, de cada tempo e de cada espaço.

A afirmação denota a complexidade da função intelectual nos meios educativos, e esta pode ser objetivamente medida pelo número de escolas especializadas e pela sua hierarquização, pois “quanto mais extensa for à área escolar e mais numeroso forem os graus verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado” (GRAMSCI, 2001 p. 19).

O estudo das relações que permeia o aspecto da noção de bloco histórico<sup>26</sup> trabalhada por Gramsci (1978) traz ao ensejo a noção de estrutura social e das classes que por um lado dependem das relações produtivas e por outro sofrem as influências ideológicas e políticas de cada Estado. A conexão orgânica entre a estrutura e a superestrutura produz certos grupos sociais cuja função não é atuar no nível econômico e sim no nível intelectual.

Com o teor da Teoria Gramsciana, é presumível edificar um arcabouço que se aproxime da nitidez, do que é esse sujeito histórico, seus traços, suas tarefas e sua inserção no grupo das intrincadas relações sociais e políticas. Para este autor, os intelectuais orgânicos fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão vinculados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade.

Os intelectuais orgânicos são responsáveis por construir o projeto da sua classe. Essa compreensão do papel desse intelectual implica na caracterização da sua percepção de mundo denominada de bom senso<sup>27</sup>, e na evidência das relações entre intelectuais e massa.

Gramsci, em seus escritos para descrever a percepção de mundo que as classes subalternas detêm, faz uso de alguns determinantes: *todos os homens são filósofos* “no senso comum e no bom senso, na religião popular e demais crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por folclore – uma filosofia espontânea” (2001, p. 11). *Concepção do mundo* - de cada indivíduo é, fundamentalmente, a concepção do grupo ou da classe social à qual pertence.

Desta circunstância decorrem as inconsistências, perceptíveis entre o modo de pensar e agir dos sujeitos que, em muitas ocasiões, optam por determinada concepção de mundo, mas permanecem agindo de modo incompatível.

No processo de formação dos sujeitos encontra-se, nos diferentes povos, práticas educativas que diferem. Mesmo nesse patamar é possível perceber que a educação em sua origem tem uma finalidade comum e que,

---

<sup>26</sup> Gramsci concebe o “bloco histórico” como a unidade orgânica entre infraestrutura e superestruturas articulada pelos intelectuais orgânicos.

<sup>27</sup> Gramsci define o “bom senso” como consciência unitária e crítica do mundo resultante de um processo catártico, a partir do senso comum.



indiferente da cultura do sujeito, tem o propósito de continuidade e ruptura com a cultura existente. O exposto assinala que a prática educativa tem uma intenção de melhoramento, e entendida como uma prática de integração entre os membros da comunidade.

Nesse caminho, que envolve teóricos como Gramsci e Paulo Freire, acredita-se que ambos pensam a educação do educador evidenciando o nexo que os une e aproxima por suas teorias e suas práticas como fator de transformação social, onde a tomada de consciência é o primeiro passo que os sujeitos oprimidos devem dar no sentido da prática da libertação. Os autores comungam que a problematização das possibilidades de educação é um fato que deve ser constante no trânsito da consciência histórica autônoma de uma representação de mundo. Esse quadro que vem se constituindo historicamente requer a construção de uma consciência crítica, conforme elucidado por Freire em suas obras.

Nessa pugna, conclama-se pela Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, que data do final de 1970 e início de 1980, no Brasil, surgindo em meio a organizações e lutas de movimentos sociais populares. Paulo Freire concentra-se na Educação Libertadora, que traz em sua essência e que nasce, necessariamente, das concepções filosóficas, antropológicas e cosmológicas do educador que, a partir dessas, concebe a possibilidade de desenvolver uma educação como prática da liberdade, pautada no desenvolvimento da consciência, e da problematização da realidade trabalhando pela transformação da sociedade capitalista.

Nesse aspecto, a Pedagogia Libertadora se constitui como uma das ferramentas de base no processo de conscientização dos sujeitos e, consecutivamente, na constituição dos movimentos sociais, por possuir princípios de cunho popular que contribuem para o reconhecimento da razão da condição de oprimido que leva os sujeitos a se engajarem na luta social.

Freire consagrou sua obra pedagógica aos oprimidos, de acordo com Borges (2008), onde tranquilamente reconheceu que os excluídos da terra detêm superioridade epistemológica e científica, algo nunca antes identificado em nosso continente, pelo menos no campo da pedagogia, sem dizer que simbolizou uma virada emblemática, um ato de audácia política e um forte brado ético da América Latina.

O caminho viável no qual se chega ao desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva nesse cenário seria por um movimento problematizador, porque qualquer forma de aprendizagem sem liberdade não subsiste, pois, obstando a liberdade do educando ele não cria, não aprende, mas sucumbe.

Na problematização, a educação se torna ato de produção de conhecimento ou, como coloca Freire (1988b, p.15), “se torna uma situação efetivamente gnosiológica”. A problematização, neste contexto, enquanto elemento do método ajuda a suscitar, no decurso do diálogo, questões concretas que se quer transformar. É neste momento que se pode alcançar a compreensão da “estrutura profunda” da codificação, que abre possibilidades a análises críticas em torno da realidade codificada (FREIRE, 1981, p. 42). A resposta aos desafios é que a “educação problematizadora se faz assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente, como estão sendo no mundo” (FREIRE, 1987, p.72).

Ratificando que Freire (apud MESQUIDA, SILVA e ZOCCA, 2007) “percebe a educação como comunicação, diálogo, encontro de pessoas que procuram a razão de ser dos acontecimentos”, procuramos demonstrar, a partir disso, que a educação, como prática de liberdade na qual o ser humano deixa seu estado de coisificação e passa a ser objeto de sua própria história, serve de elemento articulador dessa perspectiva. Segundo o autor, a educação encontra no diálogo desenvolvido pelo educador o instrumento para o desenvolvimento da transformação da sociedade.

No momento que Freire propõe em suas obras como objeto da educação a *humanização*, encontra o fomento necessário para tematizar à falta de humanização nas práticas sociais bancárias que se autodenominam educativas. Denúncia à estruturação social entre opressores e oprimidos, percebida na construção social que alcança a escola, dando corpo a uma educação bancária, que é acusada mediante a impossibilidade do desenvolvimento da consciência crítica por meio de uma educação problematizadora.

Este transito es definido por Freire como un proceso de concientizacion, de toma de conciencia de lo que obstaculiza la existencializacion del ser mas del hombre, de su vocacion ontologica de ser mas. El paso de una conciencia magica a una conciencia critica (FREIRE apud BAMBOZZI, p. 33, 2004).

As instituições de ensino devem ser entendidas como espaço do público decidir por meio de atitudes dialógicas e instituir processos contextualizados, onde a prática educativa abrange uma postura teórica por parte do educador, que busca que o educando entenda que seu papel na escola é construir-se como sujeito histórico, porque a prática educativa é uma constante ação e reflexão do mundo em transformação por meio da práxis. Na verdade, Paulo Freire (1981, p. 35) entende que “esta orientação no mundo é realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade”. A Educação se coloca como ferramenta, certamente indispensável e altamente relevante, mas não suficiente em si mesma.

O sonho libertário de mudar o mundo não resulta de discursos bem tecidos ou de palavras de ordem avançadas. Estas até podem ser úteis e têm sua razão de ser, dentro de circunstâncias propícias. Onde “os educandos necessitam descobrir o que há por trás de muitas de suas atitudes em face da realidade cultural para assim enfrentá-la de forma diferente” (FREIRE, 1981, 44). A impressão de sua anterior impressão da realidade é cogente para que isto se faça e ocorra o processo de conscientização num desvelamento de suas relações com o meio histórico e cultural, e, ao mesmo tempo, a comprometer-se com a sua superação.

Freire (1987) anuncia que o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. No decorrer do tempo e de diferentes espaços, Freire articula o movimento constitutivo da consciência que vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma, mantendo viva a ideia que a consciência tem valor para a obtenção da autonomia como elemento essencial à condição humana no desenvolvimento crítico da tomada de consciência.

É um compromisso histórico, uma inserção crítica na história, onde se assume a condição de sujeito que pode transformar o meio. Mas, por outro lado, “a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (FREIRE, 1981, p. 79 - 80).

Por esse viés, o processo de formação desenvolvido no Curso de Licenciatura em Educação do Campo se fará tão mais verdadeiro quanto mais estimule o desenvolvimento da expressividade, que revela os condicionamentos ideológicos a que os camponeses e rururbanos<sup>28</sup> estiverem submetidos em sua experiência na cultura do silêncio, “tornando clara que a compreensão representa um novo pensamento da linguagem” (FREIRE, 1981, p. 25). Para que esta se dê é necessário que, desde o momento em que esta ação principia, já seja dialógica, pontuando que o diálogo, na teoria Freireana, é interpretado como essência da pedagogia da libertação, sendo essa uma circunstância gnosiológica e se definindo como o coração do conhecimento. Nesse percurso, o diálogo apresenta suas dimensões: ação e reflexão. “Deste modo, a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer (...). Daí a necessidade do educador, que fez a opção humanista” (FREIRE, 1981, p. 80).

Sentido esse que corrobora para o afinamento dos laços da universidade com a comunidade da qual os acadêmicos do curso de LEdoC são provenientes<sup>29</sup>. É imprescindível essa observação, ao perceber a simultaneidade entre o meio e a consciência que o futuro Educador do Campo está desenvolvendo a partir do seu mundo encharcado de significações construídas e desconstruídas. A tarefa que se coloca ao educador nessa proposição que, partindo da visão tomada como um problema, exerce, com os seus educandos, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação (FREIRE, 1981, p. 30).

Refletindo a forte influência de Freire pelo materialismo histórico dialético, que o leva a não negação que o meio físico/natural precede a consciência humana. Por esta razão, a prática educativa libertadora se obriga a propor aos homens uma espécie de ‘*arqueologia*’ da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer o caminho natural pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se a si mesma. Desta forma, ao

---

<sup>28</sup> Em alguns países os rururbanos são conhecidos como a periferia das cidades.

<sup>29</sup> A partir da abertura do curso a região Sudoeste do Paraná aninha mais de cinquenta por cento dos acadêmicos do curso. Já aproximadamente trinta e oito por cento advêm das diferentes regiões do mesmo Estado. E perfazendo um percentual de doze por cento que são oriundos de diferentes Estados do país perpassando os limites da região Sul.

emergir, a consciência emerge como “intencionalidade” e não como recipiente a ser enchido (FREIRE, 1981, p. 81).

A conscientização implica num compromisso histórico, “desta forma, se alcança uma síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando, menos sistematizado – síntese que se faz por meio do diálogo” (FREIRE, 1981, p.44), onde ambos podem construir sua história e interferir nela à medida que compreendem que são sujeitos condicionados, mas não dependentes.

A possibilidade de aproximar os educadores enredados é encontrada em suas anunciadas vinculações com os interesses da classe trabalhadora, cada qual em seu contexto e condições históricas específicas, mas todos reconhecidamente vinculados a uma perspectiva de formação sob a ótica da classe trabalhadora.

Para tanto, é necessária a compreensão de que alguns elementos presentes na prática e na teoria produzida por esses educadores/pensadores podem sim ser articulados e contribuir para a formação dos sujeitos que lutam por sua emancipação, no contexto da luta pela terra e luta na terra.

Nesse contexto, e a partir da singularidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, alicerçado nos referenciais gerais do conhecimento histórico cultural expresso na organização curricular serão, nesse sentido, componentes que tencionarão o modo de pensar e viver propiciados pelo cotidiano da vida e da produção, que se constituem no ponto de partida para cumprir os objetivos do ensino proposto neste projeto. Por esse viés iremos discutir e refletir sobre a proposta de formação do Educador do Campo em consonância com a compreensão que implica pensar o espaço de formação universitária, em outra perspectiva, vinculando-o a luta de classes.

Esse processo inicia-se pelo modo de constituição do projeto político pedagógico do curso de LEdoC, de forma a vislumbrar como necessidade “a relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização é a base da ação planejada dos seres humanos, que implica em métodos, objetivos e opções de valor” (FREIRE, 1981, p. 35). Voltada para a formação de educadores comprometidos com o princípio da coletividade, firmando-se principalmente no caráter educativo do próprio movimento, que direciona esforços para a consolidação de espaços específicos

para a formação dos educadores que militam na educação, do homem do campo (CALDART, 2004).

O delineamento do princípio da coletividade, em seu projeto educativo, possibilita a verificação dos níveis de tensão da relação sujeito singular e coletividade, pois, sendo esta uma relação dialética, a coletividade depende fundamentalmente da lucidez de seus sujeitos e, por sua vez, a lucidez dos sujeitos está intimamente ligada a da coletividade, que possibilitará o desenvolvimento constante de seus sujeitos, e por consequência seu próprio desenvolvimento.

Ao tomar o termo processos formativos, a perspectiva posta é de se apropriar de uma concepção de formação humana, que concebe o sujeito como fruto das relações sociais e historicamente constituídas, no processo de produção e reprodução da vida material dos homens e mulheres, que, ao transformar a realidade de sua existência, transformam-se a si mesmos.

Por outro lado, a universidade tem papel específico na formação humana, sendo ele a socialização dos conhecimentos científicos e sociais, historicamente produzidos pela humanidade. Nela, a prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, deve representar a capacidade da consciência humana de superar os limites da configuração objetiva. Sem esta capacidade não seria impossível à consciência do próprio limite (FREIRE, 1981, p. 54).

Entende-se que o termo processo formativo no contexto da Educação do Campo congrega em si a categoria de práxis, bem como os processos de objetivação e apropriação da experiência humana acumulada historicamente e que, por meio de processos educativos formais e não formais, são socializados transmitidos dando-nos a condição de sujeitos que vivem o agora e o hoje permitindo intencionalizar ações para transformar o mundo em que vivem, transformando assim a si próprios e suas relações, na perspectiva da emancipação humana.

Estaremos, pelo contrário, procurando compreender os diferentes níveis de consciência em sua relação dialética com as condições materiais da sociedade, por isso mesmo, nem como determinantes daquelas condições nem como suas puras cópias. Temos insistido, neste como em outros trabalhos, que a estrutura social, como um todo, é, em última análise, não a soma (nem

também a justaposição) da infra-estrutura com a supra-estrutura, mas a dialetização entre as duas (FREIRE, 1981, p. 56)

O cenário que alberga a proposta da formação de Educadores para o Campo tem por fim apontar para a compreensão de que no debate acerca da Educação do Campo no Brasil os processos formativos que à sustentam passam a ser determinados pela sua constituição histórica, sendo estes perpassados pela luta de classes presente no campo brasileiro. Neste cenário, os processos formativos / educativos se estabelecem enquanto ação cultural e, conseqüentemente, instrumento de transformação da realidade na perspectiva de uma práxis educativa que contribui para libertação e humanização, ao mesmo tempo, a compreensão da relação histórica, política e cultural dessa ação pedagógica.

### 2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CARÁTER FORMATIVO DO MOVIMENTO

“Como assim desgarrados da terra”, “como assim levantados do chão<sup>30</sup>” exigindo direitos, cobrando políticas específicas, discutindo educação, produzindo conhecimento? Puxando a frente das lutas, buscando transformação social? Então os camponeses também querem estudar? E pretendem conceber sua escola, seus cursos? Discutir com professores de universidade? “Só podem ser baderneiros, bandidos, terroristas...” “Mas alguém já não disse que camponeses são sempre reacionários e não são capazes de se organizar e agir como classe?” “E o proletariado, a classe operária, os partidos políticos que deveriam lhes dar direção? Como ousam agir politicamente em nome da classe trabalhadora?” (CALDART, p. 41, 2009).

O ponto inicial da história do Movimento que alicerçou o diferencial das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo tem suas raízes nos movimentos desenvolvidos a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Assim, como as conquistas advindas desse período inicial do Movimento pela Educação do Campo se justificam de acordo com o documento do FONEC (2012, p. 4) “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”.

---

<sup>30</sup> As expressões ‘como assim’, ‘desgarrados da terra’ e ‘levantados do chão’ se referem à indagação irônica da poesia militante de Chico Buarque de Holanda na canção *Levantados do chão*, feita para o MST, também homenageando a obra de José Saramago e a exposição Terra do fotógrafo Sebastião Salgado.

O ponto de partida para essas conquistas advém do vazio deixado pela fase de transição que tem sido compreendida como a crise do latifúndio à consolidação do Agronegócio. Esse contexto acenou um período de fragilidade do capital, que possibilitou o avanço das lutas pelos direitos no campo. Constatando-se sinais de um movimento nascente, de conteúdo político, e pedagógico, que vem sendo erguido por sujeitos ligados às questões agrárias.

Fazem parte dessa construção de ordem prática e social organizações e movimentos sociais populares do campo, instituições públicas - como universidades, que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos e dos projetos políticos a que se associam (MUNARIM, 2008).

É importante ressaltar que a luta pela reforma agrária constitui a materialidade histórica, berço maior da Educação do Campo. Conforme descreve Munarim (2008) que meados da década de 1990 se constituiu o momento histórico em que começou a nascer o que se chama de Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento, pode ser considerado a certidão de nascimento do Movimento (MUNARIM, 2008, p.02).

Do ponto de vista da teoria pedagógica os movimentos sociais trouxeram para discussão a dimensão educativa da Educação do Campo. Essa dimensão vem construindo a reflexão sobre uma Pedagogia do Movimento, que contribui para afirmação da luta social e da organização coletiva – base do movimento social. Tornando possível afirmar que Pedagogia do Movimento foi na origem da Educação do Campo sua mediação fundamental, enquanto concepção pedagógica de educação (CALDART, 2009, p. 62).

O que acena para o fato que o movimento trabalha para organizar a escola sob a ótica de uma educação concebida como um dos processos de formação humana. Por essa característica a Educação do Campo está vinculada a um determinado projeto pedagógico e político, capaz de ensejar a transformação da consciência ingênua em consciência crítica.



Essa linha de educação / escola define o caráter de Educação no MST – como processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organizadamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual e a construção de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas.

Na trajetória de luta e organização dos trabalhadores do campo foi se construindo uma concepção de educação a partir da recuperação de algumas matrizes pedagógicas declinadas pela sociedade capitalista “pedagogia do trabalho, pedagogia da terra, pedagogia da história, pedagogia da cultura, pedagogia da organização coletiva e a pedagogia da luta social” (MST – CADERNO DE EDUCAÇÃO, Nº 13, 2005, p. 233). Essas matrizes deram origem à tese da Pedagogia do Movimento.

Em tese, essa Pedagogia coloca em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando, em sua organicidade, diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas, assim, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta. Precisamente porque sua alusão de significado está no Movimento, “que demonstra na verdade que o MST, não segue uma pedagogia, se constitui como sujeito pedagógico de muitas pedagogias. Fato esse que incomoda os próprios educadores sem terra” (CALDART, 2004, p. 330).

A sua constituição, a partir de fontes diversas, alimentam e edificam essa pedagogia – de vivência carregada pelos sujeitos que militam no MST – dos princípios e projetos do Movimento – dos componentes das teorias pedagógicas de Paulo Freire, Gramsci, Pistrak e Makarenko.

As contribuições dos teóricos socialistas Pistrak e Makarenko refletem, em específico, nas reflexões sobre a relação entre escola e trabalho e a auto-organização dos educandos. Já que o italiano Antônio Gramsci mostra o preço de focar o estudo nos aspectos culturais da sociedade, somando-se a esse fator a necessidade de formar intelectuais orgânicos e a metodologia focada nos temas geradores prepondera nas escolas do movimento de acordo com a linha Freireana dando base para as práticas educativas. Com efeito, o

pensamento político pedagógico de Paulo Freire articula-se aos desafios da construção de um projeto emancipatório do MST.

Constando que o pensamento de Freire (2001, p. 09) contribui com questões elementares para dos povos do campo<sup>31</sup>. Ao ensinar que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 1996, p. 31) e que “cedo ou tarde prevalecerá à compreensão da história como possibilidade”, bem como a necessidade das classes populares assumirem os desafios da transformação, rompendo com a aderência ao mundo e emergir dele como consciência, ensina-nos o caminho para uma formação ideológica e política.

A educação é vista como preparação ou conscientização para a luta, ou como reflexo de condicionamentos sociais que a impedem. Fato é que em ambos os olhares resta pouco lugar para a educação como um processo produzido pela luta mesma e, quando a luta social passa a ser vista como educativa, necessariamente se altera o olhar sobre quem são os sujeitos educadores.

O cenário reúne esforço de ordem prática e teórica na busca de recuperar ou de erigir a matriz pedagógica para a Pedagogia do Movimento que tenha por finalidade o comprometimento da formação do Ser humano a partir de suas singularidades. Assegura Paulo Freire (1987, p. 23) que a pedagogia do oprimido, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire apresenta o princípio educativo de forma que nem sempre é interpretado como sendo luta mesma, mas como sendo reflexão, que leva o oprimido ao encontro consigo mesmo, percebendo que a luta é necessária pela sua própria libertação. Leva-se, assim, à necessidade de refletir se as práticas educativas se colocam na perspectiva de inserção (socialização) das pessoas em uma determinada ordem (e isso em qualquer sistema social). Não parece pouco importante temperá-la com práticas cujo princípio educativo siga a lógica inversa.

Para Caldart (2004, p. 341) “educar não poderia ser visto apenas como um esforço de socialização integradora, ela acontece na dinâmica social também como socialização contestadora, de prática de valores, de

---

<sup>31</sup> É o nome afirmado pela Conferência Nacional de 1998 para dar conta das diferenças históricas e culturais dos grupos sociais que vivem no e do campo.

concepções”. Paulo Freire (1996, p. 31) lembra que “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças, que nos afirmamos como humanos”. Não se trata de considerar a reflexão como sendo revolucionária em si mesma, mas sim de chamar a atenção de como a ação reflexão devem constituir uma mesma unidade.

Por esse fator passaram a trabalhar por uma identidade própria<sup>32</sup> de educação dos Sem Terra, buscando extrair lições de pedagogia que permitiam qualificar a intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. “A isso temos chamado de Pedagogia do Movimento<sup>33</sup>” (MST – CADERNO DE EDUCAÇÃO, Nº 13, 2005, p. 233).

De acordo com Caldart (2011, p. 148), “Pedagogia do Movimento foi o nome atribuído a uma forma de práxis pedagógica que tem origem e referência no Movimento Social dentre ou desde um projeto de transformação da sociedade e do ser humano”. Que traz em seu projeto de educação à combinação entre a luta pelo acesso a escolarização, e o processo de construção de uma pedagogia adequada aos desafios da realidade específica de onde atuam, e de um projeto social e histórico mais amplo.

Sendo importante elencar o estudo sobre um admirável documento que ilustra os princípios filosóficos pedagógicos da educação do MST. Trata-se do Caderno nº 8, intitulado Princípios da Educação no MST<sup>34</sup>, produzido pelo Setor de Educação do MST. O documento enseja que os princípios da educação do MST abordados neste documento tomam como centro a relação pedagógica que se estabelece entre educadores e educandos no decorrer de

---

<sup>32</sup> Mesmo o MST valorizando os clássicos do pensamento, autorizou-se fazer sínteses bastante livres de suas ideias, como demonstra João Pedro em sua entrevista “como nosso Movimento é muito ligado à realidade do dia a dia, não tem como ficar defendendo a ideia pela ideia (doutrinarismo), o espírito sempre foi analisar o que já foi descoberto pelos clássicos através de outras experiências e que pode ser universalizado na luta de classes. Daí aproveitamos também na nossa experiência. Além disso, levamos em conta que a pedagogia camponesa vai muito mais pelo exemplo do que pela teoria” (MST - HISTÓRIA DO MST, 1999).

<sup>33</sup> É o jeito por meio do qual o Movimento vem historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte.

<sup>34</sup> Título original do Caderno de Educação nº. 8, produzido pelo Setor de Educação do MST e que apresenta na própria capa no rodapé ‘Reforma Agrária: semeando educação e cidadania’. Esse documento surgiu da necessidade de reedição do Boletim da Educação nº 1, ‘Como deve ser uma escola de assentamento’, escrito em agosto de 1992. Esse Boletim é considerado como um dos materiais mais importantes para o estudo e divulgação da proposta de Educação do MST nos Estados, de acordo com levantamentos realizados junto ao Coletivo Nacional do Setor de Educação (MST, Princípios da Educação no MST, 1999).

processos formativos. E o vínculo que assumem com a luta, a organização e a Pedagogia do Movimento:

Relação entre prática e teoria – A combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação – A realidade com base na produção do conhecimento – Conteúdos formativos socialmente úteis – Educação para o trabalho e pelo trabalho – Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos – Vínculos orgânico entre processos educativos e processos econômicos – Vínculo orgânico entre educação e cultura – Gestão democrática – Auto – organização dos estudantes – Criação de coletivos pedagógicos se formação permanente dos educandos – Atitude e habilidades de pesquisa – Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST – CADERNO Nº 8, 1996, p. 24)

Os princípios pedagógicos constituem a possibilidade da reflexão sobre a ação e sem ela o MST não teria dado saltos históricos em **identidade** de projeto. Demonstrando que a pedagogia do movimento /da história que por sua vez **enraíza** a coletividade dos Sem Terra em uma **coletividade** maior, dos lutadores do povo, vendo na **organização** das pessoas não apenas uma necessidade, mas uma ferramenta pedagógica no cultivo de **valores**, exatamente aqueles que serão capazes de fazer continuar em **movimento** (grifos meus).

Os princípios pedagógicos se articulam constituindo a ação da luta pela terra que se transforma e ao mesmo tempo ajuda os Sem Terra a transformar o olhar que têm sobre si, sobre o MST, prestando atenção para novas dimensões de sua identidade. A escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que se movimenta em torno de duas referências básicas: “ser um lugar de formação humana, no sentido universal desta tarefa, e olhar para o Movimento como sujeito educativo que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra e continuidade de seu projeto histórico” (MST – CADERNO DE EDUCAÇÃO, Nº 13, 2005, p. 240).

Entender algumas construções a partir do movimento estabelecido para o desenvolvimento da formação do educador do campo, requer que se compreenda na sua base, o ‘do’ da Educação do Campo não significa o ‘para’ e nem mesmo o ‘com’ – a construção teórica sobre a expressão ‘do’ se constrói a partir – **dos** trabalhadores, Educação **do** Campo, **dos** camponeses, pedagogia **do** oprimido, como diria Paulo Freire. Levando a percepção um ‘do’ que não é dado mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos

sujeitos que no coletivo lutam para participar do movimento, das contradições que tornam possíveis se constituírem como sujeitos capazes de entrar em contradição com a agenda política do capital (CALDART, 2009).

Trazendo a dimensão ‘do’ para educação ela se insere na emergência efetiva de educadores, que indaguem a educação, a política, a ideologia e a sociedade, construindo assim por meio de uma práxis transformadora, caminhos para novas pedagogias, lado a lado com a comunidade e com sujeitos em formação (CALDART, 2009).

A práxis pensada como possibilidade de transformação social cabe a designação de – pedagogia emancipatória – por esse fundamento que a discussão da organização da Educação do Campo traz em suas bases elementos da teoria de Marx, Gramsci e Freire, ajudando no revigoramento de uma educação pensada a partir das interrogações do capitalismo por meio de suas políticas e das teorias pedagógicas ao qual se embasa.

Essas teorias se constituem as matrizes de formação humana, que no decorrer do tempo em movimento localizado em algum momento da história foi a maternidade da pedagogia moderna de cunho emancipatória, de base socialista e popular. Trazendo o sentido de uma formação libertadora, calcada na práxis como princípio educativo – sentido de constituidora fundamental da formação humana. Reafirmando que a Educação do Campo não nasceu como defesa a algum tipo de particularismo, mas como provocação/afirmação desta tensão entre o particular e o universal.

Caldart (2009, p. 47) enuncia que as práticas advindas da Educação do Campo nunca defenderam ou se colocaram na perspectiva de fortalecer a contradição inventada pelo capitalismo entre campo e cidade. No entanto, a questão centra-se em reconhecer a especificidade dos processos produtivos e formativos do ser humano que acontecem no campo.

O caminho analítico crítico desta tese tem em sua proposição construir pontes para desvelar como historicamente essa relação formou-se como sendo de oposição, exatamente para que se explicita os termos sociais necessário à superação desta contradição.

Demonstrando que engendra avanços qualitativos no âmbito da formação humana, bem como traz à luz a probabilidade da constituição de um projeto incomum de sociedade, no contexto do modo de produção capitalista,

situando a educação no domínio da luta contra hegemônica, contribuindo para as marcas da construção que o Movimento costuma chamar de: **organicidade da educação** – exatamente o processo em que a luta pela escola e a discussão sobre como ela deve ser em uma realidade de assentamento ou acampamento, passam a acontecer por dentro da estrutura organizativa do MST, como parte da sua própria constituição enquanto uma organização social de massas (CALDART, 2004, p. 250).

A educação dos sem terra do MST começa com o seu **enraizamento** em uma coletividade, que não nega o seu passado, e projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. Desse processo de formação é possível extrair as matrizes pedagógicas elementares para erguer uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história, e que vem mantendo no processo de formação do homem do campo práticas de *trabalhar a memória – a mística – e valores* contribuem na perspectiva de cultivar e fortalecer o enraizamento e a mística dos povos do campo.

Recentemente escreveu Bosi (2003, p. 16) “o movimento de recuperação da memória nas ciências humanas será moda acadêmica ou tem origem mais profunda como a necessidade de enraizamento? Do vínculo com o passado se extrai a força para formação de identidade”.

Diante do processo de desenraizamento dos povos do campo assentados, na condição de migrantes, vêem suas múltiplas raízes se partirem ao perderem sua paisagem natal, os vizinhos, as festas, a sua maneira de vestir, de louvar a Deus (Bosi, 1983). Na busca de enraizamento como tentativa de reconstrução da identidade encontram uma das mais difíceis necessidades do homem a ser definida – participação ativa e natural na existência de uma coletividade. Com novas ressignificações e redimensionamentos isso tudo, certamente, imbricado de conflitos.

Diante das referidas implicações Weil (1943, p. 411) traz argumentos que evidenciam que o enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma **coletividade** que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro.

O enraizamento não pressupõe o isolamento do espaço físico ou da produção cultural de uma coletividade. Na linha sugerida por Weil (1943, p. 419), a “multiplicação de contatos e a troca de influências” podem nutrir manifestações de parte a parte e estimular a originalidade de seus partícipes. É por meio da presença diante do outro que os homens caracterizam sua **identidade** pessoal. Tal pluralidade é circunstância para a ação e para a fala que funda e mantém a alma política.

Caldart (2002, p 41) reafirma essa perspectiva assumindo que o sujeito enraizado é aquele que tem laços que permitem tanto olhar para traz, como para frente. Assim sendo, o coletivo docente se constrói nas relações que se dão no contexto escolar, permitindo a criação de espaços organizativos próprios, responsabilizando-se pelo processo educativo.

Colocar a escola em *movimento*, e refletindo sobre suas tarefas pedagógicas e políticas em cada realidade concreta, talvez seja, afinal, a grande tarefa do Movimento como sujeito educativo.

Somando a essa proposição está a grande tarefa de educadores e educadoras Sem Terra imbuídos na construção de escolas do MST, e assumindo-se como sujeitos de uma reflexão permanente sobre as práticas do MST, extraindo lições de pedagogia que permitem fazer em cada escola e do seu jeito o movimento pedagógico que está no processo de formação da identidade dos sujeitos Sem Terra. A educação desses sujeitos começa com o seu enraizamento em uma coletividade, que não nega a sua história e projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir.

Neste sentido a Educação do Campo configura-se como um contexto de singularidades. A educação destinada aos povos do campo se organiza, para os movimentos sociais, uma problemática a ser superada. Estes buscam entender os processos educativos, na diversidade de dimensões que constitui o homem e o lugar/território do homem no campo.

Para Arroyo, Molina e Caldart (2009), somente haverá uma educação endereçada às singularidades dos povos do campo se, simultaneamente, existir a construção de um projeto de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto nacional que priorize a sobrevivência do campo na sociedade brasileira. Acrescentam, ainda, que tal projeto deve ter como protagonistas os sujeitos e os seus processos de produção da vida. Esse ideal

tem fomentado, no âmbito dos movimentos sociais, a luta pela garantia do direito à escola do campo, ao conhecimento e a ciência socialmente produzidos.



### 3 A OCUPAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO SUDOESTE DO PARANÁ

#### 3.1 DOMÍNIO E POSSE DO TERRITÓRIO BRASILEIRO

A história da formação do território brasileiro e de outros territórios latino-americanos é a história de uma prolixa luta pela terra. Período que se inicia com as frentes de colonização diante de um tempo e espaço / de uma forma menos imediata ligada a uma região ou a um problema específico, constituindo o que é singular no território ele é história de um povo, de uma cultura e de uma organização social, que historicamente constituiu suas memórias por meio de guerras e revoluções, estabelecendo alguns dos seus traços na história do desenvolvimento de algumas regiões.

Num país, em sua origem praticamente despovoado, onde os pobres foram, literalmente, aparecendo, como uma criação necessária do processo de construção da economia e do poder político, a partir da perspectiva da ocupação e exploração do território e da gênese das massas pobres do campo, demonstrando os parâmetros históricos do desenvolvimento nacional, cujos efeitos afetam ainda hoje o setor agrícola, e de modo especial as massas pobres do campo brasileiro.

O primeiro ciclo dessa história compreende o período de 1500 até 1850, caracterizado pelo povoamento dos portugueses até a edição da Lei de Terras<sup>35</sup>. O segundo ciclo se constitui a partir de 1850 até 1930, caracterizado pelos reflexos da edição da Lei de Terras e demonstrando a fase que o Brasil apresenta uma economia agrário exportadora. O terceiro ciclo de 1930 à 1965 evidencia o projeto de industrialização e a colonização do Sudoeste do Estado do Paraná nas décadas de 40 e 50. O quarto período procura analisar a questão agrária a partir do Estatuto da Terra e a sua aplicação no Brasil, até a Constituição de 1988. Este período ultrapassa o período considerado para o estudo, mas considerado importante para que se possa visualizar de forma

---

<sup>35</sup> Dispõe sobre as terras Devolutas do Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais. bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara (BRASIL,1850).

mais completa a formação da estrutura e da questão agrária no Brasil (FERES, 1990).

A soma desses períodos traz a ideia de forma viva e clara da intensidade da crise agrária estrutural que existe no Brasil, demonstrando o artificialismo da política de colonização e de modernização agrícola, implantada de modo autoritário pela ditadura militar.

A abordagem leva a reflexão sobre o aspecto do campesinato e a massa de trabalhadores rurais sem terras, principais sujeitos dessa política, os quais manifestam, hoje, sua presença na estrutura social brasileira, por meio de um processo de luta contra a política governamental. Confirmam, assim, que “a luta pela terra une movimentos sociais com interesses específicos, porém com uma finalidade comum de afirmar a função social da terra” (GEHLEN, 1994, p 159).

Brasil, país de vasta extensão territorial, apesar de ocupar longitudinalmente a maior parte do território Sul Americano, volta-se inteiramente para o Oceano Atlântico. A maior parte dos rios desse território e, sobretudo, os de maior volume, correm para o interior em demanda da bacia do rio Paraná. Visualizam-se, aqui, que as condições de penetração territorial não são as mais favoráveis. Sinal é que até hoje constituem embaraço as comunicações para além do litoral.

Mas, ao contrário dessa realidade, está o fator que impulsou grandes descobrimentos, que se convencionou chamar de ‘*descobrimento*’, que perfaz um vasto capítulo da história que ainda nos motiva a reflexões na busca da superação do que pode se resumir um ‘*capítulo da história do comércio europeu*’, a que se dedicam os países da Europa a partir do século XV e que lhes alargará o horizonte pelo Oceano a dentro.

Esse contexto ilumina a compreensão sobre o espírito que movia os povos da Europa ao abordarem a América, já que a ideia de povoar não ocorre inicialmente a nenhuma nação. É o comércio que os interessa, e daí o relativo desprezo por estes territórios primitivos e vazios que formam a América (PRADO JUNIOR, 1998, p. 8).

A rara população existente na América dificultava as intenções de instalar aqui as feitorias comerciais, para os fins que se tinha em vista. Era necessário ampliar as bases, criar um povoamento capaz de abastecer e

manter as feitorias que se fundassem, e organizar a produção dos gêneros que interessavam seu comércio. Esse fato deu origem a ideia de povoar um território “primitivo”, habitado por rala população indígena.

Portugal se vê em uma encruzilhada: como povoar esse território? Isto porque nem a Espanha<sup>36</sup>, nem Portugal<sup>37</sup> possuíam braços disponíveis e dispostos a emigrar a qualquer preço. Em Portugal, a população era tão insuficiente que a maior parte do território se achava ainda, em meados do século XVI, inculto e abandonado. Assim, empregava-se em escala crescente mão de obra escrava. Por volta de 1550, cerca de 10% da população de Lisboa era constituída de escravos negros. É sabido que as expedições do Oriente depauperaram o país, datando de então, e atribuível em grande parte a esta causa, a precoce decadência lusitana (PRADO JUNIOR, 1998, p. 13).

Esse contexto acabou por ocasionar aspectos distintos na conquista do território brasileiro: o diplomático e o do descobrimento. Quanto ao primeiro, diz Pereira (2003, p. 18) que constituía uma praxe da época os países comunicarem as descobertas efetuadas ao papado, para fins de confirmação e legitimação papal para distribuir as terras aos cristãos.

Assim, em 04 de maio de 1493, o Papa Alexandre VI assinou a *Bula Inter Coetera*, cujo objetivo seria simplesmente colocar em documento único todas as bulas anteriores, mas a qual atribui a Portugal todas as terras e ilhas descobertas ou por descobrir, situadas a cem léguas a oeste de qualquer das ilhas de Cabo Verde ou dos Açores, pertencendo á Espanha as terras localizadas além desse limite.

Nem os reis Católicos da Espanha, como D. João II rei de Portugal, concordaram com o edito papal, razão por que, das conversões diplomáticas encetadas pelas duas Cortes, visando evitar uma guerra, resultou o famoso acordo da *Capitulación de la Repartición del Mar Oceano*, conhecido como *Tratado de Tordesilhas*<sup>38</sup> assinado em 07 de junho de 1494, posteriormente confirmado pela *Bula Pro Bono Pacis* em 24 de janeiro de 1504, pelo Papa Julio II. Estabelecia que todas as ilhas e terras firmes descobertas e a

---

<sup>36</sup> Encontrava nas suas colônias indígenas o que se pudera aproveitar como trabalhadores.

<sup>37</sup> Foram os precursores desta feição particular do mundo moderno: a escravidão de negros africanos. E dominavam os territórios que os forneciam.

<sup>38</sup> No decorrer do século XVII, foi considerado como letra morta, em face do avanço da colonização portuguesa a oeste da linha demarcatória.

descobrir, a leste da linha imaginária traçada de polo a polo e passando a 370 léguas das Ilhas de Cabo Verde, seriam propriedade da Coroa Portuguesa, as terras a oeste dessa linha seriam propriedade da Coroa Espanhola. O litoral brasileiro ficava na parte Lusitana, e os espanhóis respeitaram seus direitos. São os portugueses que antes de quaisquer outros ocupar-se-ão da exploração do território.

A divisão, decidida pelos reis de Portugal e Espanha e abençoada pelo Papa, suscitou protestos de Francisco I, da França, ameaçado de guerra por Carlos V, da Espanha, caso insistisse em visitar as novas terras.

O rei Francês afirmaria “desconhecer a cláusula do testamento de Adão que reservara o mundo unicamente a portugueses e espanhóis” (Prado Junior, 1998, p. 16). Impedido pela diplomacia, continuou a realizar suas pretensões estimulando corsários a organizar viagens às costas brasileiras.

Essa ameaça francesa somada ao esgotamento da matéria prima da primeira linha de exploração que envolvia a extração da madeira *‘Pau Brasil’*, levou Portugal, a firmar propósito na ocupação da nova terra, para assim dar início a um novo ciclo de exploração.

Com as condições da época não havia acenos amistosos de firmar políticas para o povoamento de uma costa imensa como a do Brasil. Para tal procurou-se compensar a dificuldade outorgando aqueles que se pronunciassem favoráveis a ir colonizar o Brasil vantagens significativas de poderes soberanos, de que o Rei D. João III, abria mão em benefício de seus súditos que se dispusessem a arriscar cabedais e esforços no plano de colonização do território brasileiro.

O plano, em linhas gerais consistia a partir do ano de 1534 na divisão da Costa brasileira, em quinze setores lineares com extensões que variavam entre 30 e 100 léguas<sup>39</sup>. Começavam todas à beira mar, e prosseguiam com a mesma largura inicial para o ocidente, até a linha divisória das possessões portuguesas e espanholas acordada no Tratado de Tordesilhas, linha não demarcada então, nem demarcável com os conhecimentos do tempo.

---

<sup>39</sup> Antiga medida portuguesa equivalente aproximadamente a seis quilômetros.

As denominadas Capitânicas Hereditárias<sup>40</sup> foram entregues em concessão a doze Donatários<sup>41</sup>/ ou Capitão Geral.

**Capitania do Maranhão** – Jorge de Barro e Aires da Cunha 2º quinhão / Fernando Álvares de Andrade. **Capitania do Ceará** – Antônio Cardoso de Barros. **Capitania do Rio Grande** – Jorge de Barros e Aires da Cunha. **Capitania de Itamaracá** - Pero Lopes de Sousa – 3º quinhão. **Capitania de Pernambuco** – Duarte Coelho. **Capitania da Bahia** – Francisco Pereira Coutinho. **Capitania de Ilhéus** – Jorge de Figueiredo Correia. **Capitania de Porto Seguro** – Pêro de Campos Tourinho. **Capitania do Espírito Santo** – Vasco Fernando Coutinho. **Capitania de São Tomé** – Pêro de Góis. **Capitania de São Vicente** - Martim Afonso de Sousa 2º quinhão. **Capitania de Santo Amaro** – Pêro Lopes de Sousa – 1º quinhão. **Capitania de São Vicente** - Martim Afonso de Sousa 1º quinhão. **Capitania de Santana** – Pêro Lopes de Sousa – 2º quinhão (EDITORA ABRIL, 1999, p. 78 / 79).

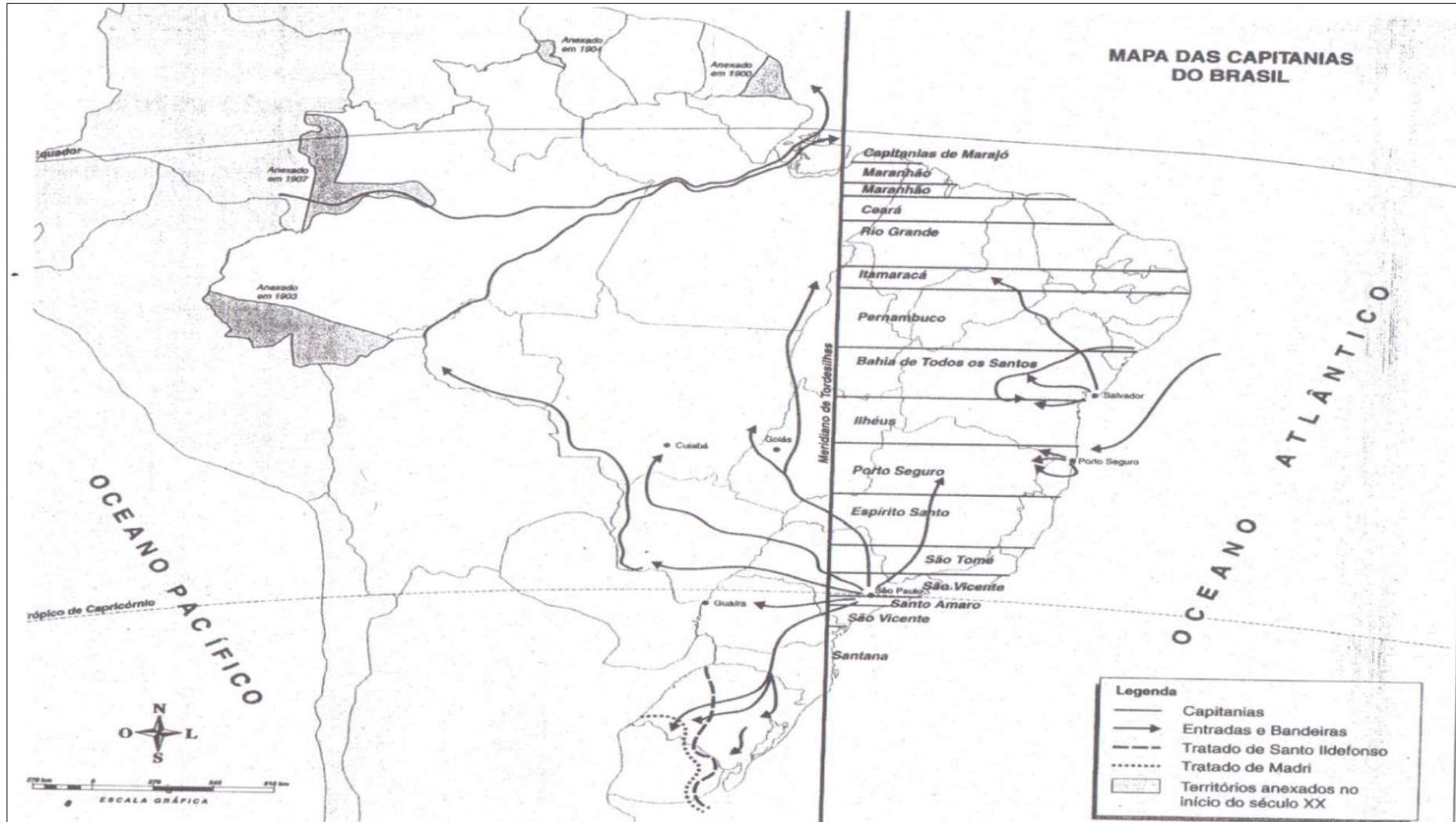
Os acidentes de terreno, o clima, a irrigação natural e mesmo a fertilidade das terras foram condições totalmente ignoradas na divisão das capitânicas. Verdade que nada ou quase nada se sabia a respeito desses assuntos.

---

<sup>40</sup> O sistema de Capitânicas Hereditárias vigorou até o ano de 1759, quando foi extinto pelo Marquês de Pombal.

<sup>41</sup> Homens que receberam terras, poderes e encarregados de comandas a colonização. Que arcaíam com todas as despesas de povoadores. Auferindo ao Rei os direitos de suserania. Que resguardava esse direito com o controle da arrecadação dos tributos desenvolvido por funcionários nomeado por Lisboa.

Figura 1 - Capitânicas hereditárias do Brasil



Fonte: CIGOLINI; MELLO e LOPES (1998, p. 23)

Mesmo assim, aos responsáveis nomeados para cada fatia do Brasil, cabia a obrigação de financiar a organização da produção agrícola, de jurisdicionar civil e criminalmente, fundar vilas, indicar ocupantes de cargos, instituir tributos e taxas, deter monopólios, conceder sesmarias, entregar um quinto dos metais e pedras preciosas que fossem encontrados, a igreja caberia o dízimo de todos os produtos e pela Carta de Foral recebiam orientações referente a negociações com estrangeiros.

O sistema sesmarial de concessões de terras remonta, na história de Portugal adotado a partir de uma legislação portuguesa consagrada. Conforme o professor Feres (1990, p. 25) “as sesmarias constituem o regime jurídico básico acerca da terra. Instituída no reinado de D. Fernando I como uma lei agrária de fomento da produção agrícola e do cultivo de terras ermas”. Instituída em 1375 e transposta para o Brasil para regulamentar a concessão de terras por parte dos donatários. E essencialmente incentivar o povoamento, já que a colônia era um deserto humano.

Na colônia, as concessões para regulamentar às sesmarias foi regida, no princípio, pelas Ordenações Manuelinas de 1521. No livro 4, Artigo 67 – nas partes que tratam da distribuição de terras em sesmarias – aludem as cartas de doação pelas quais D. João III fez mercê da capitania, isto é do comando, sobre porções de terras, bem como os forais que se seguiam. Para Lima (1988, p. 36), “o primeiro monumento das sesmarias no Brasil é a carta patente, dada a Martim Afonso de Souza, na vila do Crato, a 20 de novembro de 1530”.

A implementação das sesmarias na colônia promoveu o surgimento de grandes propriedades com a concentração de terras na mão de poucos, em função da dificuldade do Estado em fiscalizar e acompanhar o processo de registro e de medição das áreas.

O sistema sesmarial, com sua evidente incongruência face a realidade da Colônia provocará desvios fundamentais na estrutura fundiária, que até hoje se fazem sentir no campo brasileiro. Uma das principais distorções no Brasil é que seu efeito foi contrário do que se passou em Portugal, no século XIV. No Brasil, sobrando terras e faltando quem as pedisse ou ocupasse, o sesmarismo gerou - *latifúndio*. E dada à demografia desértica dos primeiros decênios da

colonização, o latifúndio trouxe consigo outra característica – *inaproveitamento da terra*. Exatamente o que a legislação sesmarial busca combater.

A maioria das Capitanias não desenvolveu quer por falta de recurso, quer por desinteresse de seus donatários. No final do século XVI, apenas as de Pernambuco e São Vicente apresentavam progresso, com o cultivo da cana de açúcar.

A coroa, com o decorrer do tempo, apresentava a preocupação de proteger as posses de terras, fato esse que iniciou em meados do século XVIII. Ao mesmo tempo em que regulamentava a medição das sesmarias concedidas, o Império recomendava que nenhum posseiro fosse desalojado de sua posse, mesmo se houvesse uma concessão de sesmaria posterior.

Eu o Príncipe Regente faço saber aos que o presente Alvará com força de lei virem, que sendo-me presente em Consulta da Mesa do Desembargo do Paço que muito importava à prosperidade deste Estado remediar o abuso de se confirmarem as sesmarias sem proceder a necessaria medição, e demarcação judicial das terras concedidas, contra a expressa decisão do Decreto de 20 de Outubro de 1753, e de muitas outras ordens minhas, que o proibiam, e que da transgressão delas provinha a indecência de se doarem terras que já tinham sesmeiros, e a injustiça de se dar assim ocasião a pleitos e litígios, e á perturbação dos direitos adquiridos pelas anteriores concessões: propondo-se-me quanto cumpria, não só que se determinasse que não se passasse pela Mesa cartas de concessão de sesmarias, nem de confirmação das concedidas pelos Governadores e Capitães Generais, sem se apresentarem medições e demarcações judiciais legalmente feitas; mas tambem que para elas se não retardarem, se nomeassem Juizes e Officiais competentes, e se lhes taxasse conveniente salário: e merecendo a minha real consideração objeto de tanta importância, para que se adjunte, quanto ser possa, o interesse do bem público no aumento da agricultura e povoação deste vastissimo Estado, que muito desejo promover e adiantar, com a segurança e manutenção dos sagrados direitos da propriedade, de cuja ofensa resultaria o desaproveitamento das terras, e a despovoação: e não devendo por volta de providências que facilitem as medições inutilizar-se, e frustrar-se a sabia legislação das sesmarias (ÁLVARA DE 25 DE JANEIRO 1809).

Fato relevante à verificação da necessidade da formalidade de medição e demarcação das sesmarias para poder tornar definitiva a concessão. Sem medição oficial o posseiro só tinha a garantia de ser mantido na posse do terreno. Essa medição seguramente sofreu diversos problemas, notadamente em função da ausência de uma estrutura que pudesse cobrar essa providência aos concessionários das sesmarias.



O sistema de distribuição de terras do sistema sesmarial, deixa evidente que o estado português nunca favoreceu a formação de um campesinato em terras brasileiras. O fluxo relativamente pequeno de portugueses, no primeiro século da colonização, mostra que a opção do colonizador foi por um sistema seletivo de distribuição das terras a súditos poderosos e capazes de arriscar em grandes investimentos. A linha geral do processo é, portanto, bastante evidente:

a empresa colonial baseou-se na extensão do poder aos chamados homens bons ou senhores. Em torno desses senhores gravita, desde o início, um grupo de súditos livres e pobres. Esse grupo será ampliado, ao longo dos anos, por elementos mestiços e por negros fugidos. Considerando a estrutura do engenho de açúcar, constatamos que os brancos pobres exerciam tarefas técnicas e administrativas, trabalhando como assalariados (FERES, 1990, p. 38).

Dada à abundância de terras e a necessidade de ocupá-las, bem como a necessidade natural de sustento dos engenhos, os senhores não tardaram a introduzir o expediente de confiar parte das terras não cultivadas de suas sesmarias a esses trabalhadores livres, para que desenvolvessem atividades agrícolas de subsistência. Surgiam, portanto, à margem dos engenhos, os primeiros focos de atividade camponesa. A partir desses primeiros focos marginais foram iniciadas as primeiras operações de fornecimento e comercialização de produtos como a mandioca, o algodão e o tabaco.

O sistema sesmarial, mantido por tanto tempo, havia consagrado e cristalizado a concentração da propriedade fundiária nas mãos de poucos, a posse, nem sempre mansa e tranquila, por parte dos excluídos, e o drama crônico do acesso a terra, que persiste por toda a história do país e ainda hoje se apresenta como um problema grave da nação.

O sistema sesmarial perdeu no Brasil até a Resolução 76 de 17 de julho de 1822, que dispunha sobre '*Mandar suspender a concessão de sesmarias futuras até a convocação da Assembléia Geral Constituinte*' quando se pôs termo a este regime de apropriação de terras. E especificando por meio de – '*Resolução: suspendam-se todas as sesmarias futuras até a convocação da Assembléia Geral, Constituinte e Legislativa*' (Resolução 76 de 17 de julho de 1822).

Nesse patamar, a Constituição Política do Império do Brasil, publicada em 25 de março de 1824, em seu artigo 179, reconhecia o Direito à Propriedade, mas não tinha a especificidade de regulamentar a questão agrária no país.

**Art. 179.** A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: **XXII.** É garantido o Direito de Propriedade em toda a sua plenitude. Se o bem público legalmente verificado exigir o uso, e emprego da propriedade do cidadão, será ele previamente indenizado do valor dela. A lei marcará os casos, em que terá lugar esta única exceção, e dará as regras para se determinar a indenização (CONSTITUIÇÃO DO IMPÉRIO DE 1824).

Na omissão da Constituição Imperial em relação aos direitos da propriedade rural, o país permaneceu sem legislação adequada, o que gerou conflitos e disputas pelas terras daqueles que dela queriam se apropriar para produção ou para acumulação.

A posse passou a campear livremente no país, estendendo-se esta situação até a promulgação da Lei de Terras nº 601 de 18 de setembro de 1850, que reconheceu as sesmarias antigas, ratificou formalmente o regime das posses, e instituiu a compra como a única forma de obtenção de terras, representando a introdução do sistema de propriedade privada das terras e transformando um bem da natureza, que deveria ser democrático em um bem privado conforme disposto na Lei de Terras.

**Art. 5º.** São legitimadas as posses mansas e pacíficas, adquiridas por ocupação primária, ou havidas do primeiro ocupante, que se acharem cultivadas, ou com princípio de cultura e moradia habitual do respectivo possessor ou de quem o represente, guardadas as regras seguintes:

**§ 1º.** Cada posse em terras de cultura, ou em campos de criação, compreenderá, além do terreno aproveitado ou do necessário para a pastagem dos animais que tiver o possessor, outro tanto mais de terreno devoluto que houver contíguo, contanto que em nenhum caso a extensão total da posse exceda a de uma sesmaria para cultura ou criação, igual às últimas concedidas na mesma comarca ou na mais vizinha.

**§ 2º.** As posses em circunstâncias de serem legitimadas, que se acharem em sesmarias, ou outras com cessões do governo não inclusas em comisso ou revalidadas por esta Lei, só darão direito à indenização pelas benfeitorias. Excetua-se desta regra o caso de verificar-se a favor da posse qualquer das seguintes hipóteses: 1º, o ter sido declarada boa por sentença passada em julgado entre os sesmeiros ou concessionários e os posseiros; 2º, ter sido estabelecida antes da medição da sesmaria ou da concessão, e não perturbada por

cinco anos; 3º, ter sido estabelecida depois da dita medição, e não perturbada por dez anos.

§ 3º. Dada a exceção do parágrafo precedente, os posseiros gozarão do favor que lhes assegura o § 1º, competindo ao respectivo sesmeiro ou concessionário ficar com o terreno que sobrar da divisão feita entre os ditos posseiros, ou considerar-se também posseiro para em rateio igual com eles.

§ 4º. Os campos de uso comum dos moradores de uma ou mais freguesias, municípios ou comarcas serão conservados em toda a extensão de suas divisas, e continuarão a prestar o mesmo uso, conforme a prática atual, enquanto por lei se dispuser em contrário (LEI DE TERRAS, 1850).

O disposto no artigo permite a regularização das posses advindas do primeiro ocupante. Isso torna legal a compra e a venda de posses, indicando a existência e possibilitando a constituição de um mercado de terras sem documentação legal.

A lei ainda abre as portas para a imigração organizada, ao mesmo tempo em que fecha, sub-repticiamente, para os novos colonos a possibilidade de acesso à terra própria. De tudo quanto se propunha a Lei de Terras de 1850, somente medrou as determinações que dificultavam o acesso à terra, por meio da posse e da compra a baixo preço. Na sua execução prevaleceram unicamente os dispositivos que estavam em harmonia com o objetivo imediato da classe latifundiária “obrigar a empregar sua força de trabalho nas fazendas de café” (FERES, 1990, p. 69).

Organizada a partir de um conjunto muito amplo de privilégios previstos para as concessões de sesmarias a estrutura agrária necessitava de uma regulamentação das possibilidades de acesso à terra e de geração de condições para o alargamento da agricultura brasileira.

No entanto, o que se viu foi um estreitamento das condições de acesso. A proposta de uma lei que favorecesse a substituição da mão de obra escrava foi percebida como incentivo a uma imigração de trabalhadores livres para tomar o lugar dos escravos nas fazendas de café.

Embora os cafeicultores esperassem que imigrantes substituíssem a mão-de-obra escrava desde 1840, foi a partir de 1870 que, efetivamente, sentiu-se essa importância, com contingente expressivo de imigrantes dirigindo-se às fazendas de café. A tendência acentuou-se a partir da década de 1880, quando definitivamente a abolição estava sendo defendida. A partir desse momento, os cafeicultores fizeram sentir seu poder, pois queriam que o imigrante fosse utilizado apenas nas fazendas de café, ao passo que outra corrente defendia

que fosse instalado nos núcleos coloniais, desenvolvendo, na pequena propriedade rural (TAGLIETTI, 2005, p. 8/9).

O acesso a terra por parte de camponeses e imigrantes foi dificultado pela impossibilidade de doação de terras por parte do Estado. Considerando que a Lei de Terras prescrevia todas as condições em que deliberava sobre terras e colonização, sobre todo o funcionamento e estruturação básica para a organização dos projetos de imigração e legalização fundiária.

**Art. 17.** Os estrangeiros que comprarem terras, e nelas se estabelecerem, ou vierem à sua custa exercer qualquer indústria no país, serão naturalizados, querendo, depois de dois anos de residência pela forma por que o foram os da colônia do S. Leopoldo, e ficarão isentos do serviço militar, menos do da Guarda Nacional dentro do município (LEI DE TERRAS, 1850).

Os benefícios apresentados aos imigrantes que vinham para acomodar-se de forma autônoma foram muito acanhados se avaliado o seu valor para o povoamento do país. Demonstrado a falta de predisposição dos legisladores para gerar incentivos para a pequena propriedade. Já que o interesse que predominava na classe dos senhorios era a permanência desses imigrantes nas fazendas de café.

O governo brasileiro ficou autorizado a promover todas as condições para colonização, referente à estruturação básica da terra e no que concerne a organização dos projetos de imigração e legalização fundiária.

**Art. 18.** O Governo fica autorizado a mandar vir anualmente à custa do Tesouro certo número de colonos livres para serem empregados, pelo tempo que for marcado, em estabelecimentos agrícolas, ou nos trabalhos dirigidos pela administração pública, ou na formação de colônia nos lugares em que estas mais convierem; tomando antecipadamente as medidas necessárias para que tais colonos achem emprego logo que desembarcarem. Aos colonos assim importados são aplicáveis as disposições do artigo antecedente (LEI DE TERRAS, 1850).

Mas, na forma como a lei se expressa, predominava as providências para garantir empregos aos imigrantes. Numa sociedade tão profundamente marcada pelo poder pessoal de soberanos locais, é compreensível que iniciativas visando o *bem comum* sofressem enorme oposição por parte dos detentores do poder. Evidências dessas dificuldades podem ser inferidas da

situação do desenvolvimento do país ocupando um lugar central no debate político e nas lutas partidárias do século XIX.

Uma contradição evidente foi frequentemente denunciada por inúmeros políticos do Império num país de tanta terra: crescia o número dos pobres e despossuídos. A ganância com que a terra fora ocupada era causa principal desse desvio. A maioria das sesmarias distribuídas encontrava-se ainda em estado de incultura, ou era apenas parcialmente ocupada por culturas de exportações. A carestia de alimentos era um problema permanente em todos os centros urbanos brasileiros e havia, certamente, uma relação imediata entre a concentração fundiária, a agricultura de exportação e a falta de gênero no mercado interno. Crescia o número de súditos pobres e dependentes dos grandes proprietários rurais. Cresciam as cidades e os problemas de alimentação e de trabalho para a população urbana. O sistema colonial de ocupação do território, de organização do trabalho e da produção tinha que ser repensado.

Por meio de uma abordagem crítica Feres (1990) entende que os efeitos da Lei de Terras, contra o pano de fundo da discussão política em que os *liberais defendiam uma posição arcaica e os conservadores* representavam o que havia na época de mais moderno em matéria de teoria capitalista de colonização, tornam a compreensão da política fundiária do parlamento brasileiro bastante complicada. Os argumentos políticos e sociais usados, por ambos os partidos, na discussão são confusos, principalmente porque não se prendem realmente a questões de princípios políticos rígidos e muito menos à situação real da população. Os esquemas rígidos de interpretação político partidária abrem francamente falência diante do imediatismo e do oportunismo da argumentação dos parlamentares.

Os conservadores, favoráveis à reforma fundiária, não pretendiam mais do que garantir a vinda de colonos e sua colocação, ainda que temporária, como força de trabalho subsidiada pelo governo, em suas fazendas. Já os liberais, defendendo a prática da posse ilegal e a expansão livre da fronteira agrícola, defendiam apenas seu próprio arrivismo, disfarçado por um discurso com ressonâncias épicas e futuristas (FERES, 1990, p. 143).

No fundo, eram duas facções diferentes do mesmo latifúndio, tentando legitimar politicamente suas posições e, ao mesmo tempo, garantir a ausência

de qualquer controle governamental sobre seus atos, em nome do progresso. O que finalmente unia as duas facções era o firme propósito de nada mudar na orientação política do processo de produção, voltado para o exterior e controlado por um punhado de aristocratas, mantendo o resto da população na condição de exército de reserva de mão de obra, ao custo mais baixo possível. Nesse cenário, o Brasil mantinha, confirmava e reforçava sua política de produção baseada na monocultura, no sistema das grandes plantações e na orientação da produção para o mercado externo.

A organização do direito de propriedade da terra no território brasileiro se consolida a partir da necessidade de atrair trabalhadores para as fazendas de café em franca expansão nesse período, bem como da intenção de povoar as colônias que estavam sendo fundada a época. Os Estados da Região sul, pelo seu clima, conseguiram mais vantagens ao atrair imigrantes nesse período.

Durante todo o período do império e depois da proclamação da república no período conhecido hoje como de República Velha, que se estendeu até 1930, o comércio de terras encontrava-se tomado pelas concepções dos grandes proprietários rurais, que procuravam proteger muito mais seu patrimônio do que promover um movimento de desenvolvimento do campo.

Com a tomada do governo por parte de Getúlio Vargas, que estava apoiado em setores industriais e comerciais, que tinham mais interesse no desenvolvimento industrial e na transformação da agricultura em uma produtora de matéria prima para a indústria, houve o crescimento do mercado de terras. Certamente a relação de forças entre as classes dominantes mudou a configuração do poder político, provocando mudanças na concepção de relação com a terra. Getúlio surge fortalecido com o papel de mediador político e árbitro da disputa de interesses de vários segmentos da sociedade.

A partir de 1930, a sociedade brasileira viveu importantes mudanças. Acelerou-se o processo de urbanização e a burguesia começa a participar cada vez mais na vida política. Com o progresso da industrialização, a classe operária cresceu muito. Vargas, com uma política de governo dirigida aos trabalhadores urbanos, tentou atrair o apoio dessa classe que era fundamental para a economia, pois tinha em mãos o novo motor do Brasil: a indústria.

Já o avanço em relação a questão dos camponeses foi a edição, no texto constitucional, do mecanismo de garantia das posses.

**Art. 125.** Todo brasileiro que, não sendo proprietário rural ou urbano, ocupar, por dez anos consecutivos, sem oposição e nem reconhecimento de domínio alheio, um trecho de terras de até dez hectares, tornando-o produtivo por seu trabalho e tendo nele a sua morada, adquirirá domínio do solo, mediante sentença declaratória devidamente transcrita (CONSTITUIÇÃO de 1934).

Essa normatização representou um avanço expressivo no processo de regularização das posses que a Lei de Terras, de 1850, havia proibido a partir daquele momento. Na Constituição de 1937 manteve os mesmos mecanismos de concessão do direito sobre as posses e sobre as concessões de terras para colonização. A única alteração expressiva foi que a autorização para as concessões acima de dez mil hectares passou do Senado Federal para o Conselho Federal.

Com a disseminação de políticas públicas fomentadas pelo Governo Federal de Getúlio Vargas no decorrer do Estado Novo, em parceria com o Governo Estadual e pela iniciativa privada representada pelas colonizadoras, estabeleceu-se a denominada *Marcha para o Oeste*<sup>42</sup> - que influenciou de forma direta o Paraná e o Sudoeste em específico essa região que apresentava um modelo de ocupação representado por pequenas glebas de terras, traduzindo a partir desse momento a característica regional do Sudoeste do Paraná – a pequena propriedade rural.

Este cenário traz a tona uma primeira manifestação acerca do desenvolvimento da Região Sudoeste. De acordo com Lazier (1998), a marcha tinha como princípios a integração nacional com vista à expansão da economia interna principalmente voltada à produção agrícola e à segurança alimentar de uma crescente população urbana no contexto nacional.

O Estado determinou a criação e utilização de um conteúdo imagético para corporificar a *Marcha para o Oeste* como discurso impresso na imagem do povo que caminha guiado pela força de busca de sua materialização pessoal, deixando implícito que o “Estado assume o papel de sujeito histórico porque a luta de classes não chega a exprimir-se de maneira suficientemente nítida no

---

<sup>42</sup> Primeiro movimento de deslocamento de força de trabalho dentro do Brasil, iniciado em 1938.

interior da sociedade civil” (LENHARO, 1989, p. 20). Para o autor, este conteúdo dialoga diretamente com uma imagem de nação em movimento que transita de um *espaço edênico* da visão paradisíaca da terra para o espaço da indústria.

Somando-se a Marcha para o Oeste, duas ações implicaram em alterações de caráter político e econômico: a criação do Território Federal do Iguaçu e da Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO, que se instalou na Região Sudoeste<sup>43</sup> na Colônia Bom Retiro, hoje Pato Branco, em 1943. Pelo Decreto nº. 12.417, de 12 de maio de 1943 o Presidente Getúlio Vargas assim DECRETA:

Art. 1º Fica criada a Colônia Agrícola Nacional "General Osorio", no Estado do Paraná, na faixa de 60 quilômetros da fronteira, na região Barracão - Santo Antônio, em terras a serem demarcadas pela Divisão de Terras e Colonização, do Departamento Nacional da Produção Vegetal, do Ministério da Agricultura.

Parágrafo único. A área a ser demarcada não será inferior a 300.000 hectares.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de maio de 1943, 122.º da Independência e 55.º da República.

GETÚLIO VARGAS

Apolônio Salles (BRASIL, 1943).

Desviando a proposta inicial de instalar a CANGO na Colônia Marrecas, hoje Francisco Beltrão, por esta localizar-se num ponto mais estratégico de acesso a fronteira limite Brasil e Argentina. O fato deve-se, de acordo com Gemi (2012), porque a principal via de acesso a essa colônia chamada estrada Estratégica, que dava acesso a Região Sudoeste do Paraná, não havia sido concluída a tempo pelo militares, apesar de iniciada em 1940, levando a CANGO aguardar por quatro anos para poder mudar sua sede para a então Colônia Marrecas, no ano de 1948, fixando sua sede na margem esquerda do Rio Marrecas, construindo hospital, olaria, ferraria, oficina mecânica e as primeiras escolas da região.

Eduardo Virmond Suplicy foi o primeiro administrador da CANGO e deu segmento ao seu projeto inicial com o desígnio de colonizar a Região Sudoeste do Paraná ainda habitada, predominantemente por caboclos e índios,

---

<sup>43</sup> Constituída, à época pelos municípios de Palmas, Clevelândia. Foi nesse contexto que a CANGO se instalou no território pertencente ao município de Clevelândia.



praticantes de uma agricultura rudimentar. A CANGO outorgava às famílias que migravam de diferentes regiões do país, mas dando preferência aos sulistas para a distribuição da posse de lotes de terras de forma gratuita, bem como ferramentas e orientação para o trabalho com a terra.

Nessa rasteira, a Constituição Brasileira de 1946 avança na concepção de relação com a terra e nos incentivos para a formação das pequenas propriedades, que envolve o processo de colonização e fixação do homem no campo por meio da colonização de terras públicas.

**Art. 156.** A lei facilitará a fixação do homem no campo estabelecendo planos de colonização e de aproveitamento das terras públicas. Para esse fim, serão preferidos os nacionais e, dentre eles, os habitantes das zonas empobrecidas e os desempregados.

**§ 1º** Os Estados assegurarão aos posseiros de terras devolutas, que nelas tenham morada habitual, preferência para aquisição até vinte e cinco hectares.

**§ 2º** Sem prévia autorização do Senado Federal, não se fará qualquer alienação ou concessão de terras públicas com área superior a dez mil hectares (CONSTITUIÇÃO DE 1946).

Observa-se neste disposto Constitucional que a terra era cedida a título de posse aos colonos, o que ocasionava a impossibilidade do registro em cartório dos títulos de compra das propriedades em nome dos novos proprietários, resultando num problema para os colonos, mesmo com esta Constituição<sup>44</sup> em vigor. A falta de legalização ocasionou a Revolta dos Colonos / ou Revolta dos Posseiros do Sudoeste do Paraná em 1957, onde o principal objetivo era a defesa da posse da terra.

Assim, atribui-se a CANGO, órgão criado no contexto da *Marcha para o Oeste*, a responsabilidade pelo povoamento de boa parte da Região Sudoeste do Paraná, com o intuito de firmar a posse territorial na região. Como enuncia Féder (2001, p. 17) “a partir da CANGO tornou-se inegável sua importância na colonização do Sudoeste do Paraná, atendendo aos propósitos da política de assentamento de pequenos produtores sem terra, atingindo os objetivos de

---

<sup>44</sup> Pontuando que a partir da Constituição de 1946 o Grupo Executivo de Terras do Sudoeste do Paraná - GETSOP foi criado pelo Decreto nº. 51.431 de 19 de março de 1962, passando a promover os processos de titulação das terras aos posseiros do Sudoeste do Paraná. Dispondo em seu Art. 1º Fica instituído o Grupo Executivo Para as Terras do Sudoeste do Paraná - GETSOP, com a finalidade de programar e executar os trabalhos necessários à efetivação dos objetivos determinados no Dec. 50.494 de 25 de abril de 1961, para a desapropriação e, em convênio com o Estado do Paraná, planejar e executar a colonização das glebas desapropriadas (BRASIL, 1962).

povoar as fronteiras”. Foi por meio da CANGO que os migrantes conseguiram se estabelecer nessa terra.

A CANGO também ocupou espaço no desenvolvimento do processo de escolarização da Região Sudoeste em meio às conturbações de ordem social, política e econômica que permeavam a luta pela terra e pela sobrevivência. As escolas também se desenvolveram como instrumento de formação dos filhos dos posseiros. No ato do cadastramento dos posseiros que chegavam à colônia, se cadastrava o número de filhos de cada família, informação que norteou as políticas de abertura de escolas nas colônias. A CANGO foi, portanto, a precursora da educação primária na região, ao construir na Vila Marrecas, no ano de 1948, a primeira escola primária multisseriada, vinculada ao governo federal, denominada Escola Primária General Osório.

Com o crescimento da população, a CANGO começou a construir escolas para que os filhos dos posseiros pudessem estudar. Desde sua criação até o ano de 1951, conforme consta em relatório sobre o Ensino Primário, de 15 de janeiro de 1951, a CANGO mantinha 15 escolas, sendo que uma delas era em sua sede e as demais distribuídas pela Colônia. As escolas construídas pela CANGO eram nominadas por números e cada qual, tinha seu professor e número de alunos (CATELLAN, 2014, p. 8).

Escolas essas que mesmo após a emancipação<sup>45</sup>, pela Lei nº. 790, de 14 de novembro de 1951, sancionada pelo governador do Estado do Paraná, Bento Munhoz da Rocha Neto que criou os municípios de Barracão, Capanema, Francisco Beltrão, Pato Branco e Santo Antônio do Sudoeste, todos desmembrados do município de Clevelândia, a CANGO continuou mantendo as escolas primárias construídas na Colônia até 1957 com recursos provenientes da União.

Esse contexto é reflexo de quadro nacional que ocorreu a partir de 1930, quando se iniciou o debate sobre a educação rural primária nacional, fase em que o processo de urbanização se energizou no país, fortalecendo a oposição entre campo e cidade, dando base ao discurso do ruralismo pedagógico, que buscava uma escola integrada às condições de cada região do país, tendo por desígnio fixar o homem no campo. Para Speyer (1983), a escola seria a

---

<sup>45</sup> Que só se deu de forma definitiva após a eleição e posse dos respectivos prefeitos, o que ocorreu, somente no final de 1952.

responsável pela mudança no pensamento do habitante rural, fazendo-o observar seus valores culturais e integrá-los a um sistema produtivo moderno.

O conhecimento histórico das caminhadas e lutas desenvolvidas nessa região, a fundação das primeiras escolas no Sudoeste Paranaense, compreende o contexto atual referente à educação da classe trabalhadora, que culturalmente e historicamente foi negado aos filhos de trabalhadores. Permitindo compreender que, no somar da história, existe a construção da identidade de um povo, que regionalmente continua lutando pelo direito de uma educação que atenda aos princípios de uma formação humana pensada para a classe trabalhadora.

### 3.2 A RE-OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO SUDOESTINO

Interpretações do espaço geográfico como território, como objeto de disputa e de dominação das relações sociais de produção, possibilitam a articulação e análise do processo de ocupação territorial da Região Sudoeste do Paraná. Entendo que a região em face de determinados acontecimentos que marcaram época, somando-se com as características culturais dos principais grupos sociais que deram início a esta ocupação, resultou no aparecimento de um modelo particular de organização produtiva e de convívio social que definem essa época como um momento histórico da Região Sudoeste (BONETI, 2005, p. 109).

Essa linha remonta a ideia de um desenho da exploração do Sudoeste Paranaense considerado até o início do século XX como um vazio demográfico com população inferior a 3.000 mil habitantes. Palmas era o município de maior relevância da região, com uma população constituída de fazendeiros pecuaristas com foco na criação de gado. As terras ao oeste de Clevelândia não despertavam interesse nos palmenses. População essencialmente rural, com extensos latifúndios, e de uma população não proprietária que vivia encostada nas fazendas como domadores, peões, agregados e boiadeiros.

Para Wachowicz (1987, p. 65), “população essa que entendia como maior status social tocar uma tropa de muares ou de bovinos do que aguentar o cabo de uma enxada ou a barra de um arado.” Até 1920, a região recebeu poucos migrantes de origem Luso gaúcha, provenientes do Rio Grande do Sul

e de Santa Catarina. Os que migravam para a região ou eram mão de obra excedentes nas fazendas, ou refugiados políticos escapando de eventuais perseguições ocorridas no sul. E mais os refugiados da Guerra do Contestado, e Argentinos e Paraguios em busca de mate e madeira.

Essa penetração lenta contribuiu para o aumento da população, em 1920, para uma estimativa aproximada de 6.000 habitantes, representando uma densidade demográfica de 0,5 habitantes/km. Trata-se, pois, de uma população pobre e sem recursos. Esses migrantes, conhecidos mais tarde por caboclos, instalaram-se na mata, em terra de ninguém, dedicando-se a cultura florestal e à caça. Atividades menos pesadas que a agricultura e suficientes para lhes dar o necessário para a sobrevivência.

Lentamente esses posseiros espalharam-se por toda região. As áreas dos municípios atuais de Pato Branco e Vitorino eram as mais ocupadas. Na fronteira, em torno de Barracão e Santo Antônio do Sudoeste, localizavam-se em outros pontos de concentração populacional, e outras pequenas populações em Marmeleiro, Mariópolis e Renascença (CORREA, 1970, p 91).

De presença marcante, o caboclo habitou esse espaço vazio antes da vinda dos migrantes gaúchos e catarinenses, os quais dedicavam-se a atividades econômicas que envolviam o extrativismo da erva mate, a comercialização do couro de animais silvestres e a criação de suínos no mato. Estabeleceram por meio de picadas relações com a Argentina a primeira relação com o mundo externo. Com os Argentinos, aprenderam a lidar com a erva-mate, no extrativismo e no próprio consumo. A partir disso, expandiram a produção para a produção suínos e milho. O sistema de produção provocou o aparecimento da expansão comercial da compra e venda entre o caboclo comum e o caboclo safrista.

A presença do caboclo na região diz respeito à origem da noção da propriedade/com posse da terra, considerando que se tratava de uma região cuja área territorial pertencia à União. Para Boneti (2005, p. 110), “desconhecer a presença dos caboclos é adotar um entendimento de território sem considerar o todo, a história, a cultura, o processo de construção da infraestrutura”.

Os caboclos já possuíam a noção mercantilista da propriedade – posse – da terra. As divisas, mesmo feitas de forma precária, demonstravam que o

caboclo tinha noção formal da propriedade individual da terra, de forma que, entre eles, havia a lei do respeito às divisas feitas com picadas ou com árvores farquejadas. O migrante, ao chegar à região, adotou a lei criada pelos caboclos, ou seja, estipulação de divisas e o respeito pela propriedade e pela posse da terra, que passou a ser seguida até a intervenção do estado com a regulamentação da propriedade da terra em benefício dos já posseiros.

O caboclo comum descapitalizado foi deixando a região na medida em que o migrante chegava e adquiria suas posses, caracterizando um processo de expulsão, se considerar as contingências impostas pelas relações mercantilistas daquela época na localidade. Abramovay (1981, p. 31), adverte que “a chegada dos colonos gaúchos e catarinenses no Sudoeste paranaense, a partir, sobretudo, no final da década de 1940, teve um efeito desagregador sobre a economia cabocla”.

Esse efeito se acentuou com a iniciativa do Governo Federal de desenvolver a ocupação efetiva da Região Sudoeste, com a chegada da CANGO, em 1943, a qual passou a efetivar o processo de ocupação da área por meio da normatização das posses já existentes dos caboclos e, fundamentalmente, incentivando a chegada de migrantes oriundos, principalmente, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, organizando a colonização intensiva desse território.

Trouxeram sentimentos quanto ao momento histórico de ocupação dessa região, caracterizada como sendo de produção camponesa, devendo-se considerar que as relações capitalistas se faziam presentes somente por meio do mercantilismo. Característica essa que representa as relações que inicialmente aqui se estabeleceram por meio dos grupos sociais que aqui deixaram sua marca como: o caboclo – o colono gaúcho – o catarinense – e o comerciante.

A chegada do fluxo de migrantes vindo do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina iniciou sem nenhum choque com os posseiros caboclos, a fase de grandes mudanças integradoras da região. Com os migrantes estabeleceu-se o sistema de propriedade fixa da terra, através das compras de posses aos caboclos, que recuavam, pacificamente, para outras áreas com as atividades que lhes eram próprias. O fluxo de migração foi de tal dimensão que é possível afirmar a ocorrência de um fenômeno de completa substituição de uma

população por outra. Da população original de agricultores caboclos, restaram poucas famílias, alguns que gozavam de elevado prestígio entre os migrantes e que tinham requisitada influência e com o decorrer do tempo tornaram-se autoridades na região.

O movimento migratório começou a crescer na década de 40, e intensificou-se nas décadas de 50 e 60, fase em que se constata a expansão do capitalismo na frente colonial do Extremo Sul. Os imigrantes praticavam uma agricultura extensiva, utilizando o sistema de rotação de cultural. Tal prática provocava o esgotamento rápido da terra e impunha ao produtor a incorporação de novas terras, para garantir sua expansão econômica. Essa tendência da economia colonial é comprovada empiricamente pelo movimento da fronteira sulista rumo aos espaços vazios do Paraná. O desdobramento desse mesmo processo far-se-á sentir, novamente, no final da década de 60 e na primeira metade de 70, quando, obedecendo ao mesmo imperativo econômico de capitalização, abre-se fronteira rumo a outros Estados.

### **3.2.1 A posse e a luta pela terra no Sudoeste do Paraná**

Na tentativa de situar a comunidade camponesa no contexto global das lutas sociais e políticas no Brasil abordamos os acontecimentos que constituíram pano de fundo da *Revolta dos Colonos ou Revolta dos Posseiros no Estado do Paraná em 1957*, contra a tentativa de grilagem de terras por companhias imobiliárias colonizadoras, retratando os questionamentos levantados pelos diferentes grupos sociais que constituíam na época a população do Sudoeste Paranaense.

O contexto de violência inerente à frente de expansão agrícola foi considerada como consequência direta da implantação do capitalismo no meio rural. A luta pela posse da terra seria a expressão mais imediata dessa violência estrutural que se manifesta de maneira óbvia na frente de expansão agrícola (REGO, 1979).

A manifestação do campesinato, enquanto categoria econômica, social e política, buscando sua integração no contexto das forças sociais em luta contra o avanço do capitalismo o que equivale dizer: lutando pela sobrevivência

enquanto categoria social autônoma, e criando para isso seus próprios instrumentos de organização e de luta (GOMES, 1986).

O campesinato, como uma categoria subalterna, apoia necessariamente sua luta pela sobrevivência em outros grupos sociais, cuja capacidade de intervenção face às estruturas vigentes de poder político e econômico seja mais eficiente. Bonetti (1986) concebe o campesinato como categoria social subalterna. Conclui pela aliança entre colonos comerciantes (campesinato e capital comercial) para explicar o sucesso da luta camponesa e a derrota do grande capital, representado pelas companhias imobiliárias colonizadoras. A rigor, a luta dos pequenos agricultores pela posse da terra constituiu um estágio importante e essencial da luta do campesinato e sua sobrevivência num contexto de confronto direto com o sistema capitalista, deixando transparecer a importância de aprofundar a compreensão do significado da propriedade da terra, da relação que o camponês estabelece com ela e com o operário, ambos enquanto classe trabalhadora.

A questão do campesinato tem em sua unidade a luta pela terra de trabalho e por políticas públicas voltadas aos interesses dos agricultores, em uma diversidade de organizações e estratégias que caracterizam os movimentos sociais populares rurais/do campo no Brasil. Como categoria que constitui-se a partir do campesinato com todas as contradições que são próprias das suas condições materiais e culturais de existência, tornam-se os sujeitos das experiências pedagógicas que projetam a liberdade, a autonomia e a emancipação, que estamos focalizando nesse escrito, que vai tomando forma em ações e projetos de lutas sociais.

A crise pela terra na Região Sudoeste envolve fatos que datam das primeiras concessões de terras desse Estado, feita pelo governo brasileiro em pagamento a serviços prestados para a construção de rodovias no país no ano de 1889, final do período Imperial, originando problemas considerados recentes nessa região como a posse e a legalização de terras Sudoestinas.

No início do século XX, o Paraná, em pleno desacordo com as exigências a ele relegadas, se viu compulsoriamente forçado a honrar compromissos de origem contratual adquiridos pela União em face da construção da estrada de ferro que passaria pelo Paraná, ligando o Estado de São Paulo ao Estado do Rio Grande do Sul. A administradora da ferrovia

pertencente ao grupo inglês Brazil Railway Company, com capital predominantemente norte americano, receberia como pagamento terras devolutas localizadas na Região Sudoeste do Paraná. No entanto, pelo cálculo estabelecido no contrato para definir a metragem da área de terras a ser titulada, observa-se um impasse, pois as terras que deveriam ser tituladas já se encontravam ocupadas por títulos de terras que datavam do período das sesmarias do século XVIII.

Nesse impasse, o Paraná entra em negociação e obtém parecer favorável da administradora, que aceita receber terras localizadas em região fora do eixo de construção da ferrovia. Assim, titula-se em favor da administradora terras devolutas nos sertões do rio Uruguai, Iguaçu e Piquiri, terras essas que, em face da perda do território do Contestado, passariam para o Estado de Santa Catarina, assim que o Supremo Tribunal Federal deferi-se a posse aos Catarinenses.

Nisso consta outra negociação advinda da concessão confirmada em 23 de agosto de 1920 por decreto do Governo do Paraná, quando este assinou o contrato com a Brazil Railway Company para a construção da ferrovia - Ramal Guarapuava, que partiria de um dos pontos da São Paulo – Rio Grande. A modalidade de pagamento envolvia a concessão de terras devolutas. No entanto, em 22 de novembro desse mesmo ano, ocorreu a transferência desse contrato pela Brazil Railway Company para a Companhia Brasileira de Viação e Comércio – BRAVIACO e, antes mesmo da formalização da transferência de responsabilidade pela construção da ferrovia, os proprietários dessas empresas, donos de fortes vínculos políticos com a oligarquia que governava o Paraná, conseguiram a titulação das terras prometidas em pagamento pela construção da ferrovia em 09 de outubro de 1920, recebendo as glebas Santa Maria, Silva Jardim, Riozinho e Missões.

O fato da formalização da concessão das glebas anterior à transferência de responsabilidade pela construção da ferrovia levou a Brazil Railway Company pronunciar que a gleba Missões ficaria sob seu domínio e a posse das demais passaria a ser da BRAVIACO.

Com a Revolução de 30, a oligarquia dominante no Paraná foi afastada do poder, assumindo a Interventoria do Estado o General Mario Tourinho que, por conta própria e sem consultar o governo central, alegando o não



cumprimento de algumas regras contratuais pela BRAVIACO, anulava todas as concessões feitas a essa companhia.

Como era de se esperar, os sócios das companhias, entre os quais contavam-se vários capitalistas envolvidos em negócios imobiliários do Paraná, recorreram à justiça, contra a decisão do Interventor. Ponto essencial nessa disputa judicial era a denúncia feita pelo Estado do Paraná contra a Brazil Railway Company, por usurpação da gleba Missões. O Estado do Paraná venceu a demanda judicial em diversas instâncias, inclusive no Supremo Tribunal Federal, em 03 de novembro de 1938. Mas, em 1940, o governo federal decretava o confisco de todos os bens da Brazil Railway Company, por insolvência da empresa e por não cumprimento de contratos. O Estado do Paraná contestou a incorporação de Missões, alegando que a gleba já havia sido titulada pelo governo estadual a terceiros em pagamento por obras realizadas.

O governo federal ignorou o protesto paranaense e criou, em 1940, a Superintendência das Empresas Incorporadoras ao Patrimônio da União – SEIPU, para gerir os bens encampados à Brazil Railway Company e promover a venda das terras dessa empresa no Paraná e em Santa Catarina.

Em 1943, o governo federal havia criado a Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO, e indicava a gleba Missões como área de operação da Colônia, enquanto a questão da propriedade da gleba estava *sub judice*. A CANGO passou a desempenhar o seu papel de agente executor da colonização dirigida e atraía grande número de famílias de colonos para a Região Sudoeste.

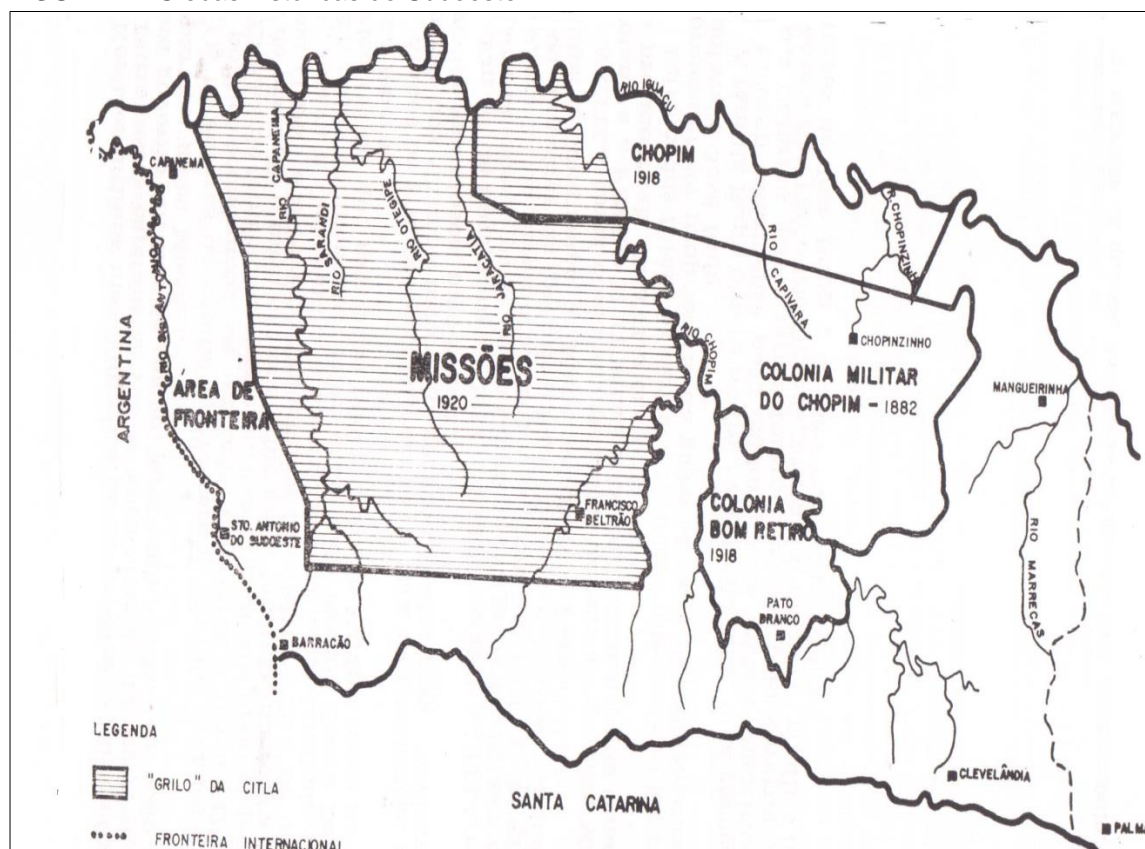
De acordo com Wachowicz (1987, p. 147) “nos últimos três meses do governo presidente Eurico Gaspar Dutra, alguns capitalistas detentores de coligações com partidos políticos, se aproveitaram da desorganização da gestão de um fim de governo, para tentar grilar, em todo ou em parte, a gleba Missões”

Com o decorrer dos dias, colocava-se a Companhia Pinho e Terras Ltda, de tendência oposicionista e ligada à oposição política que reunia UDN e PTB, de outro lado a Clevelândia Industrial e Territorial Limitada – CITLA, reunindo político ligados ao Partido Social Democrático - PSD, partido no poder tanto no Paraná quanto no Governo Federal.

Em 17 de novembro de 1950 a SEIPU sediada no Paraná vendeu à CITLA toda gleba Missões e parte da Gleba Chopim. E em 22 de dezembro vendia 11.500 alqueires de terras da mesma gleba Missões para Colonizadora Pinho e Terras Ltda e 300.000 pinheiros adultos à Companhia de Madeiras do Alto Paraná S.A. Para esclarecer o enredo político a CITLA pertencia ao Grupo Moysés Lupion (Governador do Estado) tinha como principal acionista e gerente Mário Fontana e a Pinho e Terras Ltda tinha como principal acionista Alberto Dalcanalle, personalidade influente entre os oposicionistas da UDN, que também era presidente da BRAVIACO (WACHOWICZ ,1987, p. 147).

Em meio aos acordos políticos que favoreceram as colonizadoras, a CITLA montou um complicado esquema para apresentar-se como proprietária da gleba Missões e realizar sua grilagem.

**FIGURA 2 - Glebas históricas do Sudoeste**



**FONTE:** WACHOWICZ (1987, p. 148).

Nesse decorrer ocorreu um fato que envolveu discussões sobre a posse de uma faixa de terra que fora dada em concessão a José Rupp, terras essas cedidas pelo governo de Santa Catarina, mas que o governo do Paraná cedeu

a mesma posse à Brazil Railway Company. Isso gerou grandes desavenças na justiça, que acabaram sendo resolvidas politicamente, já que Rupp ganhou judicialmente o direito de posse, e solicitou ao Governo Dutra – PSD, o pagamento em terras e não em dinheiro. Sem sucesso nas negociações, buscou aproximar-se do Governo Lupion – PSD, para o qual o vendeu então seu crédito à CITLA. A partir desse momento, não era mais o cidadão Rupp buscando uma negociação, e sim um político influente e amigo pessoal.

Isso gerou, via CITLA, o pedido de pagamento na justiça, onde se exigia cinco glebas em pagamento: Missões, Chopim, Chopinzinho, Silva Jardim e Andradas. De repente, como num passe de mágica, o que era ilegal, a 1º de junho, passou a ser legal em 17 de novembro de 1950.

A negociata foi denunciada pela oposição e o PTB, e teve grande repercussão na imprensa nacional. O Tribunal de Contas da União negou o registro da escritura das novas terras da CITLA, alegando inconstitucionalidade da operação.

As irregularidades prosseguiram com a alteração da minuta da escritura da SEIPU no momento do registro em cartório, que tinha como proprietário o sogro do superintendente da SEIPU. Por esse viés, o Conselho de Segurança Nacional passou um ofício a todos os cartórios da região para que a escritura da CITLA não fosse registrada sem seu consentimento por escrito. Nesse porém entra o escrivão do cartório de Clevelândia: “não houve dinheiro que conseguisse comprá-lo, comenta um deputado do PTB” entrevistado por Wachowicz (1987).

Nesse viés, a bancada do PSD aprovou, na Assembléia Legislativa, um projeto de lei enviado pelo governadores, desmembrando um cartório do Sudoeste, sem qualquer justificativa para tal ato, cartório esse instalado em Santo Antônio do Sudoeste, onde a escritura da CITLA foi devidamente registrada. Registrada a escritura, a CITLA instalou imediatamente seus escritórios em Francisco Beltrão e em Santo Antônio do Sudoeste.

Já em 1950, mesmo antes da CITLA instalar-se na região, a CANGO chamava a atenção dos políticos e de parlamentares estaduais sobre o perigo que pairava sobre a área, provocado pelas manobras políticas dos diversos partidos presentes.

Elementos estranhos e interessados em embarçar a boa marcha dos trabalhos intervêm na vida da Colônia (...). Em face do regime reinante, está região que deveria ser o novo lar das numerosas e trabalhadoras famílias de antigos colonos riograndenses, se transformou num refúgio de aventureiros, maus elementos e criminosos (CANGO, 08/01/1950)

Em 1953, o governo federal, por meio de um Decreto do Departamento de Terras e Colonização, resultado de pressões políticas do PSD paranaense, suspendia a instalação de novos colonos pela CANGO, com a ressalva de que enquanto a CANGO aqui esteve, os migrantes sulistas recebiam a posse da propriedade de graça, de conformidade com a Lei. Nunca ocorrendo Questões litigiosas entre os Colonos e a CANGO. Em 1955, a administração da colônia passou para o Instituto Nacional de Imigração e Colonização – INIC, e as terras, pelo menos no papel, deixaram de ser distribuídas sem custo. Alterou-se o nome da colônia para *núcleo*.

Os colonos, entretanto, continuavam a vir e a instalar-se espontaneamente. Tentando impedir que esse fluxo continuasse, a CITLA instalou uma tranca na ponte que dava entrada à colônia.

Entre 1951 e 1955, tempo que a UDN governou o Estado do Paraná, a CITLA manteve uma atuação comedida na região, desenvolvendo propaganda e reforçando o poder do PSD entre os notáveis locais. Preparava o grande projeto industrial, estabelecendo contatos com empresas norte americanas e europeias. Formalmente, apresentavam-se duas concepções diversas de colonização: de um lado a CITLA, pela abertura de uma frente essencialmente industrial, onde colonos e agricultores só deveriam ter acesso às áreas do chamado *mato branco* (com fraca incidência de pinheiro); e a concepção governamental, representada pela CANGO, essencialmente agrícola e voltada para a fixação de pequenos agricultores.

Na realidade, o que se delineia no Sudoeste, para além da grilagem e das chicanas jurídicas em torno da propriedade das terras públicas, era a luta permanente entre os dois polos extremos do processo de ocupação do território no Brasil. De um lado, o monopólio fundiário, de outro, o fracionamento da terra em pequenas propriedades. A fronteira se mostrava terreno ideal para esse confronto.

Nas eleições de 1955, o PSD e a CITLA montaram um grande esquema eleitoral. O governo da UDN era acusado de não querer resolver o problema da

terra no Sudoeste. O PTB era criticado por agitar os colonos e criar intranquilidade, sem propor nada de positivo. A campanha era baseada na promessa de que, se Lupion ganhasse as eleições, as incertezas sobre as terras do Sudoeste seriam resolvidas. O argumento convenceu os colonos, obtendo uma vitória esmagadora. Todas as prefeituras do Sudoeste passaram a mão desse partido. Um dos primeiros atos de Lupion, estando novamente no poder, foi revogar a proibição de emissão de SISAS<sup>46</sup> para os contratos da CITLA. Assim, a imobiliária poderia passar a vender terras sem problemas, ignorando sistematicamente o impasse jurídico que ainda persistia sobre as terras que ele negociava.

A luta indistinta de classe pela terra no Sudoeste em março de 1957 ganha novas proporções quando as duas novas companhias começam a realizar medições de lotes no Sudoeste. Por meio de uma acirrada campanha pelas emissoras de rádio de Pato Branco e Francisco Beltrão, convocando os colonos a comparecer aos escritórios das firmas imobiliárias para regularizar sua situação frente aos legítimos proprietários das terras, as imobiliárias apresentavam aos colonos contratos de venda, exigindo pagamento pelas terras que ocupavam e que muitos já haviam pago aos antigos posseiros ou que haviam recebido da CANGO.

Na medida em que as imobiliárias constataram resistência por parte dos colonos, começaram a empregar jagunços nessa tarefa de convencê-los a pagar pelas terras. A oposição política empenhava-se num trabalho de esclarecimento dos colonos no sentido de encorajá-los a não se dobrar diante das exigências das companhias<sup>47</sup>.

Os colonos, ameaçados pelos agentes das imobiliárias, recorriam aos juízes de direito da região, e recebiam sempre a explicação de que as companhias estavam no seu direito. Procuravam advogados para defendê-los, só encontrando, em toda a região, um advogado itinerante, Edu Potiguara Publitz, disposto a assumir o risco de defendê-los contra as pretensões da CITLA. Publitz passou a defender a causa de 200 posseiros. Pressionado por

---

<sup>46</sup> Única medida encontrada pelo governo anterior para coibir a agressividade dos empresários grileiros.

<sup>47</sup> O Senador Othon Maeder e o deputado federal Bronislau Ostojka Roguski, da UDN; o deputado estadual Antônio Anibeli, do PTB, percorriam a região denunciando o golpe de terras e mostrando a falsidade dos contratos oferecidos pelas imobiliárias (Feres, 1990, p. 509).

tentativas de suborno, e quando esse não se mostrou eficaz, iniciou o cerceamento de forma violenta, impedindo-o de comparecer as audiências.

Os corretores foram substituídos pelos jagunços como força parapolicial. E, nos casos de recusa do colono em pagar o que lhes era pedido, passavam a utilizar métodos ainda mais contundentes como o sequestro e o assassinato.

Ocorriam, então, os primeiros conflitos armados entre os colonos e os funcionários das imobiliárias (agrimensores, corretores e jagunços), conhecidos na região pelo pejorativo de cabras. As forças policiais da região fechavam os olhos e assistiam coniventes à atuação da companhia. Os colonos, prevendo o agravamento da situação e temendo por sua segurança, começam a se organizar melhor e se armar.

Desempenham papel importante nesse processo de organização para a luta armada os chamados farrapos foragidos da lei que se acoitavam na região de Foz do Iguaçu. Eram denominados valentões de pasado duvidoso, então instalados na área e trabalhando como agricultores, gozando de respeito entre os colonos. Pedro Santim, um desses farrapos em represália aos ataques das famílias de colonos onde ocorria assassinatos, estrupos e sevícia, reuniu 2000 colonos e com eles atacou a cidade de Capanema em 16 de setembro. O ataque gerou a expulsão do pessoal da imobiliária, com a queima do escritório e com a morte de todos os funcionários a tiro conforme escapavam do fogo. Ficou denominada como a rebelião branca. (WACHOWICZ<sup>48</sup>, 1987 p.220).

Somente então o Sudoeste adquiria status de problema nacional. Os colonos, apoiados pelos políticos opositores do Sudoeste, haviam tomado outra decisão: forçar o governo federal a intervir desmoralizando, definitivamente, o governo estadual.

Prevendo a possibilidade de grandes distúrbios na região, o Instituto Nacional de Imigração e Colonização – INIC, solicitou ao Conselho de Segurança Nacional a instalação de um quartel do exército em Francisco Beltrão. Colonos, posseiros, profissionais liberais, comerciantes, apoiados pelo PTB e pela UDN, criavam uma Comissão Permanente para a defesa da população contra possíveis pressões e desmandos provocados pelas companhias.

As notícias sobre as atrocidades sofridas pelos colonos e posseiros no Sudoeste do Paraná estampavam as manchetes dos jornais do país,

---

<sup>48</sup> Entrevista de Alziro Santim, irmão de Pedro, a Wachowicz.

demonstrando o que os jagunços das Colonizadoras praticavam. Essas notícias faziam, cada vez mais, com que Lupion, Governador do Estado, fosse pressionado sobre a resolução da questão da terra, inclusive pelo governo federal. De acordo com a notícia do Jornal Tribuna do Paraná (1957, p. 11 apud GEMI, 2012, p.42)

Um mau brasileiro. Representando-se a outros fatos disse o orador que, agora com o govêrno do Sr. Lupion, voltam a mazova a desordem, o dissídio, a luta e o ensanguentamento da terra paranaense. O Paraná está ameaçado de uma maior catástrofe, porque tem seu govêrno em mau administrado, um mau brasileiro e um mau paranaense. Aí estão Arapoti, Momungava, Chopim e Missões para atestar que êle um mau brasileiro. A seguir, o orador fez um histórico completo da composição da CITLA e provou o Sr. Moisés Lupion sócio fundador daquela companhia. Mencionou os nomes dos componentes e o capital com que foi constituída a firma, do qual faz parte o Sr. Cândido Machado de Oliveira, deputado pelo PSD, que tanto tem procurado defender os interêsses das mesmas, na Assembléia Legislativa. Declinou ainda mais nomes de prefeitos, escrivães e tabeliões de notas que são sócios da CITLA e membros do PSD, nos municípios de fronteira.

Fatos esses que viraram notícia em âmbito nacional. A imprensa estampava em suas manchetes *Rebelião Agrária*, que se organizava no Sudoeste do Paraná, em face das mazelas de um governo e seus aliados. Politicamente, essa notícia assombrava tanto o governo paranaense, como o governo federal, já que pertenciam ao mesmo partido, o PSD. O fato serviu de lenha para a fogueira da oposição, que pregava em seus discursos acirradas críticas ao governo Lupion tentando leva-lo ao ato de renúncia.

Em Francisco Beltrão, Walter Pecoits e outros políticos do PTB preparavam os colonos para um levante que, entretanto, parecia uma ação menos *branca* que a da UDN. Sua ideia era, simplesmente, deflagar um movimento armado que se alargasse, a partir de Francisco Beltrão, pelo resto da região. Aguardavam apenas mais algum movimento maior das empresas colonizadoras<sup>49</sup> APUCARANA e COMERCIAL que justificasse a deflagação do movimento. E o fato ocorreu, em 09 de outubro de 1957, com a sevícia de 03 crianças, que declararam ser torturadas durante horas por jagunços da COMERCIAL, para que contassem onde se escondia o pai de uma delas, que movia uma ação contra a Comercial.

---

<sup>49</sup> Após eleito, Moisés Lupion introduziu duas novas empresas colonizadoras as quais detinham capital social, no Sudoeste do Paraná para, junto à CITLA, negociarem as terras com os colonos posseiros (GEMI, 2012, p. 39).

Com esse fato, deliberou-se a decisão por parte dos opositores de rebelar o Sudoeste contra as companhias e tentar derrubar o governo Lupion. O chamado *Levante Branco* iniciou com a rebelião, em Francisco Beltrão, no dia 10 de outubro de 1957, e em Santo Antônio do Sudoeste, no dia 12 de outubro de 1957. Os colonos prendiam e desarmavam os jagunços, invadiam os escritórios das imobiliárias e destruíam toda a documentação existente como promissórias e contratos – o sinal de opressão e a incerteza que haviam sido sujeitados por tanto tempo.

A tomada de posição do Poder Legislativo derá-se apenas depois que o Senador Othon Maeder havia proferido seus discursos definitivos denunciando as irregularidades no Sudoeste e apresentando provas dos assassinatos de colonos pelos jagunços a mando das imobiliárias (MÄEDER, 1958, p. 69).

Temendo a intervenção federal pela pressão que a UDN e o PTB estavam exercendo, que seria um desastre para o PSD do Paraná, Lupion tentou temporizar e decretou o fechamento dos escritórios das companhias em Pato Branco e Francisco Beltrão. Tarde demais: a revolta já estava nas ruas e os colonos já estavam fechando e expulsando as imobiliárias.

Nesse sentido, permanece aberta a discussão inerente à questão da politização das lutas camponesas (a meu ver, extensiva a todo tipo de politização, de todo tipo de luta social dos grupos considerados política e socialmente marginais) (FERES, 1990, p. 515). Para elucidar esse contexto, uma fala de Walter Pecoits, em outubro de 1957 (apud, WACHOWICZ, 1987, p. 208), quando fala com um dos homens das companhias de Lupion: “pelas estradas, a pé, armados de pau na mão ou uma foice ou facão para brigar. Foi uma coisa assim... um **movimento popular**”.

Assim, em que medida os agentes intermediários encampam, com suas ideias e com seus interesses, e sua cultura política própria, o potencial de luta daqueles que eles pretendem representar, inibindo-os na descoberta de um caminho novo, um modelo outro para a transformação social, que não seja o modelo que o intermediário trouxe em sua bagagem?

Como a prática do movimento popular, nos últimos anos, vem demonstrando esse fato do esfacelamento da mobilização de base, a partir do momento em que suas reivindicações são parcialmente vitoriosas e canais



institucionais assumem a continuidade da luta, distanciando-se dos atores principais do movimento<sup>50</sup>?

O que não pode ser camuflado, ou decorado com discussões abstratas sobre modelos abstratos de interpretação dos movimentos sociais, é o impasse do próprio movimento social vitorioso, quando é envolto pelos interesses de partidos políticos que dizem defender o movimento.

A luta pela posse da terra dos Colonos do Sudoeste revela-se inerente às relações sociais de produção na frente de expansão, acrescida de um componente importante que leva a rápida percepção de que não se trata apenas de lutar por qualquer terra, aleatoriamente, mas de lutar pela terra situada num ponto estratégico do território nacional que permitisse ao colono o acesso aos canais de inserção de sua produção e de seu modo de produção na economia capitalista. Este raciocínio permite esclarecer o fato de por quê exatamente o Sudoeste, e por quê exatamente os colonos vindos do Rio Grande do Sul, tiveram a coragem de desafiar e de vencer a estrutura secularmente hegemônica na organização do processo de ocupação de terras no Brasil.

Feres (1990, p. 517) coloca que “os colonos do Sudoeste abriram um capítulo novo no processo de ocupação do território brasileiro, por imporem sem saber disso, um novo padrão de participação efetiva do campesinato”. Como sujeito possível de um modelo de expansão agrícola diferente do modelo adotado pelo Estado e praticado pelas agências de colonização. Afirmando o disposto do referido autor Wachowicz (1987, p. 223), enuncia:

Não se pode esquecer que o levante dos posseiros de 1957, aliado às outras formas de organização social e sindical, ocorridas na região com os colonos agricultores, bem como, ao movimento pró Estado do Iguazu na década de 1960, granjearam para o Sudoeste uma fama de ser, talvez, a região administrativa do Estado que maior politização apresentou de sua população.

A divisão da terra e estrutura social ficou delimitada no Sudoeste a partir de 1960, com início nas novas articulações políticas, temendo a proporção do

---

<sup>50</sup> Neste momento é possível remeter o leitor a pensar onde o problema da politização da consciência camponesa é apresentado, como um acento sobre a questão da desmobilização e dos impasses entre os movimentos camponeses e seus agentes intermediários especialmente das Ligas Camponesas.

problema que vinha adquirindo foro de revolução agrária no resto do país. Esse fato iniciou o processo de consolidação, quando a UDN e o PTB passaram a ser governo, em nível Estadual com Ney Braga, e Federal com Jânio Quadros. Período ainda conflitante, pois a frente aberta politicamente em âmbito federal para a solução do problema era a desapropriação da terra em nível de urgência no Sudoeste Paranaense.

Esse cenário levou a novas agitações em 1962, quando os políticos da região vieram com a ideia do desmembramento do Sudoeste, retomando a concepção de formação do Estado do Iguaçu. Fato esse que levou o governador a pressionar o governo Federal, diante dos argumentos do PTB, que diziam que a incapacidade do governo federal em cumprir suas promesas comprometia o bom desempenho do PTB durante o conflito<sup>51</sup> (WALTER PECOITS apud GOMES, 1986).

A situação da desapropriação de terra obteve consenso apenas quando o governo Federal e Estadual renunciaram de comum acordo às pretensões de proprietários das terras para que estas pudessem, finalmente, ser legalizadas.

O Sudoeste foi dividido pelo GETSOP<sup>52</sup> em duas regiões, levado pelo critério de identidade histórica e econômica dos municípios.

A sub-região 1 era constituída pelos municípios de Palmas, Clevelândia e Mangueirinha, localidades marginais, de composição populacional e perfil agrário diversos dos restantes 24 municípios da área efetivamente colonial da região. Está última era a sub região 2, que apresenta uma visível concentração de propriedades rurais de até 50 hectares e uma presença ínfima de latifúndios nos municípios de Realeza, Renascença, Salgado Filho, Salto do Lontra, Coronel Vivida, Enéas Marques, Francisco Beltrão, Itapejara do Oeste, Mariópolis, Santa Isabel, Santo Antônio, Verê, Vitorino, Chopinzinho, São João, Marmeleiro, Pato Branco, Pérola do Oeste, Planalto, Amperé, Barracão e Dois Vizinhos (FERES, 1990, p. 520 à 523).

Esse período data do final da década de 1960, época em que o processo de produção da área por estabelecimento atingia o seu estágio mais estável. Assumia-se uma nova face na unidade de produção, passando de produção camponesa da fase cabocla, onde o pequeno produtor inseria-se na divisão social do trabalho apenas como produtor de mercadoria e como

---

<sup>51</sup> Entrevista de Walter Pecoits, então prefeito de Francisco Beltrão e possível candidato a deputado estadual da região pelo PTB.

<sup>52</sup> Grupo Executivo das Terras do Sudoeste do Paraná, Órgão diretamente subordinado ao Gabinete Militar da Presidência da República.

consumidor de bens necessários à sua família. A nova fase, marcada pela chegada dos colonos do Sul, trouxe uma grande mudança a esse esquema elementar de organização do mercado local. Abriu-se espaço para a rede de estratificação social com: colonos comisionados, os bodegueiros e os atacadistas expedidores e distribuidores.

O Sudoeste apresenta uma excelente posição no que se refere à produção: fertilidade do solo e mão de obra abundante, mas, em contrapartida, uma posição desvantajosa de preços de seus produtos. A rede comercial precária e a dispersão espacial da produção dificultam a formação de uma rede comercial rentável – é o diagnóstico feito pela organização estadual de assistência rural do Paraná, em 1968 (ACARPA, 1968, p. 17).

A deficiência operacional desses canais será sempre apresentada como um fator de desvantagem para o produtor. Em vista disso, crescia entre os colonos a necessidade de criação de canais próprios de financiamento da produção e de comercialização, liberando-os da dependência em relação aos canais intermediários tradicionais. **Nascia a necessidade de estímulo ao associativismo e o cooperativismo regional** (grifo meu).

Iniciando, assim, na década de 60, suas atividades voltadas aos objetivos da GETSOP, que previa: “mobilizar e estimular os colonos para a luta social” (Feres, 1990, p. 534). Desde 1962 desempenhou papel importante na cristalização da fronteira colonial do Sudoeste, encerrando suas atividades em 1973, e deixando a proposição de que os colonos deveriam confiar nas próprias forças e na própria iniciativa, buscar outros aliados na estrutura social “igrejas, organizações políticas, iniciativas da sociedade civil, além de desenvolver as atividades sindicais e cooperativistas na região. E a necessidade de ampliar o quadro dos serviços assistenciais básicos, educação, saúde e assistência técnica agrícola” (FERES, 1990, p.533).

Deixava um legado no setor educacional, pois o Sudoeste contava em 1968 com:

Uma rede de escolas secundárias mantidas pelo Estado que atendiam a 23.185 alunos.

A rede primária estadual tinha 12.185 alunos.

O ensino primário era confiado, em grande parte às prefeituras, com 43.517 alunos frequentando grupos escolares e 1.070 frequentando as chamadas escolas isoladas, no interior da região.

O número de professores da rede municipal era de 1.236, para 43.517 alunos, numa proporção de 01 professor para cada grupo de 35 alunos, enquanto que a média para o Estado do Paraná era 01 professor para 24 alunos.

Dos 2.291 professores que trabalhavam na região, apenas 264 tinham habilitação efetiva e apenas 238 haviam frequentado Escolas Normais.

1.364 professores tinham apenas completado o curso primário e 279 não tinham formação primária completa.

Ensino médio encontrava-se em Estado incipiente, com apenas 15 ginásios Estaduais gratuitos e 13 particulares. Havia uma escola agrícola de nível médio e se encontrava curiosamente no município de Clevelândia (na sub-região 1), fora da área predominantemente agrícola (FERES, 1990, p. 533).

O cenário regional demonstra um quadro de uma fronteira cristalizada e já apresentando os primeiros sintomas de crise que permeia a organização da região, momento que chega a Região Sudoeste instalando-se em Francisco Beltrão a ASSESOAR, organização de origem religiosa que, no contexto de conflitos de terra no Brasil, permite, de acordo com Abramovay (1981), o surgimento de uma forma de resistência entre os camponeses, onde a disposição para a luta sempre iniciava no contexto religioso, com os camponeses comparando-se aos cristãos das comunidades primitivas, com missões proféticas.

Um agente explicitamente externo tenta estabelecer uma linha de trabalho de inspiração religiosa entre os camponeses, desembocando, ao longo de mais de cinco décadas de atividades num caminho de presença e ação contínua, estimulando os pequenos produtores da região à ação social e política.

Com um novo olhar, o de hoje, a luta camponesa das décadas de 1950, 1960 e 1970 tem apenas uma explicação genérica, a qual cabe para todos estes movimentos. Tratava-se de um momento histórico de consolidação de um novo sistema econômico e político nacional/urbano industrial, que se caracteriza quando a propriedade da terra cria valor de venda.

Neste contexto, o desenvolvimento endógeno, enquanto produção de condições internas de desenvolvimento do local, não se constitui, antes de tudo, de um fator ideológico. A endogenia não significa apenas a busca de forças e condições internas para o crescimento econômico, e busca de soluções de problemas regionais, mas significa também ter clareza da relação dialética do local e do global, em que medida o local contribui com o global e vice-versa.

O espaço mensurado no processo de luta pela terra, dimensionado como um espaço de relações sociais, onde características individuais, homogêneas no processo de luta, ressurgem em bases novas, como nos assentamentos, que traz diferentes formas organizativas criadas e recriadas em um movimento no qual o espaço de iguais, com frequência, se desestrutura no viver dos assentamentos.

Ferrante (1993, p.87) elenca que “o anseio pela terra, compartilhada, não sustenta, em si mesmo, um espaço de iguais, nem a condição de assistido implica sujeição a uma lógica que lhe é estranha e pode entrar em rota de colisão com as expectativas de seu querer”.

Nessa proposição rica de impasses e enfrentamentos, é difícil relacionar a história de constituição de luta dos assentamentos com a presença e anuência de mediadores nesse processo. Mas, é claro que o MST traz formas modelares, que se inserem por meio da mediação desenvolvida pela Igreja como o associativismo e os laços familiares, que constituem fatores de solidariedade e de reapropriação do ser coletivo presente nos embriões do complexo cenário dos assentamentos, atravessados por mecanismos de poder, nos quais expressões de cultura e dádiva se fazem presentes, objetivando criar redes de dependência e organização interna. “Cruzamentos que exigem um continuado olhar sobre o *feixe de relações* constituído nesse espaço social” (MEDEIROS, 1995 p. 276). Traços de omissão do Estado nas condições de reprodução da vida social aparecem, igualmente, a temporalidade dos assentamentos é uma peça ausente, o que impede vê-los como espaço social dinâmico.

Tal constatação, em meio a luta movida pelas forças sociais vigentes, leva a reafirmar que se delineiam perspectivas de construção de trajetórias sociais possíveis para os sujeitos que se fazem presentes no campo de lutas dos assentamentos, enquanto virtualidades não definidas por categorias naturalizadas. Assim, o tempo de ressocialização, de incorporação dos hábitos, não é igual ao tempo reificado das relações sociais e econômicas objetivadas. Tempos de mudança fazem parte da construção dos assentamentos e do processo de transformação pelo qual passam os assentados.

Trazer o contexto que envolveu a ocupação histórica da terra do território Sudoestino, e os diferentes estágios porque passou a propriedade

fundiária na região, remonta a análise da composição das forças sociais, especialmente dos camponeses, trazendo possibilidade de entender o perfil de alianças de base desenvolvidas, durante o processo de re-povoamento, e que peso essas alianças tiveram no desenvolvimento de uma mentalidade de classe entre os camponeses, e quais marcas foram relegadas a esses pelo movimento de colonização Sudoestino.

As características sociais e econômicas do meio rural Sudoestino foram acentuadas pela resistência dos povos do campo em diferentes períodos históricos mais recentes. Ao se contrapor aos modelos impostos de ocupação do espaço Sudoestino, os movimentos sociais unidos aos povos do campo lutaram pela manutenção da terra por meio da resistência evidenciada com a formação de acampamentos e assentamentos de sem terra. Dando ao Sudoeste, características específicas de região com predomínio da agricultura familiar.

De acordo com dados do IPARDES (2009, p. 42) o que reforça os traços identitários da Região é que “há no espaço Sudoeste grande diversidade de instituições e organizações sociais, principalmente relativas às diversas formas de organização do meio rural, relacionadas à agricultura familiar, aos assentamentos de reforma agrária”.

Somado a esse contexto está outra peculiaridade benéfica ao desenvolvimento que é a identidade regional, fortalecida a partir dessa capacidade de organização, que facilita articulações voltadas ao território, tanto favoráveis a futuros empreendimentos quanto em reforço a práticas já existentes. Essas condições reforçam um papel político que, de certa forma, tem na agricultura familiar uma importante interlocução (IPARDES, 2009, p. 66).

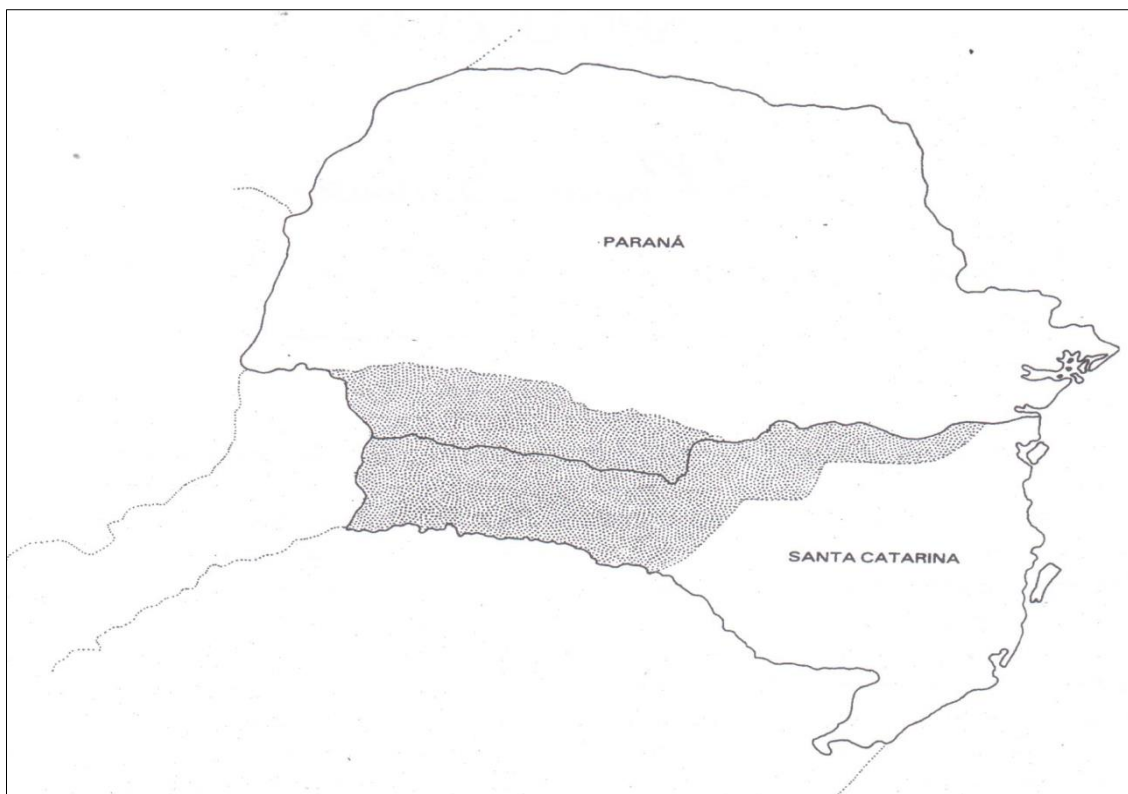
Afirmando, que os movimentos sociais tiveram um papel fundamental junto aos trabalhadores na luta pela terra, no contexto Sudoestino. Mesmo havendo a saída de milhares de trabalhadores rurais das suas terras, a região conservou suas características sendo ela, atualmente, a mais ruralizada do Paraná e manteve traços efetivos da produção diversificada nos moldes da agricultura familiar.

### **3.2.2 Os movimentos em favor da reforma agrária**

A luta pela terra no Brasil é algo que faz parte das entranhas da história desse país, e para tal não pode ser vista apenas pelo ângulo econômico, já que configura a busca pela inserção produtiva e social, em uma temporalidade sua, que não é o tempo de um governo. Já que não é uma questão monolítica e invariante, surge em circunstâncias históricas determinadas (MARTINS, 2004).

As lutas pela terra no Sul do Brasil, do período de 1888 a 1964, compreendem as seguintes fases: as lutas messiânicas, entre 1888 à 1930; as lutas radicais, localizadas e espontâneas, entre 1930 e 1954; e as lutas ideológicas e de alcance nacional, entre 1950 e 1964. Os camponeses sempre enfrentaram o latifúndio e se contrapuseram ao Estado como representante do capital. Assim, a resistência camponesa manifesta-se em diversas ações que sustentam formas distintas e se modificam em seu movimento.

No período de 1888 até a década de 1930, em todas as lutas pela terra, havia sempre um líder messiânico. Isso significa que a fé era a ligação entre ele e seus seguidores. O líder colocava-se como um intermediário na comunicação de Deus com o povo. Entre os movimentos importantes que ocorreram nesse período está a Guerra do Contestado, entre 1912 e 1916, tendo como região em litígio parte do Estado do Paraná, em específico a Região Sudoeste, e parte do Estado de Santa Catarina, que teve como líder o *Monge José Maria de Santo Agostinho*. Gerada nos problemas sociais, em face da falta de regularização da posse da terra e da insatisfação da população cabocla, numa região onde o poder público era eminentemente ausente, o embate se solidificou pelo extremismo religioso, expresso e liderado pelos monges que habitavam a região, que levaram os caboclos a crerem que se tratava de uma guerra santa. Fato que teve milhares de camponeses envolvidos, sendo derrotados pela brutal intervenção das tropas federais.



**FONTE:** GUIZZO et al (1989, p. 39)

Em meio a busca de situar o objeto de estudo dessa pesquisa, busca-se a reconstrução de modo sistemático de parâmetros históricos do desenvolvimento nacional, em específico da Região Sudoeste do Paraná, no tocante à luta desenvolvida pela posse da terra e seus reflexos no desenvolvimento da educação campo. Para tal, é considerável analisar o impacto que se gerou por meio das novas frentes de colonização, observando tal movimento com uma fronteira móvel que parece ter funcionado como uma válvula de escape para a pressão social e econômica, presente no meio rural nesse período. Essa fronteira desloca-se ao longo dos anos, deixando evidente o problema latente do país e da região, a redivisão das terras e a reorganização da estrutura agrária em moldes menos monopolistas. Inicia-se, a partir de 1930, a busca de um novo pacto social.

O processo de organização das massas trabalhadoras, em quase todos os países do mundo, deu-se por meio de um movimento crescente de automobilização operária e de luta por um espaço no jogo político das economias burguesas. No Brasil, essa organização tem conotações pontuais: “movimentos que surgiram das iniciativas de trabalhadores europeus espanhóis e italianos



que levaram para o Brasil ideias novas sobre a luta social e associativismo com fortes influências anarquistas e socialistas” (FERES, 1990, p. 314).

As primeiras organizações nascidas sobre essa base, no início do século XX, conseguiram mobilizar o proletariado urbano em torno da questão social e realizaram conquistas relativamente importantes no plano de reivindicação de melhorias econômicas. A capacidade de representação política, no entanto, era extremamente limitada.

O cenário que vinha delineando-se ganhou novas formas, no tocante ao processo associativo dos trabalhadores brasileiros, que adquiriu forma e conteúdo, principalmente, no período que vai de 1930 a 1945, sob o patrocínio quase exclusivo da política Vargasista. Época essa que retrata a forma como Vargas conseguiu, num período de 15 anos, dar um caráter progressista à política concentracionista e autoritária do Estado, eliminando sistematicamente os possíveis focos de oposição, e isolando as diversas forças políticas, cada uma em seu campo específico de interesses.

Feres (1990, p. 315) pontua que “Vargas conseguiu, aglutinar a maioria dos trabalhadores urbanos, que representavam um peso crescente no movimento social, em partido político de ideologia vaga e difusa”.

Durante um período de inegável avanço do movimento e da legislação social, sintomaticamente, a questão da situação agrária permaneceu praticamente intocada. Na verdade, irremediavelmente postergada. Fato esse que o Estado Novo não chegou nem mesmo a tentar, por exemplo, estender ao meio rural os benefícios que havia concedido aos sindicatos urbanos.

Do grande sonho tenentista de redenção do campo, redivisão de terras e integração das populações rurais, que havia sido o móvel principal do movimento revolucionário de 1930, restaram apenas alguns reflexos pálidos.

O contexto trazia outro aspecto da situação rural, abordado pelo governo federal em colaboração com alguns interventores nos estados, que era a questão das colônias agrícolas. Fato esse movido pelo conhecimento que os militares tinham em face do período da Coluna Prestes, que os levou a peregrinar pelo país, deixando-os cientes da situação de desagregação das comunidades rurais, o que gerava outra preocupação: o despovoamento, principalmente nas regiões ao longo da fronteira Ocidental. Nisso palpitou a

ideia de reorganizar o país a partir do interior. Os tenentes, a partir de sua atuação política, tinham como propósito:

Reorganizar todo interior do país, redividindo as terras, desapropriando os latifúndios sem função social e distribuindo terras gratuitamente a grupos de famílias camponesas, formando com elas colônias de pequenos produtores. Tornando-as o centro de renovação e organização rural, com escolas, postos médicos, agências de crédito, cooperativas e serviços de extensão rural (FERES, 1990, p. 317).

Nesse contexto, a questão agrária era tratada como o reordenamento das relações sociais, pela primeira vez, de modo extensivo e detalhado, além de ser explicitamente reafirmada a ideia tenentista de que a revolução nacional só poderia ser iniciada pelo campo. A partir desse alinhamento, o governo procurava atender as pressões militares, estimulando a campanha denominada *Marcha para o Oeste* – ocupação das terras ao longo da fronteira, especialmente nas terras tomadas pelo Estado do Paraná e do Mato Grosso.

O efeito da mudança política que se organizava com a redemocratização, e a elaboração da Constituição de 1946, elucidou a necessidade de levar em conta o perigo de uma possível volta de Vargas ao poder, efeito esse que se fez sentir pela rearticulação do poder dos coronéis e dos chefes políticos locais. Essa rearticulação democrática deu origem a um novo quadro de partidos políticos.

O PSD – Partido Social Democrático baseado no apoio dos interventores do governo central nos estados e reunindo em seu quadro grandes proprietários rurais. Partido esse que deveria ser uma espécie de *oposição consentida*, criticando a política autoritária do Estado submetido aos limites por ela impostos. E a UDN – União Democrática Nacional, frente oposicionista formada pelos que não aceitavam a revolução de 30. E todos aqueles que por questões políticas ou pessoais não aceitavam a organização ditatorial montada sob a Constituição de 1937. Embora organizada como um partido liberal de empresários e de classe média alta dos meios urbanos, a UDN contava em suas fileiras também com grandes proprietários rurais declaradamente antivarguistas e anti revolucionários (FERES, 1990, p. 317).

Vargas, prevendo a sua necessidade, fundou o PTB – Partido Trabalhista Brasileiro, cuja função era aglutinar as forças populares e a burguesia progressista, mantendo-a fora da área de influência do Partido Comunista.

Diante dos riscos políticos que se anunciam em face das articulações políticas que vinham se tecendo, os militares uniram as intenções do PSD e da UDN e lançaram a candidatura do militar Gal. Eurico Dutra para a presidência da República, que se tornou o novo presidente em 1945.

As articulações políticas afirmavam o cenário de redemocratização que permitiu a volta do Partido Comunista Brasileiro - PCB à legalidade, e a retomada de várias reivindicações do movimento sindical. Mas esse ímpeto foi rapidamente contido pelo novo governo. O PCB, em 1947, volta a ser proibido, os sindicatos e as organizações populares são submetidos a um controle rígido, controle, esse, que atingiu as ligas camponesas que vinham se articulando com o PCB para abrir uma frente de atividades no campo. A redemocratização foi iniciada em clima de intensa agitação social. As massas não confiavam no Gal. Dutra, conhecido como conservador e ligado à oligarquia rural.

A conjuntura política do momento desenvolvia a percepção que a reforma agrária se situava como um túnel sem fim. Nesse clima desfavorável ao movimento popular, o novo governo ainda fez tentativas de abordar questões agrárias. Ciente que a questão da reforma agrária, mais cedo ou mais tarde, voltaria a agitar os meios políticos, os constituintes de 1946 introduziram na nova Constituição um claro bloqueio na faculdade de desapropriar terras urbanas e rurais pelo governo, tornando claro que as desapropriações só poderiam ser realizadas mediante pagamento prévio, e em dinheiro, do valor real do imóvel a ser desapropriado.

Paralelamente às definições no nível de Constituição, o Governo Dutra encaminhou ao Congresso um Anteprojeto de Reforma Agrária, elaborado pelo Ministério da Agricultura. No entanto, o Congresso deu pouca importância ao Anteprojeto, que acabou morrendo nas mãos do Deputado que deveria ser seu relator.

A Igreja Católica abre uma nova frente de discussão, em 1950, em Minas Gerais, pautada no princípio que ainda ressentia influências da cultura política e do estilo rural e religioso buscando reativar as políticas vinculadas as ligas camponesas. Discutiam sobre *lavradores, sem lavradores*, do mesmo modo como Vargas legislaria sobre o operariado, sem os operários. Participavam párocos rurais, fazendeiros, professores rurais e religiosos, de

forma a realizar um inventário da situação no meio rural e propor formas de atuação para a Igreja Católica entre camponeses e trabalhadores do campo.

As declarações de Dom Inocêncio Engelke (Feres, 1990, p. 321) não deixaram margem a dúvidas sobre a preocupação que movia a Igreja “(...) conosco, sem nós ou contra nós se fará a Reforma Social. (...) Antecipemo-nos à Revolução (...) antecipemo-nos à Legislação Social. (...) Executemos um programa mínimo de ação social. Faz-se mister uma reforma da estrutura de base (...)”.

A volta de Vargas aos braços do povo, em 1950, reascende a possibilidade de reativas as discussões, fato esse que consolidou, por meio de lei, projetos que denotavam um caráter de interesse social. Aliado a esse aceno, buscava-se a tática dos sindicalistas para reforçar sua representação no campo para pressionar os políticos a tomarem decisões mais efetivas. O governo Vargas teve que enfrentar oposições de toda ordem. Entre suas protelações encontrava-se a questão agrária, onde abordou pouca disposição de radicalizar, ou na impossibilidade de criar mais um foco de tensão, que seria inevitável na atual conjuntura.

Mesmo com o suicídio de Getúlio Vargas, em 24 de agosto de 1954, para impedir um golpe de estado, o agravamento da situação nacional, em geral, exigia que a questão agrária voltasse à baila. O êxodo rural acentuado fazia-se sentir fortemente nas cidades, o sindicalismo avançava no meio rural, reclamando mais atenção para a situação dos trabalhadores e enfrentando repetidos conflitos com os proprietários rurais reunidos nas Associações Rurais.

Com Juscelino Kubitschek de Oliveira no poder, o setor agrícola permanecia, de início, relativamente às sombras do surto industrializante. Mas, com o decorrer conseguiu, no âmbito da questão agrária, de um lado repor o problema em discussão, além de estimular as tomadas de posição de instituições e grupos, fora do circuito estrito do governo.

Conseguiu abordar a questão a partir de uma atitude de moderação reformista, deslocando o enfoque do problema do seu núcleo central que era a disparidade de interesses de classes sociais para um ângulo digerível, de mera disparidade regional, onde o Estado exerceria a

função de moderador e de incentivador de um processo de integração regional<sup>53</sup> (FERES, 1990, p. 332).

A opinião pública foi confrontada, como nunca fora antes, com o problema das disparidades regionais. A sociedade brasileira começou a demonstrar, pela primeira vez, uma certa tolerância e abertura em relação ao surgimento de organizações camponesas, mobilizando as populações rurais para uma fase nova de lutas.

O fim do governo Kubitschek marcou, principalmente, o início de uma fase de acirramento das lutas do campo, e predispôs uma parte da elite brasileira a buscar um vínculo mais estreito entre suas ideias reformistas e os beneficiários diretos dessas reformas. Iniciou-se, nesse período *desenvolvimentista populista*, ainda que com grandes desvios, constatados a *posteriori*, uma fase democrática de abordagem do problema social através de um amplo movimento social.

datam dessa fase as primeiras experiências de conscientização das populações do interior (tarefa iniciada pela Igreja Católica e logo assumida por outras instituições), as tentativas de criação de um movimento camponês autônomo (as Ligas Camponesas, os sindicatos rurais). Embora essas iniciativas não tenham conseguido realizar plenamente seus objetivos, conseguiram estabelecer uma ligação importante entre as lutas e aspirações dos camponeses e os polos de ação política e social nas cidades, fato, até então desconhecido na história social do Brasil (FERES, 1990, p. 333).

A situação do trabalhador rural é instável, o que contribui para que crie o desapego à terra, que lavra, mas não lhe pertence. A esse contexto soma-se o fato da ausência de um sistema educacional eficiente no campo. O censo de 1950 registrou que dos 27.319.826 pessoas, maiores de 05 anos, na população rural, equivalente a 19.763.782 eram analfabetas, isto é, 72,3%. As 7 milhões restantes, liam e escreviam com dificuldade, não podendo ser rigorosamente consideradas como efetivamente alfabetizadas. Num contexto político em que

---

<sup>53</sup> A ambiguidade do governo Kubitschek em relação a questão agrária será posta à prova por três focos de grande tensão no meio rural: a crescente revolta camponesa na Zona da Mata de Pernambuco (onde a Operação Nordeste será sua tentativa de resposta), **a Revolta dos Colonos no Sudoeste Paranaense**, a luta pela terra dos colonos de Goiás. Em nenhuma dessas crises o governo agiu de forma decidida em favor dos camponeses. Sua posição de moderação tendeu sempre para uma condescendência clara com os ruralistas ou com os grupos especuladores, no caso das áreas de colonização e grilagem (Feres, 1990, 605).

o direito de voto era restrito aos alfabetizados, o nível de analfabetismo no campo punha-se como um dos maiores entraves à participação popular efetiva.

Num clima de continuidade de uma discussão que já durava 30 anos em torno de políticas agrárias possíveis, o governo de Jânio Quadros encontrou um país, literalmente, dividido em torno da palavra de ordem política – *reforma agrária já!*

Nesse quadro, era importante a presença da Igreja Católica, cada vez mais envolvida no meio rural, dos partidos políticos de esquerda e de uma nova geração de intelectuais sensibilizados com o problema. Mas, ainda mais importante que essas instituições externas ao meio rural, era a presença crescente das próprias organizações camponesas, que se lançavam na militância social e política, demonstrando os efeitos positivos das aberturas sociais e políticas criadas pelo verdadeiro movimento cultural que, pela primeira vez na história do Brasil, atingira o meio rural.

Jânio Quadros, conhecido como líder populista dotado de grande carisma, de pronto anunciou uma série de medidas destinadas a mudar profundamente o quadro das instituições brasileiras.

No fim de sua lista, lançava a questão tornada tabu no legislativo brasileiro – a desapropriação por interesse social. A questão agrária passava a ocupar lugar central em seu plano de ação governamental. Ao afirmar que todas as reformas necessárias, em vista da modernização do país, passavam necessariamente pela modernização da estrutura fundiária e da política de produção agrícola (FERES, 1990, p. 349).

Jânio Quadros buscava desenvolver uma administração direta, nesse sentido, organizou sucessivas reuniões com governadores, tentando desenvolver uma política regional livre do clientelismo e das negociatas políticas tradicionais. Essa soma de fatores denota que Quadros não obteve tempo para construir alianças em que poderia basear seu programa de reformas, o que deixou uma incógnita correlata a sua renúncia, que pode ter ocorrido como uma tentativa de reforçar sua posição política pessoal.

Na verdade, com a renúncia<sup>54</sup> / queda de Jânio Quadros, fracassava uma tentativa de unir dois modelos políticos – o populismo reformista de

---

<sup>54</sup> Em 25 de agosto de 1961.

Vargas e o conservadorismo da UDN que, unidos ao comando político desse governo, prometiam renovação inclusive no setor agrário.

João Goulart ou Jango, vice-presidente na época, se encontrava em viagem ao exterior, o que convenientemente possibilitou a articulação dos partidos conservadores UDN e PSD na busca de um veto no Congresso para impedir sua posse, por conta de seu histórico político de esquerda. No entanto, um número expressivo de congressistas se opuseram contra a arbitrária e ilegal exigência, que vinha em defesa da posse de Jango. Em contrapartida, a direita consegue a aprovação do regime parlamentarista<sup>55</sup>, deixando evidente um ensaio golpista. A história muda de cenário apenas em janeiro de 1963, por meio de plebiscito, onde a população brasileira diz sim ao retorno do presidencialismo, concedendo a Jango a recuperação de suas atribuições de governo, que o levam a um momento difícil com um país que vê crescer assustadoramente seu déficit, o declínio das receitas de exportações, inflação elevando-se, trazendo a redução do crédito para empréstimos externos.

A vertiginosa deterioração da economia exigia do governo a busca de soluções para o impasse que passava à sociedade brasileira. Tinha por meta canalizar esforços que viabilizassem o aumento dos empréstimos externos, a renegociação da dívida externa, a retomada do crescimento econômico e o alívio das tensões sociais.

Em meio a uma economia conturbada com poucos índices favoráveis, era necessário tomar um conjunto de medidas nas quais estavam implícitos benefícios à população mais pobre do país. O governo implantaria as *Reformas de Base*, que alterariam as estruturas econômicas e sociais do país.

As forças que deram respaldo ao vice presidente João Goulart para assumir determinaram para ele um rígido quadro de alianças e de compromissos políticos. Politicamente e historicamente, Goulart teria a função de coordenar o avanço do trabalhismo na direção de um combate frontal com o pacto oligárquico, desembocando num confronto aberto de classes.

---

<sup>55</sup> Tal emenda retirava a eleição do Presidente da República do âmbito popular e a transferia para o espaço reduzido da Câmara Federal. O Presidente da República transformava-se em autêntico Chefe de Estado, perdendo sua iniciativa de elaborar leis, orientar a política externa, elaborar propostas de orçamentos.

Com os dias contados para o fim de seu governo, Jango promoveu um apropriado embate<sup>56</sup> político e ideológico no país. O Comício das *Reformas de Base*, realizado por Jango em praça pública, em 13 de março de 1964, no Rio de Janeiro.

Representando a gota d'água para as classes dominantes determinarem de que curso tomariam no conflito. Jango radicalizava seu discurso anunciando<sup>57</sup>:

a realização de um plebiscito, com o qual queria ver legitimada a convocação de uma nova Constituinte. Propunha ainda as reformas tributária (de modo a equilibrar a cobrança de impostos de ricos e pobres), urbana (com a desapropriação de imóveis que não estivessem sendo ocupados, para assentar a população carente), educacional (para combater o analfabetismo com a utilização do método Paulo Freire), universitária (eliminando a cátedra vitalícia), bancária (para garantir mais crédito aos produtores rurais) e eleitoral (assegurando o direito de voto aos analfabetos e aos militares de baixa patente, além da legalização do Partido Comunista Brasileiro) (FELTEN, 2014).

Após o comício, no dia 14 de março de 1964, o título da matéria de cobertura do Diário de Notícias repetiu o tom amedrontador que vinha adotando em referência às reformas de base:

---

<sup>56</sup> Talvez possa até ser considerado um momento de democracia autêntica no Brasil.

<sup>57</sup> O pronunciamento do Comício da Central do Brasil de 13/03/1964 pode ser acessado: <https://www.youtube.com/watch?v=1oQ3tBIbu18>



**Figura 4** - Capa do Jornal – Diário de Notícias - do Rio de Janeiro



**Fonte:** <https://images.sul21.com.br/file/sul21site/2014/03/20140327ultima-hora-o-povo-com-jango-comeca-as-reformas.jpg>

Na época, Premier Tancredo Neves (apud FERES, 1990, p. 355) retomava em seu discurso inaugural quatro linhas de atuação para o novo período “desenvolvimento, estabilidade, integração e justiça”. Traz aliado a esses pilares o discurso sobre a reforma agrária que deveria ser articulada de forma “a integrar o homem do campo à nossa vida econômica, com reflexos ponderáveis sobre os demais setores da economia nacional, como um dos fatores de equilíbrio da nossa estabilidade social, como um ato de justiça social”.

Para Feres (1990, p. 355), “a pedra angular do governo de Jango seria, logicamente, o compromisso com as Reformas sociais e, principalmente a extensão das mesmas ao campo. E nesse contexto, em primeiro lugar, a Reforma Agrária”.

Esta vinha para assegurar a expropriação de terras improdutivas acima de 500 hectares, e a desapropriação de terras de até 30 hectares localizadas a uma distância de até dez quilômetros das margens de ferrovias, rodovias e

áreas públicas de irrigação de açudes, para viabilizar o plano de reforma agrária. “Como garantir o direito de propriedade autêntico, quando, dos 15 milhões de brasileiros que trabalham a terra no Brasil, apenas 2 milhões e meio são proprietários” (FELTEN, 2014).

O presidente, diante das articulações políticas, buscava uma reforma agrária sem agitação, enquanto os parlamentares tentavam manter viva a discussão sobre a reforma agrária. O cenário, no entanto, leva-os a constatar a ausência de uma base política parlamentar capaz de levar avante qualquer medida relacionada ao assunto, que acabou por ocasionar a deposição de Jango com o Golpe Militar de 31 de março de 1964, encerrando seu governo a partir do dia 01 de abril.

O percurso político das tentativas de proposição da reforma agrária e da extensão de benefícios sociais ao meio rural, realizado desde a Revolução de 30 até a Revolução de 64, ilustra uma tentativa de reformulação de um pacto social baseado no monopólio da propriedade da terra, que não consegue realizar-se. Os militares, pressionados principalmente pelos setores conservadores da classe dominante, assumiam, em abril de 1964, a condução do processo. Nas mãos do novo poder, a velha questão agrária, irresolvida.

Em meio à mobilização interrompida pela ditadura, a Igreja dá atenção ao problema social no meio rural, que já vinha sendo efetivado desde o início de 1950. De presença dominante no meio rural brasileiro, caracteriza-se, até então, por uma atitude autoritária e legalista, colocando-se francamente na posição de defensora e promotora da ordem vigente, mas de conivência com os grandes proprietários rurais.

Mesmo assim, trabalhava com os camponeses ligados aos movimentos, a partir de propostas muito evidentes e imediatas no combate à pobreza, na luta contra a exploração e na melhoria das condições de trabalho, o que torna difícil afirmar que a massa camponesa entendesse o mundo de divergências ideológicas que separava os diversos grupos envolvidos na organização de suas lutas, tanto mais que o movimento iniciado pela elite militante católica rapidamente fosse ampliado pela adesão de outros grupos como: as vanguardas do movimento estudantil, as cúpulas do movimento sindical urbano e os diversos partidos políticos interessados em implementar as reformas de base. Mesmo com um ar de paternalismo, demonstrado por todas

as intervenções, fica claro que contribuíram para abrir à discussão política nacional uma realidade até então completamente submetida ao poder de mandões locais e de cacique políticos ligados a partidos conservadores.

A mobilização camponesa, por maiores que tenham sido seus impasses e dúvidas, levantava o problema da posse da terra, da sua exploração e da marginalização dos desterritorializados. A proposta camponesa poderia chegar, pelo menos idealmente, a uma proposta de reordenamento social total, modificando toda estrutura da economia nacional, a partir de uma concepção não tecnocrática e não consumista da agricultura.

A diferença com outras situações históricas é que os camponeses não encontravam pela sua frente uma classe de proprietários de terra, (...). Encontravam proprietários de terra que eram ao mesmo tempo capitalistas, numa situação histórica em que o arrendatário capitalista e o proprietário não se personificaram em classes sociais diferentes. Por isso mesmo é que perdia todo sentido lutar por uma aliança de camponeses e operários com a burguesia, contra os latifundiários, como se estes constituíssem uma classe antiburguesa, pré capitalista. Isto parecer ter ficado claro no caso do Paraná, quando a burguesia rompeu seu pacto com a esquerda para levar a frente o golpe de Estado contra os camponeses e operários. Ela foi beneficiária da aliança, que utilizou para alterar em seu favor a composição das forças políticas regionais (MARTINS, 1983, p. 87).

A presença do latifúndio, como base do golpe de Estado de 31 de março de 1964, é por demais e evidente para que necessite demonstração. Em linhas gerais pode-se afirmar, com certeza das análises *a posteriori*, que a intervenção militar provocou apenas o agravamento de todas as questões sociais e econômicas com que o Brasil se debatia desde sempre.

A relação agricultura e ditadura ganhou acenos de conquistas aos 30 dias do mês de novembro de 1964, com o primeiro governo militar após a tomada de poder, sob o comando do Marechal Castelo Branco, que sancionou a lei nº. 4.504/64, entrando em vigor assim o Estatuto da Terra, precedido da aprovação pelo Congresso Nacional da Emenda Constitucional nº 10, que possibilitava a desapropriação da propriedade rural por interesse público ou por função social, mediante pagamento em *títulos da dívida pública*. A partir da consolidação dessas leis, o Brasil passou a dispor do dispositivo legal necessário para a realização de uma reforma agrária no país.

O primeiro objetivo do Estatuto da Terra era a promoção da reforma agrária, conforme disposto no Artigo 1º, § 1º: “considera-se Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade”.

Ao mesmo tempo, pretendia a nova lei estimular o desenvolvimento econômico do país por meio do aumento da produtividade agrícola, reforçando a constatação de que uma política de modernização tecnológica não acompanhada de uma política social, como foi o caso brasileiro, apenas facilita a concentração de recursos nas mãos das camadas financeiramente mais poderosas da população, agravando-se ainda mais o processo de exclusão econômica e social dos pobres.

A Igreja Católica, os princípios da justiça social e o caráter essencialmente conflitivo do meio rural brasileiro – onde perpetuam-se contradições entre ricos e pobres, proprietários e sem terras, arrendatários e proprietários – constituem o quadro normal de vida da população.

É, então, a Igreja Católica que assume o papel, na época, de principal agente estimulador da remobilização no meio rural, por meio de seu trabalho pastoral voltado à defesa dos mais pobres e oprimidos. Essa opção pastoral resultou na multiplicação explosiva das chamadas Comunidades Eclesiais de Base - CEB. Com grande rapidez e num clima de tranquilidade, esse processo de renovação pastoral expandiu-se pelo país, social e politicamente por meio de três frentes, que envolviam os movimentos sociais urbanos, o movimento camponês e indígena e as oposições sindicais. A solução libertadora é proposta em linguagem direta: é a luta social, o engajamento político e a presença transformadora dentro da sociedade.

A postura decidida da Igreja no combate aos planos do Estado contribuiu para estimular outras instituições e grupos na sociedade a reassumir suas preocupações em relação ao problema agrário.

A questão agrária brasileira passa a ganhar maior ênfase à medida que se expandem as relações capitalistas de produção no campo, isto é, ao entrar no campo, esse capitalismo promove uma série de alterações, como a modernização da agricultura, o assalariamento do trabalhador rural e o aparecimento das grandes propriedades agrícolas, que acaba por refletir nas

pequenas propriedades que não tem cacife para competir com os grandes proprietários, sentido-se forçado a vender suas terras.

No repensar da nossa história, muitas mudanças ocorridas na agropecuária brasileira foram aceleradas na década de 60 e 70, época do desenvolvimento industrial e da modernização no campo e do desaparecimento das pequenas unidades de produção. Fase, portanto, que transformou o colono – aquele trabalhador livre, que não é dono da terra, mas está instalado nela com sua moradia e alguma roça para seu sustento, em bóia fria – aquele trabalhador temporário que vive próximo às cidades e emprega-se apenas em certas épocas do ano, como a da colheita, por exemplo.

Durante muitos anos, discutiu-se sobre qual seria a principal reivindicação dos trabalhadores rurais: se o interesse deles era obter melhores salários ou verdadeiramente uma reforma agrária. Assunto, esse, de extrema importância para que se chegasse a uma democracia no meio rural, permitindo aos trabalhadores rurais se apropriarem dos frutos de seu próprio trabalho.

Esse limiar traz à discussão o que pode ser o verdadeiro sentido da reforma agrária que objetiva a justiça social e a eficiência econômica, visto que milhões de terras férteis e bem localizadas são retidas improdutivamente por grandes latifúndios, enquanto milhares de famílias rurais encontram-se desoladas e na miséria. Assim, são obrigadas a migrarem constantemente.

Pelo descontentamento dessas famílias, começaram a surgir associações e movimentos sindicais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que exerceu e continua exercendo forte pressão sobre nosso governo, a fim de promover a reforma agrária. Esse contexto serve de ponto de referência para os problemas agrários no Estado do Paraná, já que a política agrária aplicada nesse Estado foi praticamente a mesma que se constituiu no restante do Brasil, tendo por base a Lei de 1850 denominada Lei de Terras.

A Lei de Terras ocasionou a movimentação de manifestações de sem terra com ocupação de territórios particulares à força, a fim de sensibilizar as pessoas e apressar medidas governamentais satisfatórias com relação a uma reforma agrária que faça uma distribuição de terras menos desequilibrada.

De encontro a esse momento, no ano de 1985, fixam-se as normativas do I Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, buscando alterar o regime de posse e uso da terra, com expressões de redemocratização do país. Traz em

seu bojo uma visão ampliada da Reforma Agrária, que pretende mudar a estrutura agrária brasileira.

A Reforma Agrária, vista aos olhos de quem a concebe como uma ação estruturante, geradora de trabalho, renda e produção de alimentos, fundamental para o desenvolvimento sustentável da nação, reconhece que o II Plano Nacional de Reforma Agrária, que data de 2003, buscou ampliar sua proposição para além da garantia do acesso à terra, buscando, também, reconhecimento à diversidade de segmentos sociais no meio rural e, assim, determinando ações voltadas para a garantia dos direitos fundamentais para os povos do campo.

### **3.2.3 O Movimento Sem Terra – MST**

Pode-se dizer que o MST nasce das lutas socioeconômicas que ocorriam, simultaneamente, nos Estados do Sul do Brasil. Para pesquisadores, há também um segundo elemento importante para a gênese do MST, que é o ideológico, importante para a formação de base do movimento, resultado de um trabalho pastoral principalmente da Igreja Católica e da Igreja Luterana.

O surgimento da Comissão Pastoral da Terra - CPT<sup>58</sup>, denominada uma corrente das Igrejas Cristãs, voltada para a realidade social, e do ponto de vista teórico procurou aproveitar os ensinamentos sociais da Igreja a partir do Concílio Vaticano II. “Ao mesmo tempo incorporou metodologias analíticas da realidade desenvolvida pelo marxismo” (Stédile e Fernandes, 1999, p. 20). Considerado um dos movimentos mais importante para reorganização da luta camponesa, sendo um elemento prático de aplicação do que foi o Concílio Vaticano II e outras encíclicas progressistas e que, de certa forma, acabou sendo expressa pela Teologia da Libertação na prática que trouxe contribuição importante pelo prisma ideológico a partir da conscientização dos camponeses.

Na articulação desses percebe-se uma terceira situação que é a política, do processo de democratização do país. Não é possível desvincular o MST da

---

<sup>58</sup> Organismo pastoral da Igreja Católica, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. A CPT foi organizada em 1975, em Goiânia – GO, durante um encontro de bispos e agentes de pastoral, a partir de reflexões sobre a crescente onda de conflitos de terra que ocorriam nas regiões Norte e Centro Oeste do país. A CPT teve como referência doutrinária a Teologia da Libertação. Atuando em todas as dioceses em que há problemas de terra (STÉDILE E FERNANDES, 1999, p. 19).

situação política do Brasil naquela época. E não pode se constituir como um movimento social importante para o camponês e sim por coincidir com um processo mais amplo de luta pela democratização do país e da sociedade.

Na essência, o MST nasce como um movimento camponês, que tem como bandeira três reivindicações prioritárias: terra, reforma agrária e mudanças gerais na sociedade. Segundo Stédile e Fernandes, “quando nós mesmos fomos nos conceituar percebemos que o MST era diferente dos movimentos camponeses históricos, que apenas lutavam por terra” (1999, p. 32).

Vinculada a essa percepção, chega-se ao estudo da etimologia da expressão camponês, que é fruto do Partido Comunista do Brasil – PCdoB, fundado em 1962, originário do Partido Comunista Brasileiro – PCB de 1922, por dissidências internas dos membros em torno da crise do Stalinismo.

Remontando a análise do por quê da expressão camponês, visualiza-se que o homem do campo geralmente se define como agricultor, trabalhador rural ou como meeiro e arrendatário. Demonstrando um conceito sociológico, e não de expressões populares, não tinha como colocá-las no movimento. Partiu-se da essência que o MST surgiu de movimentos desses sujeitos, que viviam da terra, queriam a posse dela e mudanças no meio que viviam, surgindo assim a expressão camponês para qualificá-los.

Percebe-se que com esse caráter o movimento camponês era *sui generis*. Desde o princípio, todas as formas de luta desenvolvidas foram de massas, o que trouxe para dentro do movimento características próprias e fundamentais. A primeira, de ser um movimento popular, tornando claro que o movimento camponês, com raiz nas lutas da terra, trabalha com uma ideologia em que todos que queiram lutar pela reforma agrária serão acolhidos. Simplesmente não se fechava e não se fecha em um movimento camponês típico, no qual só entra quem pega na enxada. Ele soube se abrir ao que havia na sociedade.

A luta pela terra, segunda característica, demonstra um elemento maior que não pode se restringir ao seu caráter corporativo, ao elemento sindical. Tem que ir mais longe. É justamente nessa organização maior que fará com que a luta pela terra se transforme na luta pela reforma agrária, demonstrando

um estágio superior de luta corporativa, agregado à luta pela terra como elemento político.

O elemento político é a terceira característica. Onde o MST articula-se de forma a casar interesses particulares e corporativos com os interesses de classe, de forma a ganhar força em reivindicações de diferentes frentes e suportar as propostas de desmantelamento pelo sistema vigente.

Na atualidade, a situação não se modifica muito. A exploração do modo de produção capitalista no campo bem como sobre o trabalhador do campo é intensificada. A crescente capitalização da agricultura, constituída durante as décadas anteriores, faz com que os trabalhadores do campo estejam cada vez mais submetidos e dependentes do capital. A modernização agrícola, a concentração de terras, a contratação dos trabalhadores de forma precária, a inviabilidade da agricultura familiar com o fortalecimento do agronegócio e da produção para a exportação intensificam, cada vez mais, esse processo de exploração (SANTOS, 2009).

Entretanto, a força com o que o capitalismo avança sobre o campo, faz com que surjam Movimentos sociais que peregrinam na contramão desse sistema. Para Vendramini (2007, p.126) os “movimentos sociais levantam a bandeira da reforma agrária, propõem a redistribuição de terras e de riquezas, ocupam áreas consideradas improdutivas, exigem trabalho e escola para seus filhos”.

De modo efetivo, os movimentos sociais do campo retratam elementos da história de lutas das massas da classe trabalhadora. As resistências históricas desses Movimentos implicam diretamente na luta de classes. Para um Movimento caracterizar-se como movimento social precisa apresentar como base constitutiva a luta de classes bem como constituir-se por uma luta coletiva que, por sua vez, refere-se a uma identidade social específica como o caso do Movimento Sem Terra que, em suas lutas, representa interesses da classe trabalhadora no enfrentamento com o modo de produção capitalista, a propriedade privada da terra e dos meios de produção (SANTOS, 2009).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra constitui-se como um dos principais movimentos sociais do campo no país, possui como elemento de luta social a contraposição à lógica do capital e suas formas de opressão no campo, ou seja, um enfrentamento de classe. Afirmando-se como um



movimento social constituído historicamente pelos trabalhadores do campo no processo de luta pela terra e pela reforma agrária.

O Movimento Social Sem Terra se constitui no Estado do Paraná, em janeiro de 1984, no município de Cascavel, possibilitando iniciar suas lutas em âmbito nacional, trazendo para o meio público as principais lutas desenvolvidas pelos sem terra e as políticas articuladas pelos governos da esfera estadual e federal quanto à questão da reforma agrária.

Como marco desses pleitos, em janeiro de 1985 ocorreu o Primeiro Encontro Nacional dos Sem Terra em Curitiba - Estado do Paraná, tendo como lema '*Ocupação é a Única Solução*'.

**Figura 5** - Plenária do 1º Congresso Nacional dos Sem Terra, Curitiba, PR, janeiro de 1985.

**JORNAL DOS TRABALHADORES SEM TERRA**  
 Para Diego Dezembro de 1984 - Janeiro de 1985 Ano 01 - Nº 01

**ASSENTAMENTO**  
 Como sobreviver às dificuldades  
 Carlos

**ENTREVISTA**  
 Lula fala de Reforma Agrária  
 Página 11 e 12

**Ate quando a Violência?**

**1º CONGRESSO NACIONAL**  
 29, 30 e 31 JANEIRO  
 CURITIBA - PR

**1984** foi um ano muito marcado por muita luta no campo. 1985 vai ser diferente. Os trabalhadores estão organizados em 30 organizações para lutar por melhores condições de trabalho. Como estamos no primeiro ano de luta pela reforma agrária, vamos começar a luta com o Congresso Nacional. É esse o Jornal dos Trabalhadores SEM TERRA, assinamos e todos muito organizados, vamos lutar por um futuro melhor.

**1985 VAI SER DIFERENTE**

1ª EDIÇÃO - JUNHO/ANHO 2011

**ENCARTE ESPECIAL JST 30 ANOS**

Fonte: Arquivo do MST

A luta estabelecida se materializaria por meio de invasões e ocupações de terra. Era a única forma para pressionar o governo a rever suas políticas para os povos do campo. Esse período constituiu-se no marco da multiplicação das invasões e ocupações de terras que não estivessem produzindo. Esse cenário acirrou a fúria dos grandes proprietários, que reagiam de forma cada vez mais violenta contra os invasores.

Em meio a vários eventos, denominados de Encontros, que serviam para desenvolver análise dos avanços do movimento e as limitações políticas impostas pelo governo, foi no 4º Encontro Nacional, realizado na Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, no início de 1988, que entre as deliberações vinha a pauta – *intensificar o programa popular de educação primária e implementar a alfabetização de adultos*, demonstrando notória preocupação do MST com a educação, cooperação e a formação política dos militantes – e que era necessário prosseguir com a luta e ampliar o movimento.

Com o lema Ocupar – Resistir – Produzir, pode-se afirmar que o MST colocou-se no centro da vida política de nosso país no ano de 1989, deixando claro que a luta do MST é justa, e chamando a atenção da sociedade para a necessidade da reforma agrária no Brasil.

O MST apresenta uma proposta de ‘Reforma Agrária do MST’ em 1995, com proposições de mudanças no campo, defendidas e almeçadas pela imensa maioria da população do meio rural. Representam o sonho em busca do qual a luta do movimento será permanente. No item – *Desenvolvimento Social* –, requer do Estado a garantia que toda população do campo tenha:

Alfabetização de todos os jovens e adultos; Escola pública gratuita até o segundo grau, em todos os municípios, com ensino adequado à realidade local e com novos métodos pedagógicos; Acesso a capacitação técnica ao ensino superior a todos os jovens; Valorização dos professores no meio rural, com remuneração justa e integrando-os às atividades da comunidade (STÉDILE, 2005, p. 190).

A perspectiva de totalidade sobre o lugar da questão agrária na problemática da formação é fundamental para evitar a repetição de interpretações teóricas que redundaram em práticas políticas desastrosas para a causa da reforma agrária (STÉDILE, 2013, p. 236).

Nesta perspectiva, o que caracteriza a educação popular é que a mesma não se aplica às classes que detêm o poder econômico e político. O que leva a elucidar as discussões de Paulo Freire, de que a categoria analítica ‘classes sociais fundamentais’, tal como determinada pela ortodoxia, não consegue abarcar por si mesma algumas questões colocadas pelas camadas populares, que enfrentam opressões. O caráter de classe, que marca a proposta de educação difundida nas propostas de reforma agrária é definido por Paulo Freire como “uma prática política entendida e assumida na prática educativa” que responde a questão “a favor de que e de quem se faz política, de que a educação jamais prescinde?” (FREIRE, 1991, p. 45).

Nesse cenário a ruína da luta pela terra deixa um legado claro. Enquanto a questão agrária não for encampada por trabalhadores do campo e da cidade, pela autonomia econômica, política e cultural da sociedade brasileira, num processo de mudança social de grande envergadura, que opõem explorados e exploradores, ela carecerá da potência necessária para pôr uma pá de cal nos interesses econômicos que se beneficiam do capitalismo.

A educação é essencial ao processo de constituição de uma nova cidadania, que emerge acoplado ao acesso à terra. E o acesso à educação, tanto no sentido da escolarização ampla quanto no de bens e valores culturais, é condição necessária para a reforma agrária e para a democratização de nossa sociedade, no sentido que a proposta de educação para o campo vai além da escola e está vinculada a projetos de desenvolvimento econômico e social para o campo.

## 4. EDUCAÇÃO DO CAMPO À LUZ DAS ARTICULAÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS SUDOESTINOS

### 4.1 PAPEL DA ASSESOAR JUNTO AO HOMEM DO CAMPO

A Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural - ASSESOAR, foi fundada pelo Padre belga Joseph Caeckelbergh e por um grupo de quatro jovens agricultores católicos, inspirados na Doutrina Social da Igreja, especialmente pela Encíclica *Mater et Magistra*, escrita pelo Papa João XXIII em 1966 e pelo Concílio Vaticano II. Trata-se de uma instituição de assistência aos colonos, sob inspiração de padres católicos, que tem como trinômio capela / sindicato / Cooperativa, tripé da unidade social da frente camponesa paranaense, firmando no Sudoeste a presença não governamental de desenvolvimento da região. Instituição essa voltada à educação e formação técnica com política voltada à base camponesa, utilizando metodologia e estratégias comuns no conjunto do movimento popular brasileiro atual.

A proposição da ASSESOAR incluiu em sua estrutura de trabalho a presença constante de técnicos, de militantes políticos e de lideranças religiosas trabalhando entre os camponeses e sob sua orientação, numa perspectiva de renovação tanto da assistência técnica, quanto da discussão política e social, organizando uma mobilização e integração social das lutas do campesinato por sua sobrevivência no contexto nacional, ou seja, a forma de canalização das lutas locais para o contexto da luta política global (FERES, 1990, p. 474).

O grupo de Missionários Belgas, da Congregação dos Missionários dos Sagrados Corações iniciava no Sudoeste o processo de reflexão e de discussões sobre um dos problemas principais levantados pelo Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná - GETSOP, desde o início da sua atuação na região. A proposta tinha por base como atrair e estimular os colonos à ação social, no sentido de fortalecer sua capacidade de intervenção junto aos poderes públicos e às estruturas regionais pela melhora de suas condições de vida e de trabalho.

Os missionários Belgas tentavam introduzir na região a Doutrina Social da Igreja e a dinamização dos movimentos leigos numa linha de maior

participação dos cristãos na discussão política e social que se desenrolava no resto do Brasil. O modelo inspirador dos missionários, de cunho europeu, trazia para o campo uma experiência bem sucedida nos meios operários em décadas anteriores. Visavam a renovação interna da igreja através do movimento catequético e a dinamização da posição social dos católicos, por meio do sindicalismo e do cooperativismo.

O Concílio Vaticano II foi a fonte mais imediata de inspiração pastoral dos padres belgas. Em 1963, era iniciado o movimento de Catequese Familiar. Em 1964, fundava-se a Juventude Agrária Católica - JAC. Em 1968, surgiram os grupos de reflexão ligados a vida familiar, ao trabalho e a situação geral da sociedade. Em 1971, eram criados os cursos para Ministros leigos de Eucaristia.

A preocupação social dos missionários enquadrava-se na linha mais avançada do catolicismo brasileiro, ao mesmo tempo em que respondia à insistente solicitação do GETSOP, em torno da necessidade de ativar a participação social dos agricultores do Sudoeste. “Constavam, desde o início, que seus fiéis eram pessoas ardentemente fervorosas, mas profundamente alienadas de qualquer preocupação social e extramente reticentes em relação a qualquer tipo de engajamento político<sup>59</sup>” (CAECKELBERGH *apud* FERES, 1990, p. 535)

Esses dados levaram ao fortalecimento do surgimento da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural, que recebeu o nome de ASSESOAR. Participavam desse primeiro grupo um núcleo de trinta e três jovens colonos (já ativos na Juventude Agrária Católica - JAC, os missionários e mais um grupo de leigos notáveis da cidade, entre esses profissionais liberais, funcionários ligados a GETSOP e outros. Contavam com uma significativa ajuda financeira de contatos, também católicos, da Bélgica, desenvolvendo-se como um importante centro de reflexão pastoral e de produção de cursos e da formação de lideranças para a região.

O lado católico da ASSESOAR aprendia sua primeira lição política em relação às estruturas de poder vigente e começava a adotar uma atitude mais crítica, afastando-se do sindicalismo oficial e focando seu esforço de trabalho e

---

<sup>59</sup> Entrevista do Padre belga Joseph Caeckelbergh – Curitiba, maio de 1987.

mobilização independente dos grupos de agricultores, formando as primeiras oposições sindicais no Sudoeste.

A ASSESOAR tornava realidade o trinômio que lhe servia de estratégia de ação – *pastoral familiar* – *sindicalismo* – *cooperativismo*. Nessa encruzilhada necessária e essencial para a definição sociopolítica de uma organização de peso como essa, processa-se um delicadíssimo emaranhado de confrontos e posições pessoais e de grupos, que refletem, de maneira quase exemplar, o impasse dos movimentos de base em fase de politização e de ampliação de suas estruturas.

A ASSESOAR foi, no contexto do Sudoeste, a instituição social que melhor conseguiu aglutinar as atividades dos camponeses. A partir de suas atividades decorreram outras iniciativas e outras estruturas operantes na região: os sindicatos, uma escola de formação de quadros sindicais, secções de partidos políticos como PMDB e PT, grupos autônomos de cristãos e outros.

A Organização remontou, em cada época, uma fase, sendo que, de 1964 a 1978, teve sua *fase pastoral*, passando para a fase de *militância política*. Estimulados pela reflexão religiosa, os agricultores iniciaram o trabalho de criação de Sindicatos de Trabalhadores Rurais e reforçaram o esforço, já presente na região, de organização de cooperativas.

Politicamente acontece uma identificação progressiva das posições da organização com as posições do Movimento Democrático Brasileiro - MDB, o partido de oposição criado pela própria ditadura, que acabou por agregar em suas fileiras tudo o que havia de manifestação não diretamente clandestina de oposição ao governo ditatorial no Brasil. As pessoas que haviam revelado talentos de liderança, engajavam-se também na luta política eleitoral, sob a liderança do MDB.

A situação idílica de militância social e de engajamento religioso começa a ser rota já em 1970, com a chegada do novo Bispo a Palmas D. Agostinho Sartori, que dizia preocupar-se com o fato de que uma entidade tipicamente leiga se ocupasse da formação religiosa na sua diocese. No entanto, ele concede um novo direcionamento à organização, um *mandato pastoral*, no mesmo estilo do mandato de catequizar e pregar, desde que as atividades fossem acompanhadas por um assistente, nomeado pela autoridade hierárquica.

O que era pacífico, nesse período, é que o trabalho da organização relegava o feito pastoral a um segundo plano, visto que a atuação política e sindical ocupavam muito mais a atenção, e eram objetos de maior demanda por parte das comunidades, pelo trabalho social e político na medida em que os problemas econômicos agravavam-se.

O ano de 1978 marcou um importante divisor de águas nas atividades da ASSESOAR, com as exigências em face dos novos problemas diagnosticados pelas comunidades, que reclamavam da organização um conhecimento técnico mais apurado, sobretudo no setor da agronomia, da sociologia e da economia. Na verdade, mesmo para o trabalho meramente pastoral era necessário uma melhor qualificação. A nova fase que se avizinhava exigia dos agentes da ASSESOAR uma postura mais difícil e elaborada, capaz de apresentar sugestões, propostas e programas políticos para a nova situação em que as forças populares deveriam participar na redemocratização do país.

A sede central da ASSESOAR, em Francisco Beltrão, transformou-se rapidamente numa espécie de ponto regional de referência e de encontros. Nos encontros semestrais, eram feitos planos de atuação para toda região, nos planos pastoral, técnico e político. Como uma grande família, lideranças locais de toda região criavam uma rede de atividades que transformaram o Sudoeste numa plataforma exemplar de ação comunitária camponesa.

No início de 1980, a organização começava a sentir a necessidade de ampliar seu quadro técnico. As experiências nas comunidades demonstravam a urgência de se evitar o estilo puramente extensionista, tecnocrático e autoritário da Associação de Crédito e Assistência Rural do Paraná - ACARPA, em busca de uma assistência rural mais participativa, onde os agricultores tivessem mais voz e mais vez.

Essa linha de reflexão e de ação, na assistência técnica, tendo como eixo central das atividades a intensificação da participação comunitária e a integração dos conhecimentos tradicionais ao quadro da agronomia escolar, caracterizam até hoje o trabalho da equipe técnica. *A equipe técnica é ampliada, integrando técnicos especializados em Pedagogia e Educação Popular.*

Contra esse pano de fundo de atividades complexas e muito bem sucedidas, crescia rapidamente a participação direta dos agricultores na direção das atividades, ao mesmo tempo em que descrecia, a olhos vistos, a influência estritamente religiosa dos padres e dos notáveis não camponeses. Esse processo não se deu em mal estar e sem conflitos abertos. Processa-se, a partir de 1981, a marginalização gradual dos padres belgas. Em 1986, dava-se a ruptura definitiva: o assistente eclesiástico afasta-se, alegando incompatibilidade ideológica com a atuação da ASSESOAR que, segundo ele, “perderá sua mística religiosa e tornara-se uma entidade puramente política, movida por uma mística puramente social” (FERES, 1990, p. 541).

Paralelamente ao conflito religioso crescia o conflito político, este mais aberto e mais duro. O grande impulso ideológico dessa luta vem de São Paulo, dos núcleos de operários metalúrgicos, que lançavam um novo partido político e uma nova central sindical no Brasil: o Partido dos Trabalhadores - PT e a Central Única dos Trabalhadores - CUT. A ASSESOAR foi o canal transmissor dessas propostas no Sudoeste.

Para o camponês, atuando a nível local, essa complicada luta política era compreendida de modo muito simples: tratava-se da luta pela ascensão do processo de democracia popular, em que as iniciativas independentes da base procuravam uma plataforma política e deviam criar, para isso, novas estruturas e novas lideranças.

Por esse viés, a proposta política do PT, de democracia sindical e política pela base era muito mais atraente e muito mais ativa na prática que o complicado emaranhado de compromissos políticos tradicionais e de líderes políticos igualmente tradicionais, representados pelo PMDB.

Essa polarização torna-se clara, a ponto de atingir a ruptura política, a partir de 1982. Até esse momento, apesar das divergências, o bloco de camponeses organizados na região votou em massa nos candidatos do PMDB para o governo estadual, garantindo-lhes a vitória.

Trata-se de um momento decisivo para a luta ideológica dentro dos movimentos. Parte da liderança da ASSESOAR havia rompido com o bloco politicamente unitário, e fundaria o PT na região. Lançou-se uma chapa para concorrer às eleições. A iniciativa ficou, entretanto, restrita a uma vanguarda ideológica. O PT conseguiu apenas votos esparsos, não indo além dos 4% dos



eleitores da região. Dava-se, claramente, o voto de confiança do PMDB, ao mesmo tempo em que se descarregava sobre o partido a responsabilidade de realizar, finalmente, os planos de favorecimento da posição dos pequenos produtores, alimentados durante uma década de oposição política semi clandestina.

A falência do novo governo estadual em relação às demandas do movimento rural ficou clara antes mesmo de se completarem dois anos de mandato. Sua incapacidade de implantar uma política fundiária e agrícola favorável aos interesses dos pequenos produtores foi o fator mais importante de aceleração da ruptura política definitiva no Sudoeste, dentro da ASSESOAR, com reflexos muito negativos para toda a região.

As esperanças esgotaram-se na medida que tomou-se conhecimento, segundo os assessores locais dos Sem Terra, que a atuação do movimento fora sabotada, pessoalmente, por um assessor direto do governador, um dos fundadores e um dos líderes mais atuantes e estimados da ASSESOAR, em seus primeiros anos de vida.

A crise deflagrada no Sudoeste em torno da atuação dos Sem Terra reflete de maneira antológica o impasse chegado no confronto entre o movimento de base e as estruturas do poder, principalmente agravada pelo fato de o poder do PMDB ser institucionalmente extremamente frágil e vacilante diante das grandes questões postas pelo movimento, além de ter em seu quadro estadual pessoas diretamente ligadas a toda a história do movimento social no Sudoeste.

Em síntese, e simplificando o problema em articulação para entender onde se localiza a ASSESOAR nesse cenário, é necessário estar ciente que:

O movimento dos pequenos agricultores do Sudoeste necessitou de uma forte ajuda externa para implantar-se e impor-se como polo político e social relevante na região. Recebeu esse impulso de duas instancias respeitáveis e confiáveis – a Igreja e a burguesia liberal progressista. Trilhou com esses dois aliados um importante trecho da estrada, em sua caminhada para sua emancipação/integração social. Os problemas de fidelidade ideológica, entretanto, começam a ser postos, exatamente pelos dois aliados, a partir do momento em que as ações do campesinato, unido e organizado, não correspondem mais ao projeto social desses aliados. A Igreja acusa os camponeses de abandono da perspectiva religiosa e se retira. Os notáveis locais acusam-nos de incompreensão do momento político e de incompetência (tradução livre da acusação de aventureirismo político de radicalismo). Os notáveis, entretanto, portadores eles próprios de

um projeto político, não se retiram, mas partem para a oposição aberta e para a concorrência (FERES, 1990, p. 546).

As evidências ora expostas permitem levantar a questão central relativa à organização e à eficiência política dos movimentos sociais das camadas mais pobres da população: em que medida os aliados (partidos e organizações com lugares já garantidos na luta social) permitem o avanço das lutas populares, quando essas se afastam dos modelos que eles criam e comandam?

Essa pontuação é fundamental ligada a todo movimento social e a toda aliança de classes na luta social. No caso específico que estamos considerando, o *campesinato brasileiro*, a pergunta deve ser colocada de modo menos abstrato e, certamente mais brutal: em que medida há lugar, na política brasileira (e principalmente no setor considerado progressista) para uma participação efetiva do povo (da gente simples e considerada progressista) para uma participação efetiva do povo (da gente simples e pobre, não letrada e não versada nos itens mais candentes da teoria da luta de classes).

A história em tela demonstra que, até agora, não foi dado espaço às organizações populares. Pelo contrário, o espaço lhes é sistematicamente retirado, justamente por aqueles que se propuseram a ativar a luta social dessas camadas populares.

*Quadro econômico e social nos anos 1980* – os agricultores do Sudoeste do Paraná entraram na década de 1980 enfrentando uma situação regional bastante ameaçadora. A estrutura familiar tradicional da produção havia sido afetada pelo avanço da modernização rural e, na verdade, o primeiro impacto positivo havia desaparecido e manifestava o seu lado problemático e desvantajoso para grande parte dos produtores.

Contra esse pano de fundo, é necessário examinar as *lutas camponesas* travadas na região, a partir de 1980, numa tentativa de situar os limites da resistência camponesa ao avanço da modernização e, ao mesmo tempo, o desempenho das organizações sociais e políticas que estimulam, orientam ou canalizam essas manifestações de defesa da *fronteira ameaçada*.

Os sindicatos e as paróquias, apoiados pela assessoria técnica de uma equipe da ASSESOAR, decidiram ir além do apoio logístico e moral, iniciando um trabalho mais sistemático de levantamento da problemática dos agricultores

sem terras na região. Essas organizações começavam a perceber que a chamada *pressão sobre a terra*, já enunciada pelo GETSOP na década de setenta, começava a manifestar-se no Sudoeste, e com frequência crescente.

A ASSESOAR representou, desde o início da movimentação, o ponto de referência mais seguro para os grupos de base que pretendiam partir para a luta aberta, por meio das ocupações. O passado da organização e sua relação de quase vinte anos com as famílias da região davam-lhe uma excelente plataforma de abordagem. Além do que, dispunha de um bom aparato técnico pedagógico e de experiência política suficiente para abordar de forma eficiente a problemática desses jovens. Essa intimidade da organização com a problemática regional influenciava também a atitude dos jovens que, mesmo fora do âmbito de trabalho oficial da ASSESOAR, estavam engajados em grupos de juventude nas diversas paróquias.

O forte impacto criado pelas mobilizações de agricultores sem terras no Sudoeste, em todo caso, chegará, em 1987, ao seu ponto de saturação. Criou-se, com elas, uma consciência mais aguda do problema do futuro dos jovens camponeses, assim como a necessidade do combate ao latifúndio. Mas, ao mesmo tempo, as mobilizações provocaram o desencadeamento, de forma exacerbada, da luta político partidária, polarizada dogmáticamente entre o radicalismo de uns e o oportunismo político de outros.

As assessorias presentes nesse processo também acabaram por cair nesse mesmo impasse criado pela polarização político partidária, oscilando entre a *fidelidade à sua metodologia* e o *testemunho político ideológico* que delas era esperado. Este foi claramente o caso da ASSESOAR, que acabou por afastar-se completamente do trabalho direto junto aos acampados.

A ideia de socialização imediata, e a partir de um órgão central, domina a imaginação dos principais líderes do grupo e é reforçada pela mentalidade reinante no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Percebe-se, entretanto, muito rapidamente, que esse objetivo era demasiado distante, sobretudo se consideradas as dificuldades objetivas que todos vinham enfrentando na consolidação da nova situação.

Depois de muita discussão com os assessores locais (técnicos da ACARPA e da ASSESOAR) opta-se por um caminho intermediário: a organização de pequenos núcleos de produção, observando-se a localização

dos diversos grupos por municípios de origem em todo o terreno do assentamento. Essa opção adapta-se melhor ao tipo de trabalho que a ASSESOAR desenvolve na região entre os agricultores em geral: a busca de novas formas de associativismo rural, a partir de pequenas unidades, em oposição à grande estrutura das cooperativas centrais existentes acusadas de inviabilizar a participação vantajosa do pequeno produtor.

Permeando o cenário da Região Sudoeste, a ASSESOAR demonstrou a dimensão de diversas demandas que foram aparecendo, entrelaçando-se, ganhando palco e fomentado a necessidade de novas discussões vinculadas à luta pela terra, que ganhou horizontes políticos, religiosos, culturais e de luta camponesa na história social do Brasil pela posse e pela conservação da terra, como duas condições essenciais de sobrevivência do campesinato.

A caracterização do campesinato como categoria social e sua necessidade de acesso à terra é considerada categoria essencial do ser camponês, eixo em torno do qual gira a existência desses. No contexto brasileiro, o campesinato foi usado como ponta de lança em todo processo da ocupação territorial pelo sistema capitalista, sendo continuamente desalojado de suas terras na medida em que o capital necessitou expandir-se.

Neste processo em que se confrontam interesses antagônicos, o desafio que está posto às classes populares, que lutam pela reforma agrária e movimentos sociais, é o de construir uma identidade coletiva de classe. Portanto, o confronto de classe se torna claro na luta pela terra, de um lado, como meio de exploração do trabalho alheio, e de outro, como possibilidade de autonomia do/no trabalho.

A frente camponesa pioneira cedeu, sistematicamente, o seu espaço, a cada impulso do capitalismo (representado pelo latifúndio exportador), movendo-se para a fronteira seguinte, onde o ciclo anterior era, outra vez, sistematicamente reproduzido. Tal situação durou séculos sem provocar nenhuma eclosão de revolta social que pudesse perturbar, de modo decisivo, o equilíbrio imposto pelo capitalismo ao processo social como um todo. É a fronteira móvel, funcionando como válvula de escape das tensões sociais e como instrumento de realização do darwinismo social, inerente à expansão do capitalismo, mas também como garantia de sobrevivência para o próprio campesinato.

#### **4.1.1 Projeto Vida na Roça – PVR: base para Educação do Campo no contexto da Região Sudoeste**

As práticas educativas desenvolvidas por cada organização partícipe do Movimento Social pela Educação do Campo no final da década de 1990 no Paraná constituíram o fôlego necessário para que os Movimentos Sociais e as Organizações Populares do Campo organizassem uma série de atividades e encontros que indicavam a necessidade da articulação das forças populares para luta pelo direito dos povos do campo à educação.

Vinculada a questões de natureza distintas, mas, sobretudo com foco no desenvolvimento de um projeto de educação pensado e articulado para as populações do campo, a ASSESOAR concebe a ideia<sup>60</sup> da criação do Projeto Vida na Roça – PVR, que se faz um espaço de experimentação e reflexão sobre educação pública do campo, ensejando rica e frutífera relação com as escolas e os educadores, motivando os pais a participarem, os educadores a refletirem sobre o sentido dos conteúdos e metodologias, tendo em vista o fortalecimento da vida e da cultura do campo em uma dimensão social e democrática (ROTTA e BONETI, 2014, p. 286).

Segundo a ASSESOAR, este projeto surgiu como um desejo de moradores da comunidade do Jacutinga, do Município de Francisco Beltrão, de pensar uma alternativa de desenvolvimento local: “O Projeto Vida na Roça (...) surgiu como resultado de um desejo dos moradores da comunidade, e articulou parceiros para pensar e planejar o desenvolvimento a partir das características político culturais do Sudoeste do Paraná” (ASSESOAR/FACIBEL, 1997b, p. 7).

O PVR nasce oficialmente em 1996, com a assinatura de um convênio entre a ASSESOAR, a Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco – FACIBEL, hoje atual UNIOESTE, a Secretaria Municipal de Educação e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Francisco Beltrão, com o lema: trabalho e tecnologia. Nesse momento, a UNIOESTE passa a desenvolver parceria com os movimentos sociais, tendo como passo inicial o

---

<sup>60</sup> O fomento a criação do PVR parte do Jacutinga, um distrito rural, distante 35 km da sede do município de Francisco Beltrão. A localidade é composta por quatro linhas: Macaco, Flores, Korbi e Gruta; além de uma pequena vila onde se concentram, além dos serviços públicos e religiosos, um pequeno comércio e um agrupamento de residências.

Programa de Formação de Professores do Campo de Francisco Beltrão, Paraná, aliado à Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo”, na construção de Políticas Públicas para a Educação do Campo no Paraná.

O PVR trabalha ativamente no Município de Francisco Beltrão até 2006 com uma concepção de desenvolvimento integral, no qual busca desenvolver as diferentes dimensões, dentre elas a produção, a saúde, o lazer, o saneamento e a educação, trazendo uma significativa experiência que vem sendo capaz de gerir desenvolvimento a partir dos sujeitos locais, imprimindo mobilização e capacidade organizativa nas comunidades do campo.

Por meio da escuta da fala coletiva, vem possibilitando que os sujeitos envolvidos (que vivenciam a dinâmica), instaurem processos de compreensão da situação em que estão inseridos e, ao analisar a mesma, ao estabelecer prioridades coletivas de ação, as negociam nos aportes das políticas públicas, intervindo, assim, nas concepções e rumos da gestão da educação pública.

No decorrer de 2003, a ASSESOAR estabelece vínculo com o Município de Dois Vizinhos para implementar o PVR no Colégio Estadual São Francisco do Bandeira – Ensino Fundamental e Médio, localizado a 20 km do perímetro urbano, que atende a uma demanda de quatro comunidades: São Francisco do Bandeira, Piracema, São José do Canoas e São Miguel do Canoas.

Essa articulação é fruto das parcerias em curso no PVR, mas destacam-se algumas mais diretamente envolvidas: Colégio Estadual São Francisco do Bandeira, Associação de Estudos, Assistência e Orientação Rural – ASSESOAR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR - Campus Dois Vizinhos, Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão, entre outras organizações.

Desde 2003, quando iniciou o PVR em Dois Vizinhos, estava presente que a educação era uma das dimensões importantes a ser desenvolvida, e que a escola pública do campo não poderia ficar fora desses debates. Sendo assim, aproveitando o movimento que vinha sendo impulsionado pelos debates da Educação do Campo, iniciou-se o trabalho problematizando a escola, confrontando aproximações e distanciamento desta concepção, primeiramente junto aos educadores, pois se entendia que precisavam primeiro

re-conceber a escola, o campo, o papel da escola neste novo contexto de campo, percebendo dentro disso o PVR como um dos instrumentos capazes de proporcionar um outro debate e, frente a tudo isso, fazer a opção de repensar suas práticas educativas, permitindo voltar um olhar investigativo, problematizador, sobre as tarefas da escola, que passou-se a abrir mais para comunidade. Um processo caracterizado pela auto formação e formação do coletivo de educadores, tendo como referência o método da práxis fundamentada na reflexão no registro e na sistematização da prática pedagógica, à luz de contribuições teóricas. Nas palavras de Benincá e Caimi (2002):

o método da práxis, porém, não se constrói ao longo do trabalho; ele é o coração de uma teoria. Não é o método, mas a prática pedagógica que se explicita e passa a ser compreendida ao longo do processo de investigação. [...] Diferentemente de um curso de atualização, que oferece conhecimentos já construídos e que rapidamente podem ser superados, o método da práxis mantém o investigador sempre em ação, já que trabalha com uma realidade sempre nova. A prática do professor, por isso, é uma fonte permanente de geração de conhecimentos. [...] Trata-se de um processo metódico de observação da prática, está registrada e refletida de forma sistemática (BENINCÁ e CAIMI, 2002, 104).

Ao comungar de um projeto único (escola e comunidade), a escola precisava dialogar com o projeto, costurando ao diálogo entre os sujeitos, pela linha de pensamento de Paulo Freire, que tem como pressuposto a existência de um processo político pedagógico capaz de ir permitindo que o coletivo de educadores faça de sua prática educativa, objeto de estudo, refletindo-a coletivamente, a luz de teoria.

O PVR, por esse viés, fundamenta-se no princípio de que o ser humano é um ser de trabalho que se constrói nas relações sociais e de que, independentemente de seu lugar social, toma decisões, cria, transforma e age de forma coletiva e organizadora na defesa de seus interesses de classe. A partir desta concepção, todas as ações realizadas na comunidade buscam consolidar uma nova forma de organização local com autonomia e respeito às diversidades. A participação das pessoas (crianças, jovens, idosos, mulheres e homens) na elaboração, execução e avaliação dos projetos, possibilita que as mesmas tenham o controle, interno e externo, tanto no processo como no produto, gerando ações e proposições para os espaços públicos e formativos.

Desta forma, as pessoas envolvidas no PVR vão construindo um projeto de desenvolvimento que não se reduz às atividades econômicas isoladas, fragmentadas ou de dependência. Ao contrário, a concepção de desenvolvimento busca dar conta da totalidade da existência humana, envolvendo os aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais, construída tanto na educação formal como na educação não formal, imprescindível para ir atingindo novos níveis nas diferentes formas de organização.

A linha de trabalho do PVR na Região Sudoeste e, em específico, nas escolas do campo de Dois Vizinhos, fortaleceu os propósitos que dimensionaram a articulação em prol do desenvolvimento de um projeto para educação voltado para as escolas do campo com a UTFPR Campus de Dois Vizinhos, que assumiu esta dinâmica e sistematicamente acompanhou e contribuiu com o processo, especialmente na dimensão de educação.

Nesta dimensão, envolveu-se significativamente com a escola pública do campo, de abrangência das comunidades do Projeto Vida na Roça, a qual tem desenvolvido uma proposta pedagógica inovadora que integra ações práticas, na perspectiva de superar o processo de marginalidade e exclusão aos quais os povos do campo submetem-se pela lógica de um sistema capitalista.

A Educação do Campo contrai nova proporcionalidade em busca de nova prática educacional, com vigência das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, em 2011, na proporção de manter os valores e a permanência dessas comunidades no campo.

A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, espacializando-se e territorializando-se formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo. (SOUZA, 2006, p. 16).

A Educação do Campo nasceu com a ideia de priorizar as especificidades locais, não permitindo que esses povos migrem para espaços desconhecidos de sua cultura e costumes, desraigando-os de seu chão. O peso estratégico da ASSESOAR e de alguns de seus parceiros no Projeto Vida na Roça, de acordo com ROTTA e BONETI, (2014, p. 286) é que esses “possuíam a percepção que o processo de desenvolvimento não considera a



educação uma dimensão como as outras, mas como um componente decisivo para o avanço do processo sociocultural”.

Processo esse que envolve uma região e que deixou marcas tornando possível compreender a singularidade das ações locais, como foram pensadas e implantadas em função dos sujeitos concretamente situados e inseridos em um contexto caracterizado pelo movimento provocado no calor de lutas camponesas em face da pressão do movimento capitalista.

#### 4.2 FORMAÇÃO EDUCATIVA DO HOMEM DO CAMPO NO OLHAR DO MST

Neste contexto, alinhada as concepções de educação popular, a emergência da Educação do Campo reabre o debate sobre a função social da escola na sociedade capitalista, sobre a sociedade de classes e a relação educação e ideologia, pautando a defesa do compromisso da escola pública com os interesses e direitos das classes populares e segmentos excluídos socialmente.

A luta por uma Educação do Campo é a luta que denota que o MST tem uma pedagogia, quer dizer, tem uma práxis (prática e teoria combinadas) de como se educam as pessoas, de como se faz a formação humana. Assim, a Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito por meio do qual o movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome *Sem Terra*, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte.

O principal princípio educativo desta pedagogia é o próprio movimento, que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística e projetos de mudança. O cenário contextualizado leva a percepção que o sem terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto no movimento da história<sup>61</sup> (CALDART, 2001, p. 08).

A educação é tarefa principal dentro do MST. Para tal, é necessário fazer da Pedagogia do Movimento uma referência de nossa prática e de nossa reflexão. Ser educador é conseguir apreender a dimensão educativa das ações

---

<sup>61</sup> Para aprofundamento deste movimento das pedagogias e a concepção de educação que ela produz, ver Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2000.

do Movimento, fazendo delas um espelho para nossas práticas de educação. Sempre que ocorrer dúvidas sobre o que fazer, é possível olhar para o educador maior, que existe por meio das práticas efetivadas: o Movimento.

O Movimento se constitui como uma referência de olhar que ajuda a enxergar os limites e desafios da prática do educador. Um espelho que educa o olhar para ver mais do que o MST, mais do que os Sem Terra. Por esse viés, a Pedagogia do Movimento se produz no diálogo com outros educadores, outros educandos, outras práticas e outros movimentos pedagógicos. Assim, o movimento é do jeito que coletivamente as pessoas vêm produzindo a identidade de Sem Terra, e fazendo a luta pela Reforma Agrária que enraíza e fortalece esta identidade.

Identidade essa que no Estado do Paraná de acordo com levantamento do IPARDES realizado em 1989, constata que mais de 50% dos assentados do Paraná eram da Região Sudoeste, filhos ou netos de agricultores que participaram do movimento de 1957, ficando evidente a marca da resistência, herança de gerações que lutaram contra a expropriação, mesmo que em condições distintas. Nessa nova luta por terra e dignidade, a experiência dos pais e avôs foi importante<sup>62</sup> (BATTISTI, 2006).

Em momentos de conflito mais acirrado, como o que se vive hoje, isto fica ainda mais visível por reunir o que há de mais subjetivo das pessoas, e disso depende a resistência, a firmeza nos propósitos, e a conduta que fica como imagem perante à sociedade. Desses elementos resulta a continuidade diante dos embates e da formação de identidade, elementos considerados de prioridade para o MST.

Por esse contexto, a proposta do movimento busca que o educador se indague a cada encontro com seu aluno, por estar diante de seres humanos, que merecem dedicação e respeito, como sujeitos de uma organização que luta por dignidade, devendo conceber que seu trabalho faz parte de uma obra grandiosa o que responsabiliza e compromete o educador.

O educador que busca formar educandos para atuarem na formação dos homens do campo precisa, antes, compreender quem são esses sujeitos e

---

<sup>62</sup> “O Sudoeste do Paraná constitui-se na mesorregião com maior quantidade de agricultores familiares do Estado e, conseqüentemente, com predominância de minifúndios” (SAQUET *et al*, 2005, p. 152).

quais suas identidades, referência política e cultural construída na história da luta pela terra. Os sujeitos do campo oriundo dos grupos que compõe a expressão camponês não é apenas uma pessoa, é um sujeito coletivo que encarna as características de organização de seu projeto.

O educador deve desenvolver um olhar pautado nos valores que são princípios de vida, aquilo pelo qual considera que vale a pena viver e que move sua prática e sua vida. Os valores que movem o empenho de fazer das comunidades de utopia, coerentes com a luta que os conquistou. Como educador, se não mantiver uma intencionalidade pedagógica no campo dos valores, serão os contravalores que dominarão nossa sociedade. Cabe ao educador elevar o nível de consideração pela formação, porque essa é que faz o Movimento se fortalecer em consciência.

O MST é uma coletividade - nele se aprende que o coletivo é o grande sujeito da luta pela terra e nosso grande educador. Muito mais do que pelas suas palavras, a força do MST não está no seu discurso, mas sim nas ações e na postura dos que realizam e participam do movimento de forma coletiva. Nenhum educador consegue ser educador conversando e refletindo só com ele mesmo. Somente coletivos de educadores, em diálogo com coletivos de educandos, podem planejar e realizar práticas educativas coerentes com o projeto de formação humana do Movimento. Somente um coletivo pode ajudar no processo de crítica e autocrítica, nas chamadas e nos afetos que mostram quando pode ocorrer vacilo, e ao mesmo tempo acolhe para retomar o caminho, buscando delinear traços de conduta para olharmos em nosso próprio espelho, a partir de elementos que formam a costura dos princípios do Movimento.

Militância – Os educadores precisam assumir-se como militantes, colocando-se a serviço da organização e de sua causa, e politizando cada ação do seu cotidiano.

Testemunho de valores e da capacidade de fazer – o educador formado nesta pedagogia detêm que valores sustentam a grande virtude que é a capacidade de fazer junto com o povo.

Capacidade de trabalhar com as contradições e os conflitos – como educador de movimento é necessário saber que nada melhor para acelerar a formação de consciência do que situações de conflito, que leva ao enfrentamento de contradições e capacita para lidar com estas situações e torná-las educativas.

Competência nesta tarefa específica – para ser educador é necessário saber educar. Porque caso não domine está arte nem

faço nada para chegar a domina-la, estou traindo o coletivo que me delegou esta tarefa. (VILLALOBOS, 2001, p. 16/17)

A trajetória que compreende a formação do educador no Brasil ensina que há um grande compromisso na formação dos sujeitos brasileiros, na perspectiva de que as pessoas se eduquem para ler a realidade do nosso país e reescrevê-la, buscando desencadear a percepção do motivo de ler a realidade deste nosso país de misérias e riquezas, pois esse ler possibilita expressar as diversas dimensões de nossa vida, que constituem parte de um processo educativo sem fim, que não precisam de espaços específicos e da intencionalidade pedagógica da nossa organização e de nossos educadores.

Nas distintas formas que compreende o processo de formação, se incluem as diversas linguagens que combinam símbolos, gestos, memória e sentimentos, traduzindo uma linguagem ética, estética, política que vem caracterizando no decorrer dos tempos o perfil da Educação do Campo. Afirmando essa posição sobre a qual os movimentos se debruçam, Paulo Freire (2000, p. 13) traduz a forma de manifestação dos movimentos sociais “a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes podemos pensar (...) fazer a marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível”.

Aliado a essa proposição está o trabalho por uma educação voltada ao homem do campo, que se afirma como proposta de construção de uma estrutura orgânica, como tudo dentro do movimento, que trabalha pela concepção de um processo de construção, e que vem sendo construído lentamente, não apenas na qualidade teórica, mas do reconhecimento por parte da sociedade da importância que o MST dá à educação, apesar das críticas que acenam no sentido de que quando a educação é pensada para as massas perde a qualidade, e também para mostrar ao militante que, em uma guerra, é inerente estarmos em todas as frentes de batalha.

A luta do movimento está posta de forma que contribua para o desmantelamento de cercas – do latifúndio – e da ignorância - do capital. O programa agrário do movimento procura superar ideologicamente essas dicotomias. Representa uma proposta de como organizar o meio rural no Brasil para democratizar a terra e conhecimento. Pela primeira vez, aparece o acesso

à educação e a organização das escolas como uma meta necessária, como parte de um programa agrário, de reforma agrária (CALDART, 2001, p 08).

Por essa linha de formação, Paulo Freire (2001, p. 18) se posiciona a favor da liberdade, da justiça, da ética, da autonomia do ser humano, da escola e da sociedade. Percebe também que a democracia não acontece de uma hora para outra. Ele entende que a democracia, a liberdade, a autonomia, é um processo, uma conquista conjunta, coletiva, que exige respeito, diálogo e poder de decisão a todos que participam dessa caminhada. Um processo que faz parte da própria humanização do ser humano.

O princípio do trabalho coletivo parte da lógica de união de forças comprometidas com a construção de um projeto que possibilita o trabalho por meio da socialização de ideias e práticas comprometidas com a transformação do meio. O trabalho requer a construção de relações democráticas, onde o sujeito, sem perder sua individualidade, constrói e pensa as ações do grupo. É, a partir daí, que as ações individuais serão desenvolvidas a partir de decisões tomadas no grupo, trazendo à evidência que o conhecimento é uma ferramenta que liberta os sujeitos e permite a implantação de políticas eficazes que visam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual o desafio encontra-se nos processos de formação de consciência problematizadora da realidade, para que se possa efetivar uma cultura que sirva de alicerce para novas organizações políticas, sociais e econômicas.

#### **4.2.1 Princípios humanistas e socialistas dos movimentos sociais assumidos na proposta de educação do campo**

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no decorrer das últimas décadas, vem se preocupando de forma mais intensa com a educação voltada para o campo. A base dessa inquietude se estabelece na busca pela garantia de uma educação com base na realidade do campo que, de forma indireta, contribua para o crescimento das pessoas nos aspectos produtivo, formativo e de convivência entre seus pares, fazendo jus a um dos princípios do MST, que é o de socializar todas as riquezas existentes no nosso país e também o conhecimento humano.

Busca-se, ao invés de programas de Educação com limitação de tempo e espaço, um Sistema Educacional num processo contínuo, que contribua para elevar o conhecimento nas diversas áreas do saber, conciliando o que se adquiriu ao longo da vida com a escrita e o conhecimento científico.

Nesse nível está a preocupação com a formação do educador que atua junto aos sujeitos do campo. Essa preocupação enseja o pleito por formação e capacitação no intuito de subsidiar o trabalho formativo pela linha da Educação Popular de Paulo Freire, que consiste em trabalhar com a realidade valorizando e partindo do saber acumulado pelos mesmos. Base essa que originou a Pedagogia da Terra atualmente reconhecida como a Pedagogia dos Movimentos.

Considerando que a educação é um processo lento, e que não se desenvolve somente dentro da sala de aula, mas nas atividades do dia a dia, nas relações com o outro, é possível dizer que pensar a educação por esse molde é ver uma grande diversidade em relação aos objetivos a que se propõem para as mais diversas instituições e pessoas. Isso leva a partilhar da ideia defendida por Paulo Freire (1991), de que a educação deve estar voltada para a realidade, ou seja para a vivência das pessoas. Deve-se ter como objetivo a transformação, o crescimento, a busca da dignidade, o resgate dos valores humanistas como seres pensantes.

O trabalho formativo se articula no sentido de conciliar teoria e prática, levando em conta os valores em prol da coletividade. A educação, nesse limiar, está presente no diálogo, que leva ao confronto de pensamentos, trazendo a oportunidade de reflexão de nossas ideias e crescimento a partir disso. Esta fase constitui-se na decodificação do ser pensante. Essa linha propicia a possibilidade de construir uma teoria em função da prática, num fazer e refazer constante.

Este contexto que envolve a Educação do Campo volta seu olhar para a *doce realidade*, a realidade de um povo sofrido, marginalizado e desacreditado. Um povo que sobreviveu e sobrevive ao que a elite chamaria de impossível, mediante tantos obstáculos. É uma luta constante, e nessa luta se encontra a educação na tentativa de recuperar a oportunidade e tempo perdido. Tempo esse que gera exclusão social, advinda de um vasto campo que compreende conceitos, considerações teóricas, delimitação de termos, tudo aquilo que se

exige na fina academia. Que acabam se constituindo como parâmetro que gera distanciamento da essência da análise (BONETTI, 1997, p. 185).

O ato de educar não deve se limitar a uma obrigação, ao ter que fazer, é preciso pensar nas consequências que isso poderá trazer para a sociedade, sejam boas 'conscientização' ou ruins 'alienação'. Esse entendimento supera a tradição delineada pelo Estado maior e possibilita constituir amarras com a linha de formação proposta pelos movimentos sociais.

A construção da autonomia passa pela conscientização. É a partir da reflexão sobre seu contexto, comprometimento, decisões, que o sujeito se constrói e chega a ser autônomo. Por isso, "a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (...)" (FREIRE, 2001, p. 30).

Na educação que se quer, é necessário discutir as questões básicas de um projeto popular nacional para o campo, onde os companheiros de luta possam entender os problemas que existem no meio, questionando porque há tanta pobreza, injustiças, desigualdades sociais, preconceitos, corrupção e tanta falta de vontade de muitos em tentar modificar e solucionar esses problemas que a sociedade como todo vive.

Essa luta resgatou em sua caminhada o debate sobre a relação entre educação e as concepções de mundo, sociedade, homem, natureza que estão sendo produzidas por meio da formação escolar e a que/quem ela serve.

Gaulejac e Léonetti (1994) colocam que, ao estruturar a educação de forma que contribua para que os sujeitos entendam a exclusão social como um processo resultante de mutação social e cultural, estar-se-á associando a exclusão social e a luta pelo espaço na sociedade, que encontra nessa ótica duplo paradigma, o *utilitarista*, que dá direito ao indivíduo de viver socialmente, quando este tem uma utilidade prática para a sociedade, e o *organizacional*, que se reporta a competência e a conquista do espaço social.

Nesse delineamento, os educadores tem a função de trabalhar com toda a comunidade. Desta forma, é possível proporcionar mais vida e motivação, oferecendo oportunidade que possa levar a um nível de integração e de consciência. Trabalhar em meio a um movimento que busca reverter o contexto social atual faz sentir a necessidade de se apoiar na educação, levando a sério

o papel de educador/militante, considerando os princípios e objetivos da organização e, assim, aos poucos caminhar para a superação das limitações e das desigualdades sociais.

Os vínculos de hoje já não são mais os vínculos de ontem, eles se desmancham e fazem cada momento, determinados a partir dos elementos que se estabelecem na rotina das relações nos movimentos sociais. As categorias, as estruturas utilizadas até ontem já não dão conta de explicar as transformações. Nossos parâmetros e elementos de análise são outros.

Na interação de objetividades e, principalmente, subjetividades, os movimentos sociais rompem cercas de arame e do imaginário, permitindo a manifestação, o aparecimento público de um sujeito que, na ausência de uma identificação cidadã, excluía-se. O que traz a compreensão que os movimentos sociais estabelecem um código de linguagem nas suas relações de formação.

Para Freire (2002, p. 57), “a invenção da *existência* envolve a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos”. Nesse sentido, Freire (2010, p. 21) “acrescenta, os homens são seres do que fazer, porque seu fazer é ação e reflexão. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação”.

O cenário brasileiro desvela-se por meio de pesquisas e análises desenvolvidas no âmbito das políticas públicas de educação que trazem a conhecimento público a dívida social que se tem com uma parcela da população brasileira, o que se constitui um desafio pendente no campo da qualidade do ensino quando se fala em Educação do Campo, cuja realidade não difere dos primórdios, retratando, ainda, uma realidade de educadores com uma prática pedagógica orientada por referenciais curriculares, de tempo e espaço de aprendizagem descolados do contexto e da cultura do campo.

A existência de um marco jurídico retratado pela Lei nº. 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não foi suficiente para impulsionar políticas públicas específicas para a Educação do Campo<sup>63</sup>. Andrade e Di Pierro (2004, p. 21), oscilando entre o descaso e o desconhecimento da

---

<sup>63</sup> Compreendida como um direito social, aos camponeses pobres, tendo seu fundamento jurídico nas garantias e direitos individuais e sociais, assegurados na Constituição Brasileira e previstos na Lei nº 9.394/96.



problemática “as políticas educacionais não têm enfrentado a questão da diversidade sociocultural das populações do campo, onde convivem identidades plurais<sup>64</sup>”.

Restringindo-se a fazer face aos problemas do acesso e isolamento, a política educacional para a zona rural, por meio da nucleação de unidades escolares, onde os educandos do campo não se identificam com as bases culturais dos currículos, são vítimas de discriminação, vivendo dolorosas experiências de fracasso e exclusão que corroem sua autoconfiança na capacidade de aprendizagem.

As múltiplas barreiras de acesso da população do campo à educação escolar de qualidade só podem ser interpretadas como parte do quadro mais amplo de exclusão social associado à extrema concentração da propriedade fundiária, legadas por uma história de quatro séculos de escravidão e ocupação de territórios. A persistência dessa situação ao longo do tempo, e a naturalidade com que a sociedade e as instituições públicas encaram-na, sustentam-se no imaginário coletivo, que concebe o campo como espaço prosaico do atraso, desprovido de dinamismo e de perspectivas de futuro, cujo destino inexorável é ceder lugar à modernidade associada à vida urbana.

Essa concepção estigmatiza os habitantes das zonas rurais como matutos, cujo destino miserável prescindiria de uma formação de qualidade, legitimando a violação dos direitos de cidadania materializada na ausência de políticas e serviços públicos ou em sua oferta insuficiente e inadequada.

Desconstruindo os estereótipos negativos Andrade e Di Pierro (2004, p. 21) acentuam que “o campo continua a ser lugar de vida, trabalho, cultura e resistência, em cujo seio organizações civis<sup>65</sup> engajadas em projetos de desenvolvimento rural com justiça social desenvolvem propostas pedagógicas inovadoras”.

Exemplo desse feito está na Região Sudoeste que, apesar de ainda retratar um cenário de caráter eminentemente rural, ainda que uma importante parcela dos municípios apresente índices mais altos de concentração da

---

<sup>64</sup> Pequenos agricultores, colonos, quilombolas, caiçaras, indígenas, extrativistas, assentados, dentre outros.

<sup>65</sup> Casas Familiares Rurais (implementa variações da Pedagogia da Alternância), o Movimento de Educação de Base – MEB, o Setor de Educação do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, entre outros.

população em áreas urbanas, traz como elencado pelos autores ora citados um espírito de comprometimento em suas discussões que, com o passar do tempo, estão se enraizando e ganhando continuidade como no caso da Educação do Campo, que está vinculada a classe trabalhadora do campo/ao pensar os sujeitos dessa classe, que são eminentemente os sujeitos centrais da escola pública.

Esse contexto, que vem se definindo e ganhando espaço, resulta também do processo de mudanças verificado no meio rural e, em especial, no setor agrícola da Região Sudoeste, que encontrou aporte para suas lutas na organização coletiva dos homens do campo, que reúne: sindicatos, movimentos sociais, associações de produção, agroindústrias, cooperativas de crédito, de produção e de comercialização, entidades de assessoria técnica e redes de cooperação.

Essas organizações coletivas se transformaram em sujeitos sociais para intervir nesse contexto e, por sua vez, refletem também a capacidade desses setores de responder aos desafios derivados de sua inserção subordinada no atual modelo hegemônico de desenvolvimento, apresentando uma pluralidade de alternativas capaz de gerar um posicionamento mais dinâmico nos novos contextos que se abrem pela luta social.

#### **4.2.2 Mobilização social e política pública articuladas no fomento da educação do campo**

Parto do entendimento que o florescer das articulações pela Educação do Campo ocorrem num movimento pela renovação pedagógica e política da Educação Rural. Na percepção dos sujeitos coletivos que mobilizam essa ação a educação oficial rural, a partir de um contexto histórico demonstra consonância com a ideologia dominante, quando não relegada, tem sido usada como instrumento de subordinação estrutural dos povos que vivem no campo. Esse movimento social por uma Educação do Campo, que começa ganhar contorno nacional, se apresenta como uma resposta à ausência de políticas públicas para o campo.

O caminho para chegar ao diálogo entre organizações, movimentos sociais e o Estado inicia em meados da década de 1990, num movimento de

natureza sócio político que ocorre com o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA<sup>66</sup>, realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília UNB. Considerado o fato que melhor representa o momento histórico em que começou a desbrochar o que denominamos de Movimento do Campo no Brasil. A sua certidão de nascimento se deve ao - Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro - lançado nessa ocasião.

Em dois de outubro desse mesmo ano, representantes de universidades<sup>67</sup> - reuniram-se na Universidade de Brasília para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos assentamentos. Examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem ser excluído o apoio a outras alternativas. Ao fim do encontro, foi composto um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos. Foi elaborado um documento apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, em novembro de 1997 (INCRA, 2004).

Nesse contexto, o MST, apresenta importância vital como o movimento social para o início do Movimento de Educação do Campo. Lado a lado com o MST estão presentes outros sujeitos coletivos que trabalham pela questão do campo em âmbito nacional e regional como: Movimento dos Atingidos pelas Barragens - MAB, o Movimento das Mulheres Camponesas - MMC, o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que têm sustentado a campanha chamada Marcha das Margaridas, a Rede de Educação do

---

<sup>66</sup> Resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT- RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e da CNBB.

<sup>67</sup> Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Universidade Federal de Sergipe - UFS e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP (INCRA, 2004).

Semiárido Brasileiro - RESAB e a Comissão Pastoral da Terra - CPT, além de uma série de organizações de âmbito local.

Do ponto de vista interno do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, o I ENERA representou um salto de qualidade no setor de educação, servindo de contexto para a elaboração da proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA<sup>68</sup>. Proposta que visa à implementação de ações educativas para a população dos acampamentos e assentamentos rurais do território brasileiro oriundos da reforma agrária.

Diante das mobilizações e de organizações que se juntam a causa do campo que pensa a articulação da Educação do Campo, essa se constitui um movimento em si, um conteúdo e uma agenda comum das organizações sociais. Tornando-se causa da agenda a ideia de um programa governamental federal de educação, pensado para áreas de assentamentos da reforma agrária. Assim nasce o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

O PRONERA, por meio da política pública, buscava alavancar o desenvolvimento socioeconômico e cultural das comunidades de modo sustentável, promovendo, por meio do segmento educacional, ações articuladas de uma política pública singular, incluída na agenda governamental por pressão da sociedade civil organizada, composta por movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, governos estaduais e municipais.

Andrade e Di Pierro (2004, p 32), desde a concepção do Programa, a participação dos Movimentos Sociais foi decisiva, seja sobre o Congresso e o governo federal para a atribuição e liberação de recursos, ou pela influência que suas experiências de educação alternativa exerceram sobre as escolhas pedagógicas e que acabara por prevalecer, com a adesão à perspectiva Freireana / adoção da Pedagogia da Alternância.

---

<sup>68</sup> Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações. No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao INCRA. É editada a Portaria/INCRA/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações (INCRA, S/D).

A necessidade de lutas unitárias por uma política pública de Educação do Campo tinha como ponto de partida a busca pela inovação da educação voltada aos povos do campo, com foco na população dos assentamentos rurais da Reforma Agrária, em meio a um cenário historicamente marcado pela ausência de políticas e ações educacionais. Tem sua raiz nas proposições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA<sup>69</sup>, a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, em particular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

O programa tem por meta inovar em duas frentes que se constituem a partir da construção e aplicabilidade de metodologias de ensino voltadas à realidade sociocultural dos assentamentos, e colocar em prática um modelo de gestão colegiada, participativa e democrática, envolvendo os parceiros do programa – universidades, movimentos sociais e governo federal.

O processo educativo, no que concerne a aspectos relativos a concepções pedagógicas e metodológicas, constitui o ponto de reflexão teórica na perspectiva de melhor direcionar os rumos na construção de políticas de Educação do Campo, buscando articular dimensões de cunho político, social e ambiental na prática pedagógica, configurando um método adequado ao público dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária.

E o movimento de renovação pedagógica permece, só que agora, confluuiu para uma articulação interinstitucional da qual participam movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais. Essa articulação ocorreu em Luziânia - Goiás em 1998, denominada a I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo, onde foi assumido um compromisso coletivo de sensibilizar e mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais em prol de políticas públicas, que garantam o direito à educação para a população do campo, vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil que inclui necessariamente um projeto de desenvolvimento do campo (I CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998).

---

<sup>69</sup> É operacionalizado de forma estratégica, associado ao desenvolvimento territorial, para contribuir com a elevação das condições de vida e de cidadania de milhares de brasileiros que vivem no campo. Compreende que o modo de vida do povo do campo tem especificidades quanto a maneira de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, de organizar a família, a comunidade, o trabalho, a educação e o lazer que lhe permite a criação de uma identidade cultural e social própria (INCRA, 2004).

De acordo com Andrade e Di Pierro (2004, p. 22), as instituições envolvidas contavam com o apoio da “Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF e da Universidade de Brasília – UNB”.

Nesse fluxo ocorre a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que se consagrou por se constituir em um ambiente de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a – Articulação Nacional – no artifício de formalização dos direitos dos povos do campo a uma educação nos termos por eles definidos. Que originou o Parecer nº 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2001, bem como a elaboração do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo Resolução CEB/CNE nº1 de abril de 2002.

O PRONERA guarda coerência com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, no grau que promove a diversidade de práticas demonstrando um contexto singular de inovações pedagógicas, presentes nos projetos de Educação voltados para o campo, com proposições que constituem a base organizativa do desenvolvimento da práxis pedagógica na formação do Educador do Campo.

É neste movimento que se constrói o conceito de Educação do Campo para denominar essas iniciativas que vinham ganhando espaço em todo o país, e que tem sido tratado numa perspectiva ampla e complexa. Este conceito fundamenta-se na prática educativa do Movimento da Educação do Campo e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº. 9.394/96, que determina em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Neste tempo foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, foi concebida como nova unidade

administrativa do Ministério da Educação – MEC, instituída pelo Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004. De acordo com o Decreto nº 8.066/2013, da Presidência da República, em seus artigos 20 a 25, afirma que esta Secretaria deve contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2013).

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que ocorreu em agosto de 2004, Luziânia, GO. foi uma etapa significativa na história da construção do direito dos povos do campo à educação. Possibilitando visualizar que nas últimas décadas se acentuou a presença dos movimentos sociais do campo na cena política e cultural. No conjunto de suas lutas pela terra, pela agricultura familiar, pelo trabalho, pela vida e dignidade foram construindo-se sujeitos coletivos de direitos, entre eles do direito à educação.

As vivências desenvolvidas nos encontros nacionais e centralizados nos Estados pela Educação do Campo, somado a pressão popular de reivindicações dos grupos que compõem os movimentos sociais no decorrer da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo de 2004, ocorre a organização e composição de uma equipe para dar aporte e elaborar subsídios para a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, com vistas a proposição junto ao Ministério da Educação de uma política voltada a Licenciatura da Educação do Campo que vem se afirmando no país desde meados de 1990 pela ação dos movimentos sociais.

A partir desses movimentos foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, aprovada no ano de 2006 pelo MEC. Neste contexto tem a função de juntamente com a SECADI, com a Secretaria de Educação Superior - SESU e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - responder à demanda de reivindicações e articulações engendradas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que desde 1984 defende como bandeira de luta uma educação que valorize e reconheça os sujeitos do campo.

O mesmo se organiza de forma a dar aporte a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, na segunda fase do ensino fundamental e ensino médio, nas escolas do campo. Bem como promover a formação inicial de educadores e educadoras que atuam em escolas do campo e possuem o ensino médio, sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente.

Da PROCAMPO surge o desenho do Curso de LEdoC aprovado pelo MEC, do qual se originou, a princípio, experiências piloto com quatro<sup>70</sup> Universidades Federais, a partir do convite formulado pelo MEC por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU, da SECADI e da Coordenação Geral do Campo – CGEC. O critério de indicação das instituições considerou: experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações (MOLINA; SÁ, 2011, p. 19).

Diante das demandas e dos impasses vivenciados na organização das políticas públicas, das universidades frente às demandas dos movimentos sociais, foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, instituído em 20 de março de 2012. E apesar de apresentar uma forte contradição na concepção das ações previstas, pelo direcionamento que contém entre suas finalidades voltadas para a formação profissional. Consegue resguardar em suas ações afinidade com as concepções históricas do Movimento da Educação do Campo. Por meio da ampliação da formação de educadores do campo, com a definição de metas de formação para os anos de 2012 – 2013 – 2014 de 45 mil novos educadores do campo. Garantindo a efetivação do direito à educação do campo.

Frente à realidade divergente que se apresenta com relação às políticas de Educação do campo, inicia-se no Paraná uma organização entre entidades de classe, pastorais, organizações comunitárias e movimentos sociais do

---

<sup>70</sup> As experiências piloto com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo foram desenvolvidas com as universidades: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG, Universidade de Brasília - UNB, Universidade Federal da Bahia – UFBA e Universidade Federal de Sergipe – UFS.



campo para articular em âmbito estadual a luta que se mostrava próspera no cenário nacional. Paralelamente aos movimentos nacionais nesse processo de estruturação da luta pela construção coletiva do projeto de Educação do Campo e fortalecimento dos movimentos sociais no Paraná organizou pontos significativos nessa luta.

Tendo como ponto histórico o ano de 2000 em face da realização do I Encontro da Educação do Campo no Paraná, onde ocorreu a criação da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo - APEC e da Carta de Porto Barreiro - expressou compromissos com a elaboração do projeto popular para o Brasil e para o campo, o fortalecimento da Educação do Campo e o diálogo com governos para implementação da Educação do Campo nos municípios.

Em âmbito regional, em prol da mobilização local, formou-se a - Articulação Sudoeste – *Por uma Educação do Campo* – composta de organizações não governamentais, universidades, entidades e movimentos populares, a fim de coordenar planejamentos regionais. Com isso estabeleceu-se que, periodicamente, seriam realizadas reuniões com os representantes das entidades parceiras, encaminhando proposições que culminaram em seminários de maior abrangência, que aconteceriam a cada dois anos, contando com a participação de educadores do campo da região.

Na busca do fortalecimento da causa, constituiu-se o Grupo Gestor do Território Sudoeste do Paraná<sup>71</sup> e a Câmara Temática de Educação, de onde se extraem os elementos que localizam a importância da Educação do Campo para o território. Unidos à Articulação Sudoeste, comprometiam-se com a política de desenvolvimento do território do Sudoestino.

O VI Simpósio Estadual da Educação do Campo, ocorreu em abril de 2010, em Faxinal do Céu – Paraná, ano esse dos ‘10 anos da edição da Carta de Porto Barreiro’. O evento traz um balanço e perspectivas da Educação do Campo no Paraná, acumulando uma trajetória de 1998 a 2010 produzindo forças e aporte teórico desde a pesquisa, vivenciado práticas educativas, elaborado políticas públicas, articulado os diversos sujeitos desta educação.

---

<sup>71</sup>Organização representada pelos diferentes segmentos sociais da comunidade do Sudoeste do Paraná.

O II Encontro da Educação do Campo no Paraná de agosto de 2013 em Candói – Paraná marca os ‘13 anos da Carta de Porto Barreiro’. Trazendo a discussão o tema - Por uma política pública, que garanta aos povos do campo, das florestas e das águas o direito à Educação no lugar onde vivem – momento em que foi redigido a ‘Carta de Candói / 2013’ que expressava as principais demandas dos movimentos sociais do campo e compromissos com a Educação do Campo.

Cientes que a realidade do campo permanece marcada pelas contradições a Carta de Candói (2013) elucidada, nesse contexto a classe trabalhadora vive um momento de descenso, por isso, também de desafios, especialmente, no que se refere à organização coletiva, ao empoderamento dos Movimentos Sociais para o enfrentamento e o rompimento com o atual estado de coisas. Por outro lado, há o apoderamento pelo Estado das propostas das políticas públicas da Educação do Campo que foram construídas pelos Movimentos Sociais.

Com o apoio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ocorreu o VII Encontro Estadual de Educadores da Reforma Agrária do Paraná, em setembro de 2015. Os elementos em análise relacionavam-se ao processo de educação e formação no MST, a diversidade de práticas educativas e formativas desenvolvidas pelos Sem Terra do MST no Paraná.

E no Seminário Estadual de Educação do Campo de abril de 2017 em Curitiba, após ‘14 anos da Carta de Porto Barreiro’, que reuniu educadores e educandos da educação básica, do curso de LEdoC, pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação e Movimentos Sociais, Sindicais, Organizações Populares, escolas e universidades. Discutiu a trajetória da Educação do Campo no Estado do Paraná e a necessidade de construir coletivamente um documento síntese que contempla a luta, o diagnóstico e os desafios da Educação do Campo para os períodos que se seguem.

Analisa-se que a luta pela Educação do Campo não é uma luta com fim em si, mas também uma luta para que, por meio do processo educativo se contribua para a formação de um sujeito que seja crítico de sua realidade e

atuante no processo de transformação social, no intuito de destituir a lógica de produção capitalista, visando uma sociedade para além do capital.

#### **4.2.3 Pedagogia da Terra – um grande capítulo da Pedagogia do oprimido**

O cenário demonstra que é necessário colocar o papel da Educação do Campo como requisito fundamental tanto na formação da consciência quanto na reorganização dos espaços do campo que, por meio da penetração no tecido social, tem possibilidades de interferência, seja por meio da sociabilidade que desencadeará, ou da necessidade de criar e ampliar os níveis de participação social.

A proposição une força entre os Movimentos Sociais e as Universidades, que demonstram indícios de tensionamento frutífero no processo de produção do conhecimento, levando em consideração a diversidade dos Movimentos Sociais, que tem outro ritmo, outra cultura e outra lógica de se relacionar com o saber. Essa lógica encontra-se independente da cultura universitária que, em geral, tem pensado a complexidade do meio a partir dos seus feudos de poder, enraizado em uma lógica que não contempla as subjetividades e que muitas vezes tem por princípio uma visão de ciência estritamente neutra, descomprometida politicamente.

No entanto, o PRONERA, como propulsor da política de formação superior para diversidade, vivenciou um tensionamento bastante perceptível na busca da união de forças que, no entanto, serviu-se do contexto da luta pela reforma agrária travada pelo MST, para depositar energia em prol da consolidação de uma proposta de curso de ensino superior para formação de educadores do campo no Estado do Paraná.

Essa proposta unifica suas intenções pela luta da garantia do direito à Educação do Campo, com base nos princípios discutidos na II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo no ano de 2000 no Paraná, da qual originou a Carta de Porto Barreiro. Tal carta traz em seu âmago os reflexos de uma realidade e, também, de uma possibilidade de novos tempos, com a formação de educadores num curso de graduação alinhavado a concepção de educação popular.

Com a proposta<sup>72</sup> de Formação de Educadores para o Campo, financiada pelo PRONERA como política do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em parceria com universidades brasileiras, iniciou-se a fase de implantação dos cursos entre 1999 a 2002.

Essa proposta atingiu mais de 1000 jovens assentados participando de processos de elevação de escolaridade e habilitação profissional para o exercício do magistério, 61% em cursos de nível médio e 39% em cursos superiores de Pedagogia da Terra. “A evasão escolar nestas modalidades foi praticamente nula, apenas 2% não concluíram os cursos” (ANDRADE E DI PIERRO, 2004, p. 32).

Nesse cenário, a formação de educadores do campo afirma o seu vínculo concreto com a luta e a resistência dos povos trabalhadores do campo pela garantia de sua existência. Essa proposição inicia sua consolidação na Região Sudoeste do Estado do Paraná, no ano de 2004 com Curso o de Pedagogia da Terra para Educadores do Campo, que se estrutura na condição de experimento pedagógico por meio de convênios firmados entre o PRONERA e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão.

A opção por realizar este estudo está diretamente relacionada à nossa caminhada acadêmica. Iniciamos no curso de Pedagogia na Universidade Estadual Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão/PR, em 2001. Já nos primeiros anos de formação, participávamos do Projeto de Extensão Vida na Roça – PVR<sup>73</sup>, especificamente no Programa de Formação Continuada de Professores do Campo. Tal participação possibilitou-nos conhecer a realidade das escolas do campo e da formação dos professores e, principalmente, participar dos debates cada vez mais intensos sobre a luta do Movimento - Por uma Educação do Campo - bem como o debate sobre a possibilidade da criação de um curso superior de Pedagogia da Terra, que teve início no período de greve, pelo qual a universidade passava no final de 2001 (SANTOS, 2009, p.16).

---

<sup>72</sup> De Cursos de Magistério e Pedagogia da Terra, desenvolvidos em instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação – MEC. Organizados de acordo com a Pedagogia da Alternância, continham etapas de estudos concentradas na universidade nos meses de janeiro e fevereiro, junho e julho.

<sup>73</sup> O Projeto Vida na Roça – PVR é uma iniciativa de desenvolvimento local da população do campo, localizado em Francisco Beltrão - PR, e visa construir referências de desenvolvimento na perspectiva das políticas públicas que superem as lógicas da fragmentação, da descontinuidade e do clientelismo (DUARTE, 2003, p.59).

Para atender as demandas deste contexto, opta-se pela Pedagogia da Alternância, que se coloca como condição para viabilizar o acesso dos povos do campo ao Ensino Superior. Ponderando esses limitantes, os Movimentos Sociais Populares do Campo e as Instituições de Ensino Superior se dispuseram a estruturar a proposta de curso almejado de acordo com a política de incentivo estabelecida pelo PRONERA.

O desafio na Região Sudoeste do Estado do Paraná foi assumido pela UNIOESTE – campus de Francisco Beltrão, com o intuito de viabilizar a formação de educadores do campo por meio de curso de graduação especificamente estruturado sobre a Pedagogia da Alternância, denominado Pedagogia da Terra. A efetivação do Curso veio com o Decreto Estadual de autorização de funcionamento nº. 3.315 de 07/07/2004, com o início das aulas em agosto de 2004, e com o acompanhamento e a participação ativa de agentes dos Movimentos Sociais.

Pelo cenário em tela, é contundente elencar Caldart (2004, p. 387) que entende que essa junção entre Universidade e Movimento, quando acontece, é essencialmente conflituosa. E somente poderá ser processada de modo, a produzir sínteses educativas à medida que ambos aceitarem a existência dessas lógicas díspares, sem cair na polarização de certo e errado, mas, ao mesmo tempo, buscando uma influência mútua, sustentada pela força da identidade de sujeitos específicos.

Sua materialização contém explicitamente a concepção de uma Universidade pública que anuncia à abertura de relações no Ensino superior com os Movimentos Sociais e com uma ação preferencial por integrantes da sociedade que, de algum modo, vivem na condição de exclusão ao acesso de direitos sociais à cidadania plena – população do campo.

Ao se tratar da relação entre Movimento Social e Universidade, o exercício de síntese só é plausível se baseado numa perspectiva de classe que possibilite uma influência mútua, sustentada pela força e pelas características específicas de cada sujeito, porém convergentes na unidade de classe. A participação dos Movimentos Sociais na articulação do processo de gestão dos cursos se concretiza por meio do coletivo político pedagógico de acompanhamento ao curso, que se constitui pelos movimentos a forma de fazer e acompanhar a formação de seus militantes.

O Curso de Pedagogia da Terra veio com o sentido de suprir uma deficiência histórica no meio rural, possibilitando o acesso ao ensino superior para os jovens do campo. O projeto político pedagógico desse curso foi sistematizado de forma a ultrapassar os requisitos legais exigidos pelo MEC para o funcionamento.

Os professores responsáveis pelas aulas, orientações de estágio e produção de material didático nestes cursos fazem parte do quadro de docentes da universidade ou são indicados pelo movimento social, tendo como critérios de escolha o domínio do conteúdo da área específica, a afinidade com a metodologia proposta (Freireana), a experiência com formação de professores e com os movimentos sociais e a motivação para o trabalho com Educação do Campo (ANDRADE E DI PIERRO, 2004, p. 45).

Os elementos que fizeram parte da composição para o andamento pedagógico do Curso elencado pelas autoras foi, em muitos momentos, ponto conflitante entre a universidade e os movimentos sociais. Um dos pontos nevrálgicos era a alegação que a Universidade tem em seu quadro docente qualificado e com interesse em assumir as atividades do curso, apontando para um sentimento de base do movimento social, que espera uma formação articulada com as práticas de lutas sociais e militância dos educandos do curso de Pedagogia da Terra.

É passível de compreensão que o Movimento materializa um projeto coletivo, onde a formação do educador torna-se uma formação política também, com seus princípios filosóficos de formação humana alinhados à ideologia do MST. No entanto, para trabalhar por esse viés articulou-se a formação no curso à formação política. A proposta pedagógica foi pensada de maneira que estivesse fundamentada numa concepção de educação e de escola em consonância com o projeto de transformação social. Projeto esse que traz em sua rasteira a certeza que, para ocorrer à transformação social, não basta mudar os conteúdos que nela ensinam, é preciso mudar o jeito de ser escola, sua prática e sua estrutura de organização, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos sujeitos.

Portanto, a formação político pedagógica no curso de Pedagogia da Terra considera a docência dimensionada na práxis política e pedagógica, ambas a partir de uma relação entre a esfera do saber formal e a consciência

social e coletiva como derivadas dos processos de aprendizagens ativados nas lutas e nas organizações dos trabalhadores no campo (CALAZANS, 1993). Essa formação constitui-se como uma construção processual, se realiza por meio da organização do trabalho pedagógico no âmbito do curso, como um desdobramento da dinâmica de organização dos próprios Movimentos sociais do campo.

O curso de Pedagogia da Terra da UNIOESTE, como um dos primeiros do país, traz em sua essência à concepção de formação de dirigentes e educadores para o Movimento. A partir da compreensão do pensamento gramsciano, que o MST, com os cursos de Pedagogia da Terra, enfatiza a necessidade da formação de quadros para o Movimento.

Logo, para o Movimento, os cursos de formação devem garantir o “domínio de conhecimentos científicos, resultar em firmeza ideológica e dar embasamento metodológico para que os militantes desenvolvam e tenham capacidade de contribuir na organicidade do MST” (MST, 2001, p. 110). Essas orientações apontam para a prática do educador do Movimento e para a necessária articulação com a sua militância.

(...) o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário (GRAMSCI, 1978, p. 12).

A compreensão de homem apresentada remete à questão da formação de educadores no MST, pois demonstra as potencialidades da formação da consciência crítica dos homens e sua respectiva contribuição para determinado grupo ou classe social.

Em análise à experiência dos Cursos de Pedagogia desenvolvidos pelo MST, a partir do apoio do PRONERA, contempla-se que a presença dos militantes do movimento dentro das salas de aula das universidades gera mudanças tanto dentro do movimento quanto para as próprias universidades que são parceiras. Caldart (2002, p. 83) pontua que “os sujeitos de ambos têm se educado reciprocamente e contribuído na projeção/construção de políticas públicas que permitam avançar na democratização do acesso do povo à educação e a uma educação voltada aos seus interesses sociais”.

A menção da autora retrata elementos que caracterizam a política da Educação do Campo, que tem por base construir com os sujeitos sociais, e não para os sujeitos sociais. A esta necessidade associa-se outras, como flexibilidade e capacidade de ajuste às situações adversas, o que requer estruturas administrativas e de gestão com forte ligação à realidade na qual se executam as ações previstas. Arroyo (2002, p 69) pontua: “o campo está vivo e em movimento”. Um movimento constante que ocorre intimamente ligado às lutas sociais destes sujeitos, provocando dinâmica intensa de mudança.

O desafio posto traz a concepção que o momento histórico, político e educacional do país deixa impressa a percepção de que formar pedagogos no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra, pautado nos princípios dos movimentos sociais demonstra: o fortalecimento da identidade dos sujeitos e a superação da tecnocracia do conhecimento científico. Num esforço contínuo de proteger as ciências humanas das ideologias do capital. E com capacidade de dominar o conhecimento pedagógico específico, mas, acima de tudo, constituírem-se como sujeitos de uma nova práxis.



## 5. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SUDOESTE PARANAENSE VOLTADA A EDUCAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO

### ***Nova forma de Aprendizado***

*Ninguém educa ninguém  
Ninguém se educa sozinho  
As pessoas se educam entre si  
Descobrimo este novo caminho*

*Como pensa o MST  
E o setor pensa a educação  
Muito além do a, e, i, o, u  
Ou o canudo de papel na mão  
Professor tem de ser militante  
Ensinar dentro da realidade  
A importância da Reforma Agrária  
E a aliança do campo e cidade  
Discutindo as tarefas da escola  
Ensinando como o plano quer  
Ir gerando sujeitos da história  
Novo homem e nova mulher  
Combatendo o individualismo  
Se educando contra os opressores  
Aprendendo a viver coletivo  
Construindo assim novos valores*

*Discutindo cooperativismo  
O avanço da organização  
É na vida do assentamento  
Que a criança aprende a lição  
Conhecer a caneta e a enxada  
Afinando estudo e trabalho  
Aprendendo teoria e prática  
Nova forma de aprendizado*

*Avançar nossa pedagogia  
Construir é bem mais querer  
Educando pra sociedade  
Que implantaremos ao amanhecer*

*Zé Pinto<sup>74</sup>*

---

<sup>74</sup> Publicada no livro de Iris Silene Escobar de Campos (Org.). **Sem terra**: as músicas do MST. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1996.

Analisaremos criticamente, a partir daqui, os olhares sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo, ouvindo as percepções e sentindo sua repercussão por meio do olhar do MST, das organizações não governamentais e do meio universitário sobre o contexto do processo de formação deste curso.

Reforçando que o escrito problematiza a formação de Educadores do Campo como *possibilidade* constante, no intuito de minimizar a dicotomia entre as ações projetadas a partir das políticas de fomento ao projeto do Curso e a ação pedagógica de formação desenvolvida na universidade, buscando compreender e discutir as implicações que se fazem presentes na formação a partir do método dialético.

Isso significa, também, considerar que as análises construídas a partir desse capítulo resultam da interação entre a pesquisadora e suas fontes documentais, historiográficas e a pesquisa de campo resultante das conversas informais com enfoque histórico que é apresentada a partir daqui com suas vozes que acentuam a materialização de uma maneira social de considerar o tema em discussão. Ponderando que uma interação sempre exige uma tessitura de peças que embora mantenham algumas semelhanças, apresentam profundas diferenças de ordem cultural e referencial o que se reflete nas vozes que se manifestam no decorrer da análise. As vozes encontram-se caracterizadas pelas nomenclaturas - **Org**<sup>i75</sup> / **Mov**<sup>i76</sup> / **Uni**<sup>i77</sup>.

## 5.1 ARTICULAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesse contexto, a Articulação Sudoeste “Por uma Educação do Campo” organizou o III Seminário Regional de Educação do Campo, no mês de novembro de 2008, na cidade de Amperé – PR, tendo como temas norteadores a construção de sujeitos e o fortalecimento da Educação do Campo. O evento compreendeu mais de sessenta Organizações envolvidas no fomento ao desenvolvimento de políticas voltadas à Educação do Campo. As Organizações envolvidas eram oriundas de Universidades, sindicatos,

---

<sup>75</sup> Membros de Organizações Não Governamentais da Região Sudoeste.

<sup>76</sup> Membros envolvidos em discussões de Educação dos Movimentos Sociais.

<sup>77</sup> Membros do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

cooperativas, ONGS e órgãos públicos da Região Sudoeste, de outras regiões do Estado e outros participantes de diferentes regiões do país.

No decorrer do Seminário, considerações sobre a Região Sudoeste alcançaram o histórico de discussões que elencam o compromisso social das instituições públicas, em resposta às demandas por políticas para Educação do Campo. Nesse decorrer, ocorreu a inserção da UTFPR – Campus Dois Vizinhos nos debates dos movimentos e organizações, como Instituição detentora de potencial para atender a demanda de formação de professores, contemplando áreas de conhecimento que reafirmam saberes que contribuam na compreensão das ciências voltadas para o campo.

Pelos indicativos elencados no decorrer do III Seminário Regional de Educação do Campo de 2008, dá-se o encaminhamento para constituir um grupo de trabalho, que passa a elaborar as primeiras proposições de criação do Curso de Graduação – Licenciatura em Educação do Campo, no Campus da UTFPR de Dois Vizinhos, organizando e propondo para a aprovação o projeto do Curso dessa Licenciatura, de acordo com o Edital de Convocação nº 9, de 29 de abril de 2009<sup>78</sup>, lançado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI, que assume a linha da Educação do Campo. Apoiando a formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombolas, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Esse edital fomenta a abertura de cursos de Educação Superior para a formação de professores. Somando a essa proposição está o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO<sup>79</sup>, que apoia o desenvolvimento de cursos de licenciatura de

---

<sup>78</sup> O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político pedagógicas publicadas neste Edital, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB N° 1, de 3/4/2002, e em observância à Resolução/CD/FNDE nº. 6 de 17 de março de 2009, âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (MEC/SECAD, 2009).

<sup>79</sup> É uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens

formação multidisciplinar destinado à atuação docente em escolas do campo, diferenciando-se da postura acadêmica dos tradicionais cursos de formação de professores, conforme dispõe o texto legal:

O objetivo do Programa é apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (MEC, S/D).

O referido documento traz, em teor oficial, que se faz digno salientar como ficam preestabelecidos alguns dos princípios construídos pelos movimentos sociais e que acabam por contribuir com elementos de popularização da perspectiva da organização do Ensino Superior em âmbito nacional. Expressa a necessidade de promover ações para a correção progressiva das disparidades de acesso à formação em nível superior, bem como define critérios primordiais para a elaboração de projetos a serem apresentados ao PROCAMPO:

Entre os critérios exigidos, os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, para permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade (tempo-escola) e a relação prática-teoria-prática vivenciada nas comunidades do campo (tempo-comunidade); a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; e a consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas, segundo as determinações normativas e legais concernentes à educação nacional e à Educação do Campo em particular (MEC, 2007 p. 02).

A formação por área de conhecimento, a alternância entre tempo comunidade e tempo escola/universidade e a docência multidisciplinar que compõe o conjunto de elementos que definem as diretrizes para a Licenciatura em Educação do Campo, o que remete à necessidade de estabelecermos reflexões e diálogos sobre os limites e perspectivas da materialização das

---

educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais.

referidas diretrizes no âmbito da formação de educadores para o campo e da ação docente nas escolas do campo.

A adoção de um trabalho formativo multidisciplinar se propõe na perspectiva da Educação do Campo a uma melhor compreensão da realidade do campo, sob o olhar de diferentes campos disciplinares constituintes das três dimensões de conhecimento estabelecidas no perfil de habilitação da LEdoC - a docência por área de conhecimento - a gestão de processos educativos escolares - a gestão de processos educativos comunitários

A construção curricular e consolidação da LEdoC vem requerendo a constituição de um corpo de educadores que realize um trabalho orgânico e coletivo, sob uma concepção de que o conhecimento se desenvolva de forma integrada entre os diferentes campos do conhecimento e das relações que estabelece com a comunidade.

Logo, essa visão de trabalho multidisciplinar a partir do currículo traz em sua gênese a compreensão de Gramsci (1980) que entende a escola como um espaço em disputa, como importante lócus de produção de contra hegemonia. O movimento da Educação do Campo trabalha com a perspectiva de formar educadores do campo que possam atuar como intelectuais orgânicos, contribuindo, com a formação crítica, dando condições dos educandos das escolas do campo de compreenderem os modelos de desenvolvimento do campo em disputa como parte integrante da totalidade maior.

Essa particularidade da organização pedagógica do curso de LEdoC que reside na proposta de trabalho multidisciplinar, complementa o trabalho da da Alternância. São abordagens absolutamente complementares. A multidisciplinaridade propõe uma nova teoria do conhecimento e talvez ela possa ser o campo ou um dos campos epistemológicos nos quais a Pedagogia da Alternância deite suas raízes.

A Pedagogia da Alternância enfatiza o respeito à figura do sujeito do campo. A multidisciplinaridade enfatiza a urgência de cultivar o campo do sujeito. Portanto, caminham de mãos dadas, pois não é possível cultivar o campo do sujeito sem respeitar as suas raízes, a cultura na qual está inscrito.

A Pedagogia da Alternância é retrada no Edital de Convocação nº 9, de 29 de abril de 2009 MEC/SECADI como Regime de Alternância que consolida o método adotado nos cursos de formação de educadores do campo, que

organiza a aprendizagem dos educandos em momentos distintos: *tempo escola* – momentos que ocorrem as aulas presenciais; *tempo comunidade* – com atividades práticas desenvolvidas no campo a partir de trabalhos orientados e supervisionados, guardando coerência com a proposta pedagógica do curso. Logo, os tempos educativos não se assemelham à regra geral de organização do sistema de ensino superior brasileiro.

O curso Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR tem em sua diretriz a organização do trabalho formativo pela Pedagogia da Alternância, que tem origem no movimento cristão de ação social Le Sillon<sup>80</sup> idealizado por Marc Sangnier, no decorrer do delineando de um caminho para educação popular pensado para as Maisons Familiaes Rurales – MFR da França.

Concebida como o método<sup>81</sup> de tempos / e espaços alternados de formação foi instituída oficialmente na MFR em 17 de novembro de 1937, em Lausun, sede do Cantão, Departamento Francês de Lot et Garone, hoje Região da Nova Aquitânia. Desvelando em sua abordagem conceitos de liberdade – autonomia – e emancipação, definidos como princípios nas experiências de educação popular dos movimentos sociais rurais / do campo da França.

De acordo com Gimonet (2007), a França com as Maisons Familiaes Rurales (Casas Familiares Rurais), representa a fórmula mais significativa de formação por alternância, inclusive implementada no Brasil na organização metodológica de Casas Familiares Rurais no Brasil – CFRs e Escolas Família Agrícola - EFAS. No entanto, passou por um processo de neutralização

---

<sup>80</sup> Sillon significa “Sulco” no Francês. Ele foi criado em 1894 a partir do lançamento da revista “Le Sillon”. A idéia de sulcar a terra em preparação ao plantio e à semente nova. Uma analogia ao que se pretendia fazer o Movimento: preparar os agricultores, através da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo. Foram criados círculos de estudos por todo o país, que lembram a experiência brasileira dos círculos de cultura de Paulo Freire, na década de 1960 (BEGNANI, 2003, p. 22).

<sup>81</sup>Do mesmo modo que o tema — educação rural/do campo —, a Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo. Essa relação entre trabalho produtivo e ensino já aparece em Marx (1982) nos estudos que faz sobre “A maquinaria”, tendo por referência o trabalho industrial na Inglaterra. Gramsci (1989; 2001) amplia essa discussão no contexto revolucionário dos anos 1920 na Itália, e Lenine (1977) tenta colocar em prática a associação entre trabalho produtivo industrial e ensino, nos anos 1920, logo após a Revolução bolchevique na Rússia. No pensamento socialista, porém, a relação trabalho educação está referida à realidade do trabalho industrial urbano (RIBEIRO, 2010, p. 30).

levando-a ao esquecimento. Até que em 27/04/1968 um jornalista francês do Jornal Le Monde – destacou sua experiência nas Maisons em defesas do ensino em alternância (GIMONET, 2007).

A matéria polemizou junto a realidades educativas que sentiam a necessidade de profundas transformações. Falava-se, de fato, de um *guetto* escolar e universitário, desacretidado na maioria dos países industrializados. Que levou a França a retomar as conversas sobre a ligação entre a vida ativa e a formação / ou entre o aparelho de produção e o aparelho de formação. Assim, no decorrer de 1973, ressalta-se ‘o *Ensino Superior em alternância*’ que contribuiu para fazer avançar o conceito, diante de uma dupla crise – dos sistemas de formação e da sociedade. Como um novo caminho para a formação, apesar das resistências dos defensores do ensino tradicional (GIMONET, 2007).

No Brasil a porta de entrada da Pedagogia da Alternância deu-se pelas Casas Familiares Rurais – CFRs e Escolas Famílias Agrícolas - EFAs vinculadas aos sindicatos de trabalhadores rurais, Organizações Não Governamentais - ONGs e associações comunitárias, e as experiências da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero - FUNDEP e do Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA, vinculadas à Via Campesina Brasil (RIBEIRO, 2008).

Essas instituições apoiam ou trabalham com cursos que adotam a Pedagogia da Alternância, apesar de cada uma assumir dimensões próprias nos encaminhamentos dessa pedagogia. A leitura que decorre dessas realidades demonstra que, entre uma ou outra contradição, é visível a construção de uma pedagogia social, associada a um projeto popular de sociedade. Nessa sua originalidade é que se pretende situar uma perspectiva de emancipação humana, que alimenta o projeto social e pedagógico dos movimentos sociais populares do campo (RIBEIRO, 2010, p. 326).

Os contextos históricos europeu e brasileiro demonstram que a formação em alternância desenvolvida na LEdoC traz uma concepção teórica global, possibilitando ao sujeito em formação construir seu projeto pedagógico, desenvolvê-lo e realizar um distanciamento reflexivo sobre a atividade desenvolvida. Caracterizando por forte interação entre os diferentes momentos de aprendizagem, ou seja, momentos individuais na comunidade, didáticos e

institucionais, para chegar à percepção da transformação do seu campo de realidade como futuro educador do campo.

O educador nessa proposta assume o papel, interventor no processo de formação dos sujeitos, que discute a militância política e a atividade do educador ao afirmar que “a Pedagogia da Alternância é uma técnica didática que efetiva uma opção política progressista, renovadora e revolucionária” (GIMONET, 2007). Por isso, ao praticar com engajamento, essa pedagogia, ao mesmo tempo, atua-se politicamente em uma direção revolucionária.

Evidenciando, que o compromisso político é exercício na aplicação do projeto pedagógico que rejeita todos e quaisquer processos de desigualdade de formação. Embasa o processo educativo na responsabilidade da família e da comunidade, bem como na concepção da práxis dialética e repele a ideia da expulsão do homem do campo. Trabalhando o movimento dialético campo cidade e a interferência destes sujeitos na realidade. Salientando o vigor neste processo de – formação do formador - na Pedagogia da Alternância (GOULART, 2010).

A Alternância foi e continua sendo utilizada na organização metodológica das Casas Familiares Rurais - CFRs, Escolas Famílias Agrícolas - EFAs, vinculadas aos sindicatos de trabalhadores rurais, Organizações Não Governamentais - ONGs e associações comunitárias, e as experiências da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero - FUNDEP e do Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA, vinculadas à Via Campesina Brasil (RIBEIRO, 2008).

Essas instituições apoiam ou trabalham com cursos que adotam a Alternância, apesar de cada uma assumir dimensões próprias nos encaminhamentos dessa pedagogia. A leitura que decorre dessas realidades demonstra que, entre uma ou outra contradição, é visível a construção de uma pedagogia social, associada a um projeto popular de sociedade. Nessa sua originalidade é que se pretende situar uma perspectiva de emancipação humana, que alimenta o projeto social e pedagógico dos movimentos sociais populares do campo (RIBEIRO, 2010, p. 326).

E, embora essa prática conste de documento oficial, tem suas raízes prévias na organização dos sujeitos sociais do campo, prevalecendo à afirmação que o momento que o educando se sente partícipe do MST passa a



se chamar de pedagogo da terra, está assumindo esse pertencimento “antes de ser universitário somos Sem Terra, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui” (CALDART, 2002, p. 84).

O florescimento dos movimentos sociais em direitos e políticas públicas, quando efetivamente democráticos, ocorre pela organização popular e não por consentimento estatal. Com base em uma afirmativa de Paulo Freire, educador que traz em sua história concepções de educação que se alinham a Pedagogia da Terra, evidencia-se que as práticas contra hegemônicas, no próprio sistema educacional, na contracorrente dos ventos oficiais, são antídotos para o imobilismo social, que é um forte instrumento da ideologia neoliberal, capaz de envolver os sujeitos sociais mesmo nas esferas superiores do ensino, na espera da democracia dos sistemas, para a democratização das suas realidades locais (FREIRE, 2000, p. 114). Neste contexto a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus de Dois Vizinhos, estruturou a proposta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo tanto do ponto de vista teórico, como operacional, definindo a oferta do Curso com início previsto para o primeiro semestre de 2011.

Outro aspecto fundamental na estruturação do curso é a parceria estabelecida para acompanhar essa sistematização entre as organizações sociais do campo, ASSESOAR e o MST. Possibilitou-se, assim, o acompanhamento de forma mais efetiva deste curso, que traz na base de formação a preocupação com a origem social dos estudantes, que em sua maioria seriam pequenos agricultores, assentados da reforma agrária, acampados, quilombolas, trabalhadores urbanos e outros que se encaixam em mais de um perfil (professores sem ensino superior, trabalhadores agrícolas temporários), sendo que alguns ocupavam papel de liderança nos acampamentos e assentamentos.

O projeto estruturado foi pensado para formar educadores, jovens pertencentes às comunidades do campo, que haviam concluído o Ensino Médio, ou pessoas que atuam em outras atividades educativas informais, para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos e organizativos que acontecem na escola e em seu entorno.

Dessa forma, a experiência que se vivencia na Licenciatura de Educação do Campo reafirma a Educação do campo como proposta em construção, a ser assumida como política pública, pelos governos em suas diferentes instâncias.

O curso de licenciatura estruturou-se para atender ao disposto na LDB nº. 9.394/96 em seu artigo 62, prevendo uma formação que:

Visa formar educadores para docência multidisciplinar num currículo organizado em áreas do conhecimento, no nosso caso Ciências Agrárias ou Ciências da Natureza e Matemática. Essa proposta de curso surge pela necessidade de responder a falta de professores nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no campo e possibilitar uma formação que considere as especificidades da Educação do Campo (UTFPR; VIA CAMPESINA, 2010, p. 02).

O marco inicial desse processo culmina com a proposição da primeira turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo em 2011, trazendo à cena imperativos de uma nova forma de compreender e fazer a educação, desde as necessidades e anseios dos povos do campo. Esses povos, formados por agricultores familiares, camponeses, acampados, assentados da reforma agrária, do movimento dos atingidos por barragens entre outros, que possuem uma identidade própria, lutam para que a educação seja pensada reconhecendo suas especificidades, e a maneira própria de conceber o mundo e o modo próprio de vida de cada meio.

Esta nova forma de conceber a formação em parceria com os Movimentos Sociais leva o Campus Dois Vizinhos da UTFPR ao reconhecimento de outra importante referência de desenvolvimento da Educação do Campo na região. Concebendo o Projeto Vida na Roça – PVR, fomentado pela ASSESOAR, na Região Sudoeste do Paraná, uma experiência considerada síntese de um aprendizado histórico das organizações da população do campo. Constituindo-se como método de conceber e gerir o desenvolvimento multidimensional, trazendo, para um mesmo espaço, além das formas organizadas da população, órgãos do governo e universidades no fomento as perspectivas do campo.

### 5.1.1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA LEDOC DIMENSIONADO PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO

A estruturação formal do curso traz à discussão os fundamentos da *base curricular*, que unifica o fundamento teórico/conceitual na edificação da proposta de formação de educadores do campo. Assentam-se na concepção de Educação do Campo, que tem a formação humana como alicerce em busca do conhecimento, buscando suprimir as arestas que levam os sujeitos do campo a desconsiderar uma educação que “conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição de classe, de grupo social, cultural e como humanidade” (CALDART, 2011, p. 64).

Romper com a lógica que traz em sua base a subserviência ao capital requer a instauração de um projeto de formação/ou educação que viabilize colocar os sujeitos em movimento, tornando-os capazes de visualizar e pensar alternativas de um novo formato de relações campo / cidade. Uma nova perspectiva por meio da ciência elaborada, resgatando o papel e a função social da escola junto a esse meio.

A trajetória delineada para contemplar o projeto do curso de Licenciatura em Educação do Campo está articulada com um projeto histórico de classe, que assinala para o tipo de sociedade que se quer edificar. Para tal, traz um questionamento: como fazer isso a partir da análise do tempo em curso? Perante o cenário que se configura assume-se como objetivo estratégico o socialismo. Mediação necessária para construção do projeto histórico da classe trabalhadora, e que é também condição efetiva de emancipação e de desenvolvimento dos sujeitos. Talvez um dos principais desafios da formação de educadores do campo está em construir uma capacidade coletiva ou um método de análise da circunstância atual de cada meio, e critérios para avaliar a rota do movimento a ser desencadeado ou garantido dentro e fora do ambiente de formação.

Para contemplar os anseios articulados entre as organizações envolvidas, ASSESOAR, MST e UTFPR campus de Dois Vizinhos, a Universidade costura o projeto que tem suas bases edificadas sob os princípios históricos sociais de construção de sujeitos, a partir da própria realidade social, identificando concepções humanas e históricas da filosofia da práxis, da pedagogia do oprimido, fundamentadas na experiência socialista e de educação popular, num movimento de afirmação e construção prática e teórica

da Educação do Campo, concebendo o Curso de Licenciatura em Educação do Campo com uma identidade alinhada a pedagogia como práxis social concreta (FREIRE, 1987, MAKARENKO, 1991, VÁZQUEZ, 1968).

Edificando a estrutura curricular básica na apreensão e interpretação da realidade sob a concepção do materialismo histórico dialético. Nessa proposição, alinhavam-se as relações de produção, de hegemonia e de educação como projeto político trazendo em sua base que o papel do educador é de intelectual orgânico (Gramsci, 1980). A educação alinhada à formação da consciência de classe entre realidade objetiva e subjetiva demonstra a natureza dialética do fazer educativo formal e informal, presente nos espaços organizados pelos Movimentos Sociais.

Os apontamentos teóricos levam ao aprofundamento do diálogo entre objeto e autores sobre os caminhos da estruturação do projeto do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR - Campus Dois Vizinhos. Demonstra-se, assim, a valia de explicitar os caminhos delineados por indicarem um percurso de pensamento, método de trabalho, de atuação dos educadores e da intencionalidade de formação que a universidade desenhou, por estar a frente de um projeto de tal magnitude e que envolve inúmeras comunidades do campo da Região Sudoeste e de outras regiões do Estado, trazendo como justificativa para proposição do projeto:

a) pela Região Sudoeste do Paraná apresentar indicadores de grande população rural e sua forte influência no desenvolvimento da região; b) para reconfigurar a situação da Educação do Campo, pois há a indicação de menor escolarização em anos nas populações do campo, precarização do ensino, exposição das crianças à situações de risco em função da nuclearização, fazendo-se necessário estimular a manutenção de escolas no campo, bem como, a formação de professores com perfil para atuarem nela; c) pela demanda por uma Licenciatura em Educação do Campo, discutida e apresentada pelos movimentos sociais e organizações ligadas ao campo. Essas organizações, de grande inserção e representatividade regional, têm debatido temas voltados ao desenvolvimento do campo, como, soberania alimentar, agroecologia, sustentabilidade, dimensões estas que levaram ao debate educacional; d) pela inserção do Campus Dois Vizinhos da UTFPR nos debates dos movimentos e organizações e pelo histórico da discussão da Educação do Campo, compreendendo seu papel educativo na produção, reprodução e transmissão do conhecimento; e) pelo compromisso social, como instituição pública de ensino, em que deve responder às políticas públicas de Educação do Campo; f) neste mesmo sentido, o Campus Dois Vizinhos da UTFPR responde à diretriz institucional de formação de professores (UTFPR, 2010, p. 26).

O caráter de desafio insculpido no projeto do curso de Licenciatura em Educação do Campo pelos acenos de uma formação humana fundamenta-se na concepção de campo como território de produção e de novas relações sociais. Subtende-se, aqui, ser necessária uma concepção filosófica e teórica que permita articular o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de subsistência das comunidades do campo.

No sentido técnico, trata-se de criar alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilize alterações significativas no que se refere à forma de organização curricular organizada pela Alternância entre Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC e as habilitações para docência multidisciplinar, voltada para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, em duas das áreas do conhecimento proposta pelo MEC: ciências agrárias, ciências da natureza e matemática. As áreas foram organizadas de forma que se articulem diretamente com os fenômenos da realidade, tornando-as eixo organizador dos planos de estudo e da articulação do trabalho com os conteúdos.

A organização metodológica curricular por etapas, de acordo com a Pedagogia da Alternância, está desenhada de modo a permitir a necessária dialética entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, permitindo ao educando transitar entre as fronteiras da ciência e as vivências do meio, constituindo características combinadas que integram a base de engenharia social<sup>82</sup> da LEdoC.

A possibilidade de organizar o curso a partir das demandas dos coletivos locais de origem dos estudantes justifica a adoção da Alternância, desenhada para atender a circunstâncias objetivas como: se possível trazer educandos de diferentes e, às vezes, distantes lugares sem ter que desenraizá-los do trabalho de origem e da própria dinâmica do movimento social que integram ou passarão a integrar pelas exigências do próprio processo formativo.

O fato do curso de LEdoC trabalhar a formação do educador do campo – e prever em sua organização a Alternância, demonstra que traz arraigado em

---

<sup>82</sup> Essa denominação explica-se pela concepção de educação que sustenta as práticas educativas do MST, a qual é entendida como um processo em construção, ou seja, como não estando pronta nem acabada, daí *engenharia* e *social* porque essa é uma construção coletiva (RIBEIRO, 2010, p. 328).

sua base a possibilidade de ruptura com um modelo de educação que historicamente privilegiou o espaço / tempo exclusivo da escola. Confirmando os registros efetuados pela história da educação, que agricultores, assentados e trabalhadores, sejam europeus ou brasileiros, sempre estiveram à margem e, em muitos casos, excluídos de políticas educacionais que voltasse o olhar formativo para suas realidades.

Comungando da linha de pensamento de Pessotti (1978, p. 37), essa pedagogia que alterna tempos de formação na escola e na família demonstra que “esse ritmo alternado rege toda a estrutura da escola e busca a conciliação entre escola e a vida não permitindo ao jovem desligar-se de sua família e, por conseguinte, do meio rural”.

E o movimento de socialização dessas vivências, é dedicado a um constante processo de reflexão pedagógica, pesquisa, investigação sobre a realidade do campo, que se caracteriza como uma tática de integração metodológica com fins epistemológicos / e pedagógicos, que levará a originar métodos inovadores na resposta exigida pelas novas demandas sociais.

O caminho a percorrer nesta direção por meio da sistematização do Projeto Político Pedagógico é longo e profícuo, considerando que os elementos que estruturam a organização pedagógica do curso de LEdoC destacam-se por não ter seu berço na academia e sim na mobilização popular, a partir das reformas do modelo desenvolvimentista que ocorreu no Brasil na época.

A dinâmica da construção coletiva da gestão compartilhada nas diversas instâncias organizacionais a partir do projeto político pedagógico e da sala de aula busca cumprir os princípios norteadores do PRONERA – interatividade e participação, fortalecendo as possibilidades para a construção coletiva de um projeto educacional diferenciado.

A começar pela composição do quadro de educandos do curso figura como um dos elementos de pano de fundo que ocorre pelo *processo seletivo*<sup>83</sup> concebido como ferramenta metodológica de seleção para ingresso em curso superior no país. No entanto, apresentar caráter peculiar nesse processo de seleção para a constituição de turmas, que requer da instituição promotora

---

<sup>83</sup> É primordial ressaltar que a forma de acesso (quase universal) ao ensino superior no Brasil é designada de vestibular, uma prova classificatória de conhecimentos gerais que o estudante realiza para o ingresso na universidade.

do processo somar a essa fase algumas outras definições como: cada concorrente deve comprovar por via documental emitida pela organização, da qual provém que é vinculado a um movimento social do campo, ou entidade de classe, ou já atua como educador preferencialmente em escolas do campo. Prosseguindo, inclui-se a análise da experiência de vida que conduziu o educando para o curso, que a análise de memorial do candidato. Desta forma, a Instituição promotora do curso cumpre com aspectos definidos no Edital de Convocação das Universidades, que “prevê para os projetos apresentados nos Eixos I critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo” (MEC/SECADI, 2009, p.3)

Desta forma, o acesso e a formação pessoal do sujeito aproxima-se da função social que esse exerce no meio do qual provem, promovendo uma formação universitária consistente e associada à função social dos sujeitos. Assim, o processo formativo voltado para o campo adquire identidade.

No que concerne o processo ensino aprendizagem em Alternância - o tempo educativo – contempla formas diversas de componentes formadores e integradores:

*Tempo mística* – destinado á motivação das atividades da etapa do Tempo Escola, conferência das presenças informes e cultivo da mística de nossas Organizações da Classe Trabalhadora, da Educação do Campo. O momento realização é no decorrer do início e término de cada etapa, com duração máxima de quinze minutos.

*Tempo aula* - tempo diário destinado ao estudos dos componentes curriculares previstos no projeto do Curso, conforme cronograma das aulas e incluindo momentos de intervalo a combinar.

*Tempo Leitura / Estudo* – tempo destinado a leitura individual e ou ao estudo em grupo conforme orientação dos educadores e programação da etapa.

*Tempo Núcleo de Base* – tempo destinado ao processo organizativo do núcleo, envolvendo tarefas de estudo e gestão do curso.

*Tempo Reflexão Escrita* – tempo de organização pessoal Destinado ao registro das vivências e reflexões sobre os aprendizados da turma e os aprendizados construídos na etapa. É um instrumento de exercitar a reflexão e escrita do processo vivido.

*Tempo Oficina* - tempo dedicado para realização de práticas refletidas que venham no sentido de contribuir com as necessidades educativas concretas da formação do educador.

*Tempo Seminário* – inicia com estudos nos núcleos e se estenda na realização da socialização do mesmo, orientado pelos educadores.

*Tempo esporte e lazer* – tempo semanal, que compreenderá desde atividades desportivas integradoras e cooperativas até de resgates e brincadeiras que poderão acrescentar componentes didáticos para a prática pedagógica (UTFPR e Via Campesina, 2010, p. 03).

O fito da concepção dos tempos educativos no curso de LEdoC é a perspectiva de mobilizar com os educandos um currículo vivo, que tenha como preocupação principal a socialização dos conhecimentos, sabendo e compreendendo que a universidade é um espaço fundamental para isto, sem ignorar as modificações que ocorrem na vida dos educandos partícipes deste processo de formação docente, trazendo-os como parte da matéria prima da aprendizagem, onde a realidade social é a matéria prima central da formação desses educadores.

*A proposição da Atividade prática como componente curricular – APCC*, no decorrer da formação, reúne o registro de atividades desenvolvidas no decorrer do tempo – comunidade pelos acadêmicos sob a orientação, supervisão e avaliação de um professor, com ênfase em procedimentos de observação e reflexão dos processos de ensino aprendizagem, de forma contextualizada e complementar a formação pedagógica do aluno, visando o registro e a resolução de situações problemas pertinente a cada campo do saber. Esta correlação teoria e prática tem seu objetivo cunhado nos tempos destinados a experiências na docência do aluno em formação dentro de um movimento contínuo entre saber e fazer busca de significados de situações intrínsecas do ambiente educativo.

De acordo com o Parecer do CNE/CP 28/2001, é possível entender com quais lentes deve-se olhar a prática como componente curricular nos cursos destinados a formação de licenciados:

uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...] terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001, p. 09).

A elucidação para a prática como componente curricular não aparece explicitada na elaboração das novas diretrizes, e bem pouco nas Resoluções 01 e 02 de 2002, mas a ideia permanece presente nesses documentos legais.



Têm-se então estes critérios norteadores para os cursos de Licenciatura do país. Mas, embora as resoluções estipulem um mínimo de horas, as mesmas não estipularam a forma como devem ser organizadas as APCC nos cursos, possibilitando a organização de forma a atender a realidade de cada curso.

Já as Atividades curriculares complementares – ACCs disciplina considerada obrigatória para a integralização do currículo, respondem ao princípio da flexibilidade, pelo qual o acadêmico tem a oportunidade de decidir sobre uma parte do currículo sendo ordenadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo e pelo disposto na LDB Lei nº. 9.394/96 em seu artigo 3º que dispõe sobre “a valorização da experiência extraescolar” (BRASIL, 1996).

Essa flexibilidade da organização do curso dá respaldo na concretização das diretrizes político pedagógicas, ajustando o ensino à especificidade do contexto do campo, em consonância com as diferenças identitárias e socioculturais da comunidade, bem como as particularidades regionais. Articula a introdução de temas direcionados à compreensão da realidade sociopolítica, econômica e as particularidades da vida cotidiana no campo no contexto de assentamentos.

Seguindo essa perspectiva, as ACCs podem ser entendidas como uma das possibilidades de integralização curricular, sendo desenvolvidas em diferentes cenários de prática, tanto dentro quanto fora da Universidade, reforçando a ideia de que diferentes espaços de aprendizagem devam ser efetivamente utilizados para o desenvolvimento de uma formação multidisciplinar, que envolve a vivência em diferentes contextos de aprendizagem, demonstrando a valia de cada espaço para o desenvolvimento da formação. As ACCs proporcionam, no seu conjunto, vivências em modalidades e experiências educacionais variadas aos alunos em formação e não se confundem com as práticas de estágio.

Nesse contexto tem-se o processo de auto-organização dos educandos – ocorre de forma a comprometer-se com a proposta do Curso, repensando os espaços e tempos de organização e cooperação, tanto para o estudo como para o trabalho, desenvolvendo o espírito de iniciativa e de trabalhar os problemas de forma coletiva criando novas formas de organização. O espaço de auto-organização se constitui num espaço de criação de situações

pedagógicas, que deverão ser trabalhadas pelos professores como forma de reflexão dos processos e conteúdos de formação.

Essa fase constitui-se de outras fases, como: escolha da coordenação da turma, organização da turma, coordenação do curso, tempo comunidade – cada educando, com um orientador que tem por função estabelecer vínculo com o movimento social / ou organização popular e as lutas da classe trabalhadora, tomar conhecimento do parecer de avaliação do tempo escola, construindo elementos de avaliação do Tempo Comunidade. Essa organização, de forma geral, faz parte de avaliações para atingir, da melhor forma possível, os objetivos propostos.

Já a *avaliação do processo ensino aprendizagem* – é concebida dentro de um processo que objetiva trabalhar diferentes trajetórias inerentes ao processo de cada um. Critérios, formas e instrumentos de avaliação são discutidos constantemente e elaborados pela equipe de coordenação pedagógica com a participação dos educadores, lideranças, e dos educandos, sendo diversificados e flexíveis às demandas do processo pedagógico.

A participação do educando na avaliação ocorre em momentos distintos. O primeiro acontece na metade do semestre e tem por objetivo a avaliação e autoavaliação no processo educativo. O outro ocorre no final de cada semestre, e objetiva a análise do andamento do curso e reordenamento das ações nos aspectos didático pedagógicos, organizativos, de envolvimento com a realidade e a problematização do campo.

Os instrumentos que compõem o processo avaliativo dos educandos do curso são o diário de campo – DC e o portfólio. Os resultados do processo avaliativo são expressos por meio de parecer descritivo individual, destacando conceitos que demonstram as capacidades desenvolvidas pelos educandos em cada componente curricular. Esses registros são entregues ao final de cada bimestre à coordenação pedagógica, que arquivará na pasta do educando.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID – que possibilita a participação dos educandos nos editais de bolsa, veio de encontro com o objetivo da formação de educadores voltados para a Educação do Campo, por possibilitar um trabalho constante de interligação da realidade das escolas com os referenciais dessa proposta de educação. A iniciativa propõe

encaminhamentos metodológicos, que visam contemplar princípios estabelecidos no Curso de Licenciatura de Educação do Campo, como:

*Contextualização da realidade do campo:* o núcleo de conteúdos básicos visa à reflexão crítica sobre o modo de produção, suas relações sociais e culturais de produção e reprodução da vida, a educação enquanto prática social, a escola, a formação e a profissionalização no campo da educação.

*Flexibilização curricular:* as atividades acadêmicas devem ser planejadas e executadas, levando em conta a dinâmica das atividades laborais exercidas no campo. Para isso, os tempos e espaços deverão considerar a realidade das comunidades do campo.

*A Alternância:* o Tempo Escola e Tempo Comunidade são fundamentais para estabelecer um vínculo entre escola e comunidade, ao mesmo tempo em que articula um diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares (UTFPR, 2010, p. 03/04).

Na concepção de educação aqui assumida destacam-se como atividades humanas específicas ou como matrizes formadoras fundamentais – o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história.

Ao mesmo tempo em que recuperamos para o debate educacional de hoje questões de uma tradição pedagógica antiga, foi a especificidade do nosso objeto que nos permitiu destacar, para o conjunto da teoria pedagógica, a dimensão educativa da luta social combinada à organização coletiva, e também olhar o próprio movimento da história, que é base da interpretação da realidade por nós assumida, com matriz formativa (CALDART, 2012, p. 36).

Compreende-se que esta talvez seja a contribuição mais original da Pedagogia do Movimento à teoria pedagógica, que prima pelo pensar a educação como movimento das matrizes formadoras do ser humano, e levar isso como princípio organizador do trabalho educativo da escola, na relação com os objetivos da educação, com a especificidade da tarefa da escola e com os desafios formativos que a leitura das contradições principais da realidade atual coloca para nosso tempo em termos de Educação do Campo no campo.

Identificando o espaço educativo como uma categoria articuladora do trabalho pedagógico, no sentido de que a organização do meio pedagógico instituído somente será educativa se for posta em movimento, ou seja, se as intencionalidades de cada elemento forem acionadas cotidianamente e por todos os envolvidos no processo, educadores e educandos. O contexto leva o ambiente educativo à categoria que materializa o desafio de colocar as matrizes formadoras do ser humano em movimento, como motor de sua

constituição, e a perspectiva de formação de uma coletividade escolar educadora como objetivo, indicando que a necessidade e responsabilidade com a construção do projeto histórico socialista, a começar pela luta por redistribuição da terra e pela possibilidade de acesso ao trabalho, atividade fundante do ser social.

Nesta dimensão, pactua-se que o ambiente educativo é um espaço de vida que necessita de um programa vinculado à vida dos sujeitos da comunidade (PISTRAK, 2000). Este projeto de escola fundamenta-se nas relações sócio históricas, políticas e culturais das comunidades do campo e nas relações de produção e reprodução da vida em sociedade.

Nesta conjuntura, concebe-se uma discussão a partir de pressupostos que se somam na projeção do Projeto Político Pedagógico articulado com as bases de uma proposta de Educação Popular. Assim, entra em análise como se configura uma relação entre projeto de sociedade e projeto de desenvolvimento e educação, que detêm por esteio três pilares, os quais representam as esferas do poder existente na sociedade. “A econômica - materializada no modo de produção capitalista, a política – representada pelo Estado de direito e a cultural – assentada na supremacia da razão, no culto à ciência e ao individualismo” (PALUDO, 2008, p. 40).

O PPP do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR se constitui no princípio do desenvolvimento de uma proposta de educação popular que representa a recomposição do poder político e o reordenamento econômico que acontece em determinados períodos históricos, em decorrência da necessidade de superação das crises que sua lógica perversa engendra. Apesar das particularidades e questionamentos que possam ser feitos, é possível dizer que a concepção de Educação Popular passa por um processo de ressignificação que envolve:

A indissociabilidade entre o político e o pedagógico – que retrata que a educação popular não é neutra, histórica e ingênua. Colocando-se como alternativa à concepção de educação como mercadoria. Marco epistemológico – que interpreta o conhecimento como um fenômeno humano e social, construído na relação entre prática – teoria – prática. Proposta pedagógica – sintetiza criativamente a direcionalidade e a intencionalidade do ato educativo, tendo por base a problematização, o diálogo e a participação. – Concepção ampla de educação - que envolve processos formais e não formais (PALUDO, 2008, p. 49).

A autora em tela afirma a necessidade de coesão entre algumas *ideias forças* na formação de educadores para atuarem no campo, por meio de uma concepção de Educação Popular, que:

- Se faz associada às discussões de novas alternativas de desenvolvimento para o Brasil – É um projeto pedagógico e cultural para toda a sociedade – Se identifica com as lutas pelo direito à educação e com todas as lutas sociais das classes populares – Reconhece que o Movimento Social é um espaço importante de formação do povo – Está comprometida com uma educação de qualidade para o povo – Reconhece que a escola e o seu cotidiano é um dos lugares importantes da educação do povo – Os construtores da Educação Popular são as classes populares e todos os que com elas se comprometem (PALUDO, 2008, p. 50/52).

Estabelecer momentos de reflexão sobre a composição das *ideias forças* indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos, como formador, também de voltar reconhecer que a vivência organizativa de luta é formadora. Neste aspecto, é contundente olhar o papel do desenvolvimento da educação popular a partir da ideia de movimento, que se soma ao conjunto de outros esforços na direção de mudanças culturais e estruturais da sociedade.

Porém, o desafio é avançar na clareza teórica da formação dos sujeitos do campo, para edificar o paradigma contra - hegemônico da Educação do Campo.

Produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma *interpretação* e uma tomada de posição diante da realidade que constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo de socializar/quantificar a *compreensão* do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos (CALDART, 2005, p. 2).

O emprego das expressões *interpretação* e *compreensão* do vivido deixam em evidência que a escola é compreendida, antes de tudo, como uma parte ou uma extensão da grande escola que é o MST. O princípio educativo da Educação do Campo é o trabalho – que gera cultura e modifica espaços por meio das relações sociais. Mas aqui talvez se encontre o maior desafio dos propulsores das políticas de formação de educadores do campo em não cair na tendência de querer uma escola direcionada para seus interesses. Segundo

Gramsci (1991b, p. 118), “a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é, em grande parte, um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral”.

Esta crise é entendida pelo autor como a evolução histórica, que representa o movimento dialético de superação das contradições do meio. Assim, na medida em que a escola se separa da vida, acontece, então, a crise da escola, isto é, uma escola não mais adequada ao novo momento histórico.

Neste cenário, há uma materialidade que se configura pela necessidade da vigência da educação popular em prol da urgência da transformação social, no domínio da produção, da política e da cultura, em face do atual desenvolvimento histórico e social que indica o esgotamento de possibilidades emancipatórias. Esse movimento se corporifica para obter o alcance necessário para sedimentar percepções comprometidas e abertas com educadores capazes de analisar possibilidades e fazer acontecer o novo / “inérito viável” expressão de Paulo Freire (2010, p. 130).

Assim, a escola, quando pensada como lócus de formação dos sujeitos que vivem no campo, trabalha no limiar de questões pontuais – interesse dos povos do campo / e o interesse do Estado. O que traz à discussão que as questões do campo são mais extensas que as educacionais, envolvem questões relacionadas à política agrícola e agrária dos governos. Mas, historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não levaram em conta a realidade e as demandas do campo. Reconhece-se que tais questões não são simples, porém a sua solução depende do compromisso político e do financiamento público, bem como da organização social para apontar formas efetivas de propostas de educação para o campo.

A Educação do Campo não se limita a escolarização, ela interrelaciona-se na educação, cultura, economia, política, novas relações com a terra, entre as pessoas, na produção e com a vida. Assim, em primeiro lugar, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem a finalidade de formar educadores do campo /e para o campo. Educadores que tenham uma visão integral da realidade e dos sujeitos que a compõem.

## 5.2 ENTRE AS CONCEPÇÕES DA UNIVERSIDADE E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EMBATES

No Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (2013), reuniram-se representantes estaduais do Movimento Nacional de Educação do Campo, com integrantes de universidades públicas, de secretarias de Estado da educação, de movimentos sociais e sindicais do campo, da frente parlamentar mista de Educação do Campo, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

Em meio às discussões abriu-se o diálogo com a SECADI trouxe a cena o item – *‘ações de articulação entre os diferentes sujeitos e de mobilização’* – que possibilitou pontuar situações que devem ser objeto de análise junto às instituições que detém o curso de formação de educadores das/e para as escolas do campo. Entre os itens mencionados está:

Estimular a criação de redes locais, regionais e nacional de articulação, intercâmbio e diálogo entre as universidades que trabalham com a Educação do Campo; Estimular o diálogo das IPES com os movimentos sociais do campo, através da participação destes nos colegiados, e condicionar a esse diálogo a organização e desenvolvimento das propostas de licenciatura em educação do campo; Estabelecer estratégias para acompanhamento rigoroso dos cursos de formação nas IPES, por parte dos Movimentos Sociais, através principalmente de especialistas indicados por eles juntamente com outros especialistas advindos de universidades com experiência acumulada, e com aporte institucional e material do MEC (FONEC, 2013, p. 03).

O tema veio à discussão considerando os embates gerados entre universidade - lócus de formação, e os movimentos sociais, que questionaram os princípios teóricos metodológicos adotados na linha de formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, evidenciando preocupação com a formação desenvolvida.

Nesse sentido, demonstram que mesmo diante das fragilidades que o Curso apresenta em âmbito de políticas públicas e de Estado, este colabora progressivamente para alterar o déficit educacional do meio rural de várias regiões do Estado. Contabilizado esforços de diferentes naturezas para sua

manutenção, afirmando com isso a possibilidade de uma formação de cunho popular que considera:

o valor/custo do aluno de licenciatura em Educação do Campo na distribuição dos recursos do MEC entre as universidades, levando-se em conta que essa licenciatura, entre outros fatores, pela origem do público que lhe acorrem (maioria desprovidos de finanças) e pela sua proposta pedagógica (Pedagogia da Alternância), demanda investimentos e custeio maiores comparativamente às demais licenciaturas (FONEC, 2013).

Diante de um quadro que reúne forças oriundas de organizações não governamentais, dos movimentos sociais do campo, do meio universitário, do setor político e da sociedade civil, evidencia-se a necessidade de compreender o papel da LEdoC diante da reivindicação dos movimentos populares de não atender unicamente à superação do déficit histórico educacional do campo, e sim atender a uma proposta de formação que tem como centro o estabelecimento de outra relação do sujeito com a terra.

Demonstrando o que está por traz da força de reivindicação dos movimentos sociais ao batalharem pela inserção de jovens que vivem no campo e de outros grupos em cursos superiores, que a formação superior contribua para uma melhor compreensão da sua realidade e construir com os seus uma nova história.

Rementendo aqui ao porque da tentativa de construir essa proposta de educação popular que concede acesso ao ensino superior a jovens provenientes de diversas regiões do Estado do Paraná, bem como de outros Estados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, espaço onde o ato de educar deve se dar de forma específica, e o conjunto de saberes, valores e posturas de um contexto estão presentes no currículo de formação, fazendo parte das propostas de um educador que trabalha ou pretende trabalhar na Educação do Campo. Por esses ideais se encontra a luta travada pelos movimentos sociais e organizações em conjunto com a universidade.

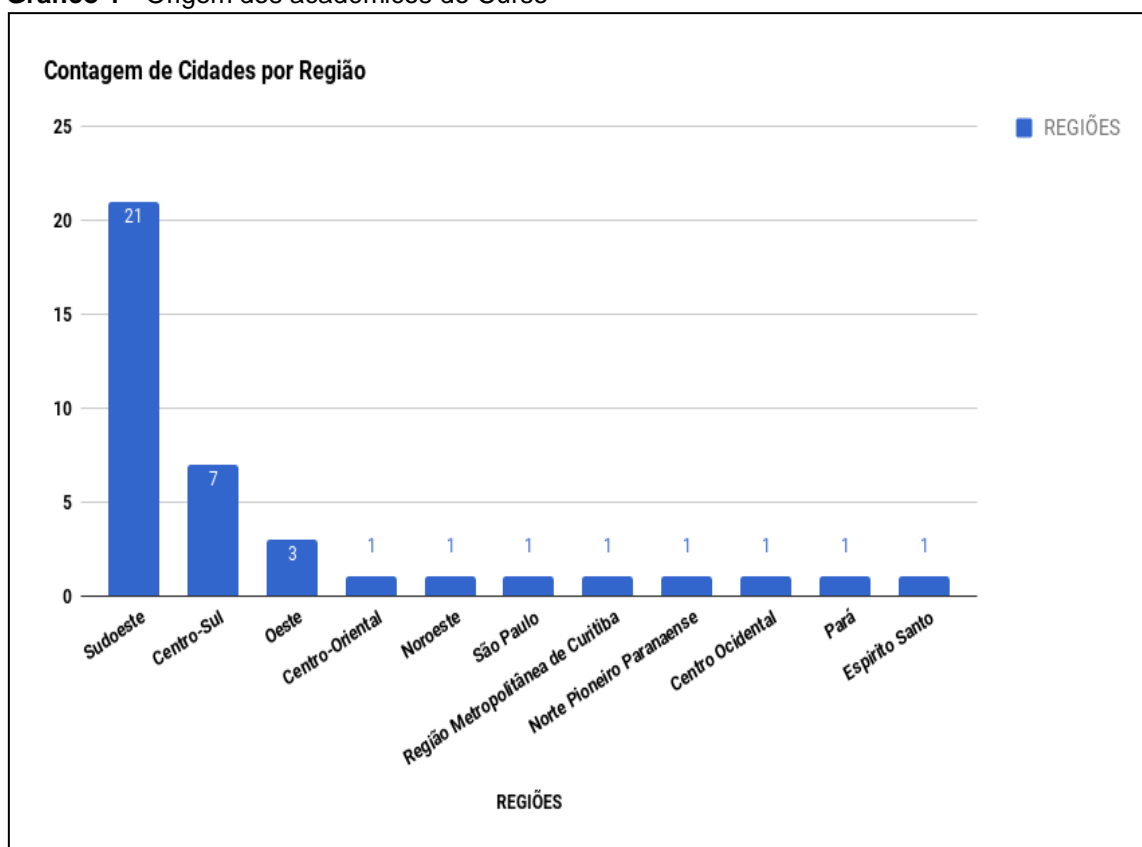
Assim, o curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais populares e organizações da Região Sudoeste do Paraná em parceria com a Universidade, permitindo o acesso no ensino superior a uma camada da sociedade que sempre esteve excluída – os filhos de trabalhadores. Constitui-se em um marco de conquista popular, tendo



em consideração que no Estado, há cerca de dez anos, um filho de pequeno agricultor, assentado ou assalariado, falar em universidade ainda era algo muito distante das suas possibilidades, existindo, com isso, uma dívida histórica com tais sujeitos (ARROYO, 2005). O acesso à universidade de um jovem pertencente a essas classes é um salto e tanto que se obteve na Região Sudoeste.

A LEdoC possibilitou esse espaço, de acordo com os dados do Gráfico 1 desde a primeira turma do curso, que data do ano de 2011, a Região Sudoeste deteve 53,8% dos alunos matriculados, e as demais regiões do Estado 38,6%. Os Estados de São Paulo, Pará e Espírito Santo compreendem 7,6% dos alunos matriculados.

**Gráfico 1** - Origem dos acadêmicos do Curso



**Fonte:** Coordenação do Curso LEdoC da UTFPR – Campus de Dois Vizinhos – PR (2017)

A análise da origem dos egressos e acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo permite visualizar desde a primeira turma do curso que os educandos são provenientes das regiões Centro Sul, Centro Oriental, Noroeste, Sudeste, Oeste, Região Metropolitana, Norte Pioneiro,

Centro Ocidental do Estado e Sudoeste do Estado do Paraná, bem como do Estado de São Paulo, Pará e Espírito Santo, abrangendo entre esses Estados um número de trinta e nove municípios.

Numa concepção coletiva, os dados elencados no Gráfico 1 demonstram que a ação pedagógica desenvolvida no decorrer da formação da LEdoC deve considerar o coletivo, esse aprender e ensinar coletivo se configura com a educação popular a partir das práticas sociais vividas por esses sujeitos que possibilitam as relações entre sujeitos políticos que se fazem seres históricos no caminhar da luta social.

Assim, a identidade do curso de LEdoC na perspectiva do movimento camponês e da agricultura familiar afirma-se, dialética e historicamente, nas lutas sociais, e se fundamenta na educação popular de raiz Freireana, como mostra fragmentos da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo<sup>84</sup>:

A Educação do Campo que é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação do meio rural no Brasil. Um projeto que se enraíza na trajetória da educação popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo (DECLARAÇÃO FINAL, 2004).

A Região Sudoeste do Paraná, do ponto de vista do movimento, tem características diferenciadas de outras regiões do Estado. Seus assentamentos são mais antigos, alguns já possuindo cerca de trinta anos. Esse cenário permite perceber as marcas do tempo, como, por exemplo, o fato de que os sujeitos que permanecem no campo são apenas os pais e crianças. Em um contexto geral, isso não é uma realidade específica do movimento: isso é geral do campo. Essa característica é afirmada por **Org<sup>i</sup>**, quando coloca *“que apenas um terço dos jovens que frequentam o curso de LEdoC desse campus são ligados aos movimentos sociais e o restante é de outros segmentos da sociedade”*.

Esse quadro coloca em discussão o que ocasiona o baixo número de acadêmicos oriundos de movimentos sociais da Região Sudoeste,

---

<sup>84</sup> Assinam esta Declaração: CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB - MMC - MDA/INCRA/PRONERA - MEC - FEAB - CNTE - SINASEFE - ANDES - Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados - Frente Parlamentar das CEFFA'S - SEAP/PR - MTE - MMA - MinC - AGB - CONSED - FETRAF - CPT - CIMI - MEB - PJR - Cáritas - CERIS - MOC - RESAB - SERTA - IRPAA - Caatinga - ARCAFAR SUL/NORTE.

frequentando o curso de LEdoC. Possibilita assim que os movimentos sociais, organizações e entidades de classe da região desenvolvam análises criteriosas sobre a materialização desse fato. Mesmo considerando que o número de jovens em assentamentos, acampamentos e comunidades não seja tão expressivo, existe um trabalho contínuo nesses espaços na perspectiva de fomentar a valorização do acesso ao ensino superior, bem como considerar a inserção no curso de LEdoC. Que hoje representa um meio de formação articulado para pensar o movimento histórico, político e cultural que vem se formando por meio do tempo, desconstruindo aspectos socioculturais e econômicos mais íntimos dos povos que vivem no campo.

Somando-se a esse cenário, percebe-se que o jovem pertencente aos movimentos sociais, ao adentrar na universidade, requer um acompanhamento pessoal, que busque obter detalhes de como está ocorrendo o seu desenvolvimento e adaptação ao meio universitário, para que o processo de formação vivenciado se desenvolva articulado aos saberes histórico/culturais criando possibilidades para sua própria produção.

Parte desse processo de atenção ao educando da LEdoC explica-se pelo movimento desenvolvido na processo de seleção especial de entrada desse alunos que contempla um processo de ingresso peculiar para atender especificamente a uma demanda de educadores já atuantes em escolas do campo e de jovens que vivem no campo. Desta forma o processo de entrada da primeira turma do curso no ano de 2011 atende ao disposto no Edital de Convocação nº 9, de 29 de abril de 2009, MEC/SECADI.

No entanto, diante do fomento de políticas de Estado que oportunizam às universidades a opção de disporem de suas vagas por meio de vários sistemas de ingresso prevendo vestibular para um número de específico de vagas, somado a entrada pelo ENEM - SISU por meio de mais um percentual de vagas. Aliado a isso se concentra outra divisão nas vagas, onde algumas se voltam para ampla concorrência, outras para baixa renda, indígenas, quilombolas, o que ocasiona o afrouxamento na manutenção de um processo seletivo para entrada de educandos com o perfil previsto no Edital de 2009 (MEC/SECADI).

Essa discussão ocorreu no decorrer do FONEC (2013) e de pronto tornou-se parte das ações que merecem atenção especial do FONEC nos

encaminhamentos das lutas da Educação do Campo, previstas no Relatório Síntese das conclusões e proposições 2013 - 2014 “a política de seleção para o Ensino Superior ENEM - SISU inviabiliza, aos povos do campo, o acesso diferenciado a esse nível de ensino como prática de ação afirmativa” (FONEC, 2013, p. 9).

O coletivo do curso que reúne coordenação, professores e colegiado tem enfrentado graves problemas no ingresso de educandos, a partir da corrente que entende ser o mérito o critério por excelência para assegurar a qualidade dos cursos e o ingresso do estudante.

Nesse momento para a consolidação do curso é necessário passar pelas contradições que se firmam no ambiente universitário, sob o ângulo dos gestores que detém olhar pontual para a dimensão das demandas de um processo de seleção para a LEdoC que atenda os arranjos institucionais e identitários locais em termos de custos financeiros.

Esse é um movimento que não se cala diante do contexto de formação do curso marcado por contradições históricas. No entanto, a articulação entre movimentos sociais e o coletivo de educadores pressionam a universidade para que o processo seletivo da LEdoC não siga a corrente hegemônica.

A proposta de formação da LEdoC implica o reconhecimento das realidades dos sujeitos em formação e de suas origens, e o compromisso desses com a transformação social, que ocorre por meio dessa licenciatura, a qual possui a nobre missão de formar os formadores, nesse caso, articulados para atuar junto aos sujeitos do campo e suas causas.

É nesse ponto que se encontra o embate ocasionado pela lógica da universidade, que tem arraigada em suas entranhas um caráter individualista e, por outro lado, os movimentos sociais, que constroem suas bases a partir do coletivo. Denota-se a tentativa de superar o ensaio de homogeneizar a educação, desconsiderando as especificidades dos diferentes sujeitos e respectivas demandas educacionais. Como forma de retratar uma nova proposição de formação dos formadores, **Org<sup>i</sup>** ressalta:

*“A LEdoC tem a grande questão pedagógica que é a alternância – onde se consegue dentro de um curto espaço de tempo se construir uma questão teórica e prática. Construindo um pouco de ciência e em outros momentos aplicar isso. A Licenciatura em Educação do Campo*

*abriu essa possibilidade que é uma grande conquista para os trabalhadores que frequentam esse curso”.*

O complexo dessa proposição está na organização da Universidade, porque ao trabalhar com a Pedagogia da Alternância requer professores com disponibilidade de pensar e acompanhar o Tempo Comunidade. Assim, essa proposta efetivou-se, mas em termos diferentes do pensado pelos movimentos sociais e organizações. Para **Org<sup>i</sup>**, o sistema de acompanhamento do Tempo Comunidade:

*“Em comparação com essa mesma proposta desenvolvida por outras universidades no Estado do Paraná observa-se, que aqui o controle do acadêmico na aplicação de seu trabalho no decorrer do Tempo Comunidade, está menos rigoroso. Percepção essa dos responsáveis pelos movimentos nas comunidades e assentamentos. Sendo que esse trabalho é importante por manter um diálogo direto da Universidade com o Movimento da Região. O Regime de Alternância é uma forma de garantir o acompanhamento do desenvolvimento do jovem na universidade”.*

Num contexto de totalidade que envolve a formação na LEdoC, está a formação em Alternância, como elo de fortalecimento no desenvolvimento da práxis pedagógica. Servindo de aporte ao educando para o reconhecimento da materialidade existente no território que vive. E fortalecendo a capacidade de intervenção e de produção de conhecimento a partir deste espaço. Esse contexto leva a uma pergunta que ressoa constantemente na pesquisa. Os professores da LEdoC precisam ter uma formação especial?

Neste contexto o trabalho em Alternância requer um planejamento que unifica a proposição do trabalho no decorrer do tempo universidade articulado a materialização da proposta levada para o tempo comunidade. Trazendo outro fator de valia neste processo, que se materializa pela percepção da ausência do professor da LEdoC no decorrer do tempo comunidade. Levando a possíveis fissuras na materialização da proposta em face de enfrentamentos de concepções de meio vigentes e da chamada epistemologia da prática. Os limites atribuídos à Pedagogia da Alternância e os resultados obtidos. A formação de professores no contexto estabelecido.

Esse cenário levanta questionamentos por parte dos movimentos sociais e do MST sobre a ausência de acompanhamento do educador orientador no tempo comunidade. Esses se edificam a partir da proposição orçamentária

disposta no Edital de Convocação de 2009 (MEC/SECADI), ao assinalar o recurso disponível anualmente por turma aberta ou em andamento.

**DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS - 4.1** O presente Edital prevê a aplicação de recursos financeiros, não reembolsáveis no valor *percapita* de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano, considerando como referência o atendimento a turmas de até 60 alunos e um período de 4 (quatro) anos de duração, segundo as orientações abaixo: **a.** Eixos I Implantação de projetos no Procampo – valor *per capita* de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano e atendimento a turmas de até 60 alunos, no valor total máximo para cada projeto de R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais) por ano; **b.** Eixo II Manutenção de turmas do Procampo - cursos em andamento valor referencial de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano e atendimento a turmas de até 60 alunos, no valor total máximo para cada projeto de R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais) por ano; **c.** Eixo III. Abertura de novas turmas do Procampo - cursos em andamento – valor referencial de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano e atendimento a turmas de até 60 alunos, no valor total máximo para cada projeto de R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais) por ano, condicionada aos recursos orçamentários do ano. **4.2** Não serão financiadas despesas de infra-estrutura ou aquisição de equipamentos e demais despesas de capital. **4.3** É vedada a utilização de recursos orçamentários para o pagamento de bolsas de estudo. **4.4** É vedada a aplicação de recursos em pagamento, a qualquer título, a servidor da administração pública ou empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços de consultoria ou assessoria, assim como a aplicação de recursos para pagamentos de taxa de administração. **4.5** Os projetos selecionados e não atendidos por este Edital poderão, eventualmente, ser apoiados em exercícios posteriores (MEC; SECAD, 09/09/2009)

Na proporção de recursos disponíveis recebidos por turma anualmente demonstra que a organização para acompanhar o desenvolvimento do educando no tempo comunidade está dentro das possibilidades do recurso disponível. Somando ao fato que o tempo comunidade se constitui a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que tem por campo de estudo as comunidades de origem dos estudantes desse curso.

No entanto, o Projeto Metodológico – PROMET do curso de LEdoC prevê:

Tempo comunidade o acompanhamento será realizado: a) O acompanhamento será feito através do coletivo de origem, e da pessoa designada pelo Movimento ou Organização em que a educanda ou educando atua. b) A coordenação do Curso e o Coletivo Político Pedagógico farão o acompanhamento à distância através dos registros escritos e do contato com as coordenações das Organizações Sociais (UTFPR, 2010).

Diante dessa determinante e considerando que nenhuma menção em contrário é visualizada no Projeto Político Pedagógico e no Regimento do Curso, leva a pressupor a existência de um passivo na essência da proposta do trabalho no tempo comunidade. Demonstrando que os princípios da Alternância que concebem o território do educando em seu tempo e espaço como ferramenta de valorização da sua identidade dos seus saberes rumo a construção coletiva de possibilidade de intervenção referenciada pelo conhecimento social, político, econômico e cultural que configuram a vida o trabalho e as culturas nos territórios do campo, podem estar ficando a mercê no processo pedagógico de formação do educador do campo.

O Tempo Comunidade tem em sua raiz a finalidade de assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural dos povos do campo à educação pública, socialmente referenciada, pois neste espaço são adquiridos conhecimentos que favorecem diálogos interculturais entre a universidade e o campo. **Org<sup>i</sup>** ainda evidência:

*“O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID, vinculado ao aprimoramento da formação de professores, apresenta nessa realidade uma prática distante da proposta, resultante da soma - professor orientador desconhecer as entranhas do contexto histórico que recebe o Pibidiano. E os acadêmicos produzem aquém do esperado, quando na realidade deveriam produzir no mesmo nível que produzem no Tempo Escola”.*

A unificação do trabalho proposto pela Pedagogia da Alternância / tempo comunidade à proposta do PIBID possibilita interfaces entre o mundo da vida rural, em particular - os mundos do trabalho docente e do campo - e o mundo acadêmico devidamente mediatizado e problematizado pelas intervenções pedagógicas da equipe de educadores desta Universidade.

Diante do cenário retratado, o trabalho desenvolvido no decorrer do tempo comunidade, apresenta fissuras no desenvolvimento dessa proposta que integra a linha de trabalho do Projeto Político Pedagógico do Curso. Pensada para a organização e articulação de experiências formativas nos diversos tempos e espaços, integrando a formação do educador a partir dos movimentos contraditórios que pairam sobre o desenvolvimento da práxis educativa pensada para aquele espaço. Esta temática compõe objeto de

análise rigorosa das organizações e movimentos sociais, pela perda que pode ocasionar na essência da formação do curso de LEdoC.

É na vinculação do conhecimento escolar com a ambiência familiar que eles refletem sobre seu meio e elaboram marcos de referências identitárias, possibilitando-lhes a manutenção do contato com as múltiplas dimensões dessa realidade e os auxiliando na formação de uma identidade cultural coletiva que ultrapassa barreiras geográficas de seus espaços de pertencimentos (CALIARI, 2012, p. 39).

Na busca de cumprir papéis na formação do educador do campo articulada ao desenvolvimento de pesquisa, o curso aderiu ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que tem entre seus objetivos:

eleva a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação; promover a integração entre educação superior e educação básica; proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar; valorizar o magistério, por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente (CAPES, 2013).

O PIBID constitui hoje o chão necessário ao fomento da Alternância que integra e articula a vivência a campo com análise, reflexões a partir da socialização das vivências no decorrer do tempo comunidade. Demonstrando o caráter do programa no desenvolvimento educacional a partir do objetivo de investir em professores e universidades. Oportuniza como política pública as faces do interesse social e econômico que leva esse programa a transitar da universidade a comunidade.

Nesse contexto de totalidade se levanta o olhar para o aspecto de que todos os alunos da LEdoC são bolsistas pelo PIBID. Conforme disposto na Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 da CAPES que ‘define as normas do programa’ menciona em seu Artigo 28 “a duração da bolsa varia conforme a modalidade da concessão: II. A bolsa de iniciação à docência terá duração de até 24 (vinte e quatro) meses, prorrogáveis por igual período” (CAPES, 2013).

Esse ponto assinala que o olhar institucional deve fortalecer o olhar para o caminho que traz o educando para a LEdoC. Marcado pela totalidade de contradições que compreende a história dos povos do campo. No entanto, o



educando que vivencia os movimentos do seu meio aliado a totalidade de condições e possibilidade que o meio universitário lhe coloca a mão, vem desenvolvendo atitudes que não refletem a compreensão do todo que envolve a formação do educador do campo neste curso.

As condições de formação acadêmica, inserção na pesquisa, vivência na comunidade aliada a condição de bolsista representa no conjunto universitário uma condição de 'privilégio' buscada por muito dos que estão em formação nos diferentes cursos. Mas, no caso dos educandos da LEdoC parecem estar a quilômetros da compreensão dessa de forma de desenvolvimento do conhecimento. Contribuindo para a formação de um vácuo entre o que caminho que fizeram para chegar a LEdoC e o que buscam como Educadores do Campo. O vácuo no âmbito da universidade e da Educação Superior aumenta na proporção que a universidade e as possibilidades que proporciona aparentam não estar claras aos olhos dos educandos da LEdoC.

Somado a esse processo de desencontro do eu com a universidade se posiciona o PIBID como forma de assegurar a integração entre o mundo acadêmico e a comunidade. Trazendo em sua proposta condições de articulação e produção do conhecimento entre esses espaços. Conhecimento esse esperado/ almejado por aqueles que dedicam seu tempo para fazer parte das lutas pelos direito dos povos do campo, como condição de acesso dos seus sujeitos a um novo modo de ver, entender e conceber a hegemonia que paira sobre a terra reduto de luta e opressão na história dos povos do campo.

Em contrapartida, evidencia-se o olhar atento dos movimentos sociais para o desenvolvimento da formação do futuro educador do campo, de acordo com **Org<sup>i</sup>**:

*“A intenção do movimento social com esse modelo de formação não é formar revolucionário, mas sim por meio da universidade que detém condições de formar sujeitos críticos e atuantes, obter uma formação que contribua para fazer uma sociedade mais justa. Isso é fundamental. Sendo necessário que isso se amplie. E assim, afirmando que hoje já não se configura mais essa questão de indicação, até engraçado porque em outros espaços se ouve que o movimento quer mandar gente para a universidade para formar revolucionários, ou os futuros Che Guevara”.*

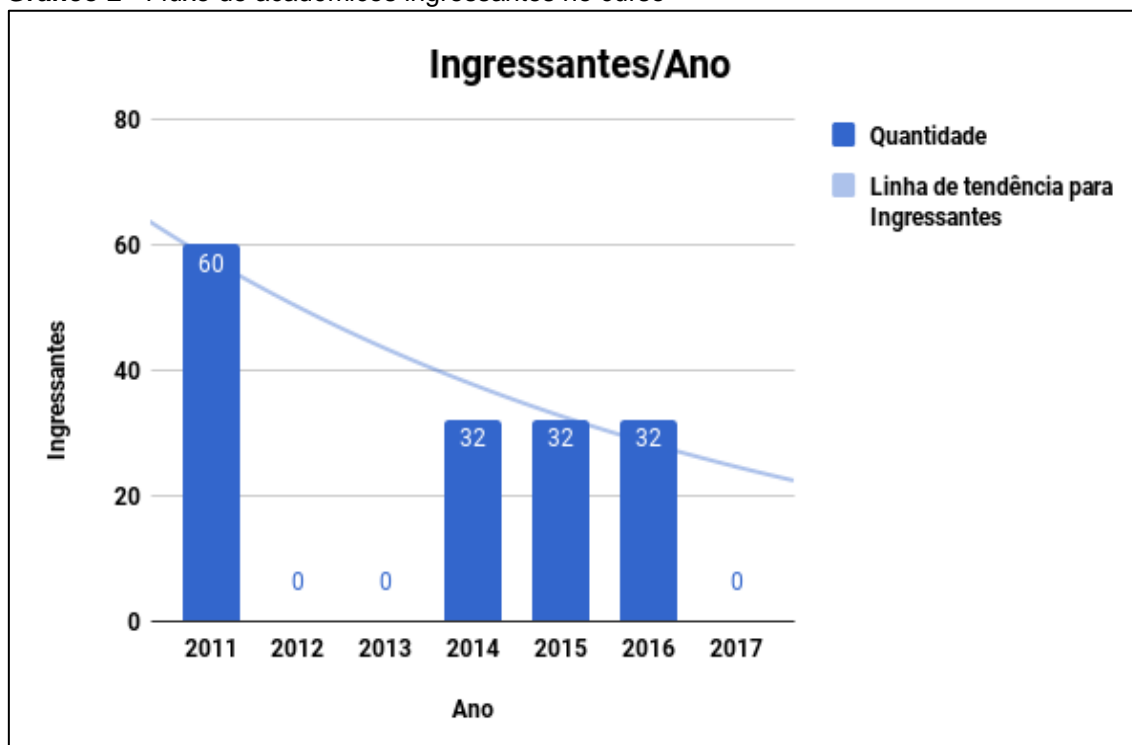
Essa postura por parte dos movimentos sociais e organizações que trabalham junto a assentamentos e comunidades do meio rural, traz um ângulo

diverso do que se polemiza nos bastidores, apresentando, por meio desse posicionamento, a possibilidade da Universidade desenvolver com o futuro formador a capacidade de reconhecer que ser acadêmico é ter atribuições e compromissos com o desenvolvimento intelectual para o aprimoramento pessoal e profissional diante de uma formação que requer um nível de discussão voltada para uma realidade até então a mercê das discussões acadêmicas.

Discutindo a intenção do movimento de colocar filhos de trabalhadores na universidade para que tenham um desenvolvimento científico e uma leitura crítica, considerando que a Universidade é preparada para trabalhar com esse perfil e por ter o aporte científico necessário para construir ciência a partir de concepções que promovam o desenvolvimento unitário da sociedade.

A universidade, pelo papel social que deve desempenhar, constrói sua imagem a partir do papel que detém diante das demandas regionais que aguardam esses filhos que se encaminham para universidade. Imbuídos quicá de uma intencionalidade, uma epistemologia e uma clareza de aprofundar seus saberes. Saberes esse que articule princípios filosóficos, epistemológicos e políticos em prol de uma formação comprometida com os anseios populares. Expressando o compromisso social para a superação de um contexto excludente, que leve esse filho a envolver-se com a educação do campo. Como projeto coletivo para a construção de consciência, em contradição com uma formação de identidade hegemônica.

Por esse ângulo, as organizações e movimentos sociais lutam pela inserção dos seus no ensino superior, que detém o papel de contribuir para uma formação pessoal sistematizada, estruturada e com concepções claras do atual perfil socioeconômico e cultural vigente no país. E a universidade tem essa possibilidade.

**Gráfico 2** - Fluxo de acadêmicos ingressantes no curso

**Fonte:** Coordenação do Curso LEdoC da UTFPR – Campus de Dois Vizinhos – PR (2017)

O Gráfico 2 traz as variantes que pesaram para a edificação do Curso no decorrer dos anos, considerando que de 2011 à 2017 houve entrada de acadêmicos em 2011, 2014, 2015 e 2016. Esse período foi marcado pela abertura da primeira turma em 2011, com o curso na modalidade itinerante. Com o decorrer do tempo reuniram-se representantes da universidade, do meio acadêmico, organizações e MST para discutir a reorganização da oferta desse curso para a modalidade regular. A turma 2014 já se insere nesta proposição. Com embates regionais sobre a proposta de formação do curso, que impossibilita o graduado em LEdoC de realizar concursos, a escassez advinda do corte de recursos do governo federal para manutenção da proposta que envolve a Pedagogia da Alternância, fomenta novamente o debate sobre a manutenção do Curso.

Esse fato, no decorrer de 2016, reuniu os diferentes segmentos envolvidos na organização do Curso para novamente analisar a viabilidade da continuidade, momento esse que se optou por não abrir a turma com entrada em janeiro de 2017. Justificada pela falta de recursos públicos, bem com o acentuado índice de perda de alunos, levando à discussão a possibilidade de trabalhar com um curso de Pedagogia, mas com uma matriz curricular

articulada as necessidades do campo. Proposta essa que se encontra em fase de discussão entre os representantes da universidade e seus pares.

A conjuntura atual demonstra que a formação universitária, diante do perfil de formação necessária para o curso de LEdoC, detêm particularidades de significativa magnitude, o que não chega a ser um dilema, mas que precisa ser rearticulado no coletivo de educadores do curso. O ponto centra-se no perfil de curso necessário para a formação de professores do campo, já que uma das finalidades que a universidade detêm nesse curso é a responsabilidade de desenvolver a compreensão do objetivo da formação do educador do campo, bem como levá-lo a entender porque é necessário o seu conhecimento e o conhecimento que irá produzir para o desenvolvimento de suas comunidades.

Assinalando, que a formação materializada para LEdoC está longe de conceber a linha de trabalho formativa que se perpetua no meio universitário desenhada a partir de uma formação distante da realidade dos sujeitos que a vivenciam, numa proposição formativa que não questiona a realidade, deixando uma lacuna na formação do educador do campo.

Nesse ponto, tem a pressão dos movimentos sociais e de alguns professores, que dizem que a Universidade não é só isso. Ela tem que ter outro viés, mas isso não está desvinculado, não está separado de um contexto maior de luta de classe, de enfrentamento de um projeto de sociedade. Está tudo inserido nesse contexto de projeto de sociedade. A universidade representa e é um espaço em disputa, assim como o bairro e como a imprensa.

Trazendo a reflexão o papel da unificação da universidade aos elementos – campo – educação – políticas públicas como chave de leitura para enfrentamentos a origem da contradição que se desenha pelos embates ocasionados a partir das políticas públicas de corte que buscam massificar o florescer da LEdoC (MOLINA, 2015). Compreendida como uma formação contrária à lógica de formação docente vigente no país a epistemologia da prática.

O contexto possibilita aos militantes da Educação do Campo assumir outro desafio neste período histórico, referente às necessárias lutas a serem empreendidas na busca de ofuscar retrocessos nas políticas forjadas com tanta luta nas últimas duas décadas. Cabendo referenciar as mais expressivas, em face da relevante capacidade transformadora que carregam “Programa

Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; o Residência Agrária; e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO” (MOLINA, 2015, p. 395). Além, é claro, da difusão do pensamento e da ação por meio de revistas, pafletos, manuais produzidos pelos Movimentos.

Somado ao processo de resistência que configura a base da LEdoC e das políticas que a sustentam, encontra-se em meio a totalidade da universidade movimentos configurados pela ação pedagógica de professores com caráter progressista e professores caráter mais tecnicista, fato esse marcado pela disposição ou não de pensar e dialogar a vida, o mundo e o trabalho que envolve, no caso, as causas da Educação do Campo - algo novo para nossos professores intelectuais / doutores.

Contribuindo para a construção de um cenário reflexo de uma sociedade com pessoas de diferentes linhas de compreensão. A sociedade reflete isso, assim como os movimentos sociais refletem isso. Para **Mov<sup>i</sup>**, a proposição de diálogo entre os representantes dos movimentos sociais que trabalham pela causa da LEdoC junto à Universidade demonstra fragilidade e possibilidades de fortes embates:

*“As lideranças dos movimentos sociais foram inclusas no colegiado do curso de LEdoC, porém eram voto vencido, nas votações das reuniões. A maioria do colegiado é composta por professores que não defendem os princípios da Educação do Campo. Então o voto dos representantes dos movimentos sociais e de uma minoria de professores que defendem a LEdoC sempre foram votos vencido nas decisões do curso”.*

Com base no resultado das discussões travadas, pontua-se que a formação de educadores voltada para a Educação do Campo é ação urgentíssima, a requerer investimento e atenção voltada à formação da estrutura de base que atenda a proposições necessárias para a manutenção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, parte de um processo de políticas afirmativas que perpassa desde o acesso até políticas de permanência.

O financiamento de uma política de Educação do Campo é a condição essencial para o desenvolvimento do campo. “Entretanto, não o bastante aos avanços obtidos do ponto de vista legal e formal, na prática a implementação

de processos pedagógicos baseados nas demandas e características do campo esbarram na questão orçamentária” (CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB – MMC, 2004, p. 10). Qualquer que seja a opção por uma política de financiamento da Educação do Campo, ela deverá estar fortemente vinculada ao projeto político e pedagógico que se desenhe como consenso de debates.

A luta pela superação dos dilemas cotidianos enfrentados pela universidade, movimentos sociais e organizações não governamentais soma-se ao severo corte apresentado pelas políticas públicas de fomento indicadas no edital Edital de Convocação de 2009 MEC/ SECADI para a LEdoC. Mas que sofreram cortes radicais a partir do início de 2017.

Diante do quadro vivenciado nesse momento, de finalização do PROCAMPO em vista de novas turmas, devendo os custos suplementares serem assumidos pelas universidades, entende-se que é necessário uma ação do FONEC, no sentido de evitar qualquer recuo na formação de professores do campo, considerada hoje uma das áreas mais estruturantes do país em concepção de movimentação popular. Falar de Educação do Campo demanda necessariamente tratar, no processo formativo, de construção e reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores e, no nosso caso, de filhos de trabalhadores que pertencem ao MST, de pequenos agricultores ou dos que vivem nos arredores das cidades.

### **5.2.1 A evasão acadêmica como sinal de conflito de concepções políticas e epistemológicas**

Quando surge a proposta de trabalhar com a Alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo, proposta essa inicialmente do MST e do PRONERA, em meio à ideia de formação de educadores do campo, voltada aos princípios da terra e aliada a temas de embate como reforma agrária e formação de seus intelectuais orgânicos. Essa estruturação pedagógica passou por um processo de análise e discussão junto à universidade que, ao comprar a ideia de abrir esse curso e trabalhar com formação de educadores do campo em meio a uma universidade tecnológica, foi necessário desenvolver alinhavos

no projeto adequando-o à linha de trabalho da universidade, bem como a proposta inicial trazida que lhe deu sustentação.

Um dos primeiros desafios nesse contexto foi a abertura do curso na universidade pública, espaço onde todas as discussões sobre educação precisam ter preferência, pela sua capacidade de produzir conhecimento científico e pela sua responsabilidade social. Identificando a imperceptibilidade da Educação do Campo, mesmo no ambiente acadêmico. Uma comprovação de oportunidades desiguais ao conhecimento acumulado e de produção. O que evidencia a necessidade de elaboração de sistemas consolidados, para constituir políticas públicas efetivas, capazes de atender a distintas demandas do meio no caso do meio rural, rompendo com uma ideia de Educação do Campo para os sujeitos do campo como algo ilegítimo.

O projeto pedagógico de curso da LEdoC, organizado pela universidade a partir de princípios teóricos populares, bem como dos encaminhamentos que se desenvolveram no decorrer dos anos de formação. E pelos alinhavos desenvolvidos e mantidos. Somado ao enriquecimento que se encontra nas concepções teóricas propostas para o curso, que constituem o pano de fundo da formação do licenciado para o desenvolvimento da práxis educativa no decorrer da Alternância, somado a busca de compreensão dos reflexos socioeconômicos da história da terra no país.

Nestes termos, o que define a proposta de formação originária do Curso de LEdoC é conhecer e entender a estrutura agrária do campo/rural que temos hoje no país. Por ser a terra ainda definidora de questões políticas e econômicas, e o fato que pelo nosso latifúndio nos definimos nas relações de poder e política. Esse limiar nos contemporiza a reafirmar que a base da LEdoC se volta ao desenvolvimento de uma formação voltada para o campo, que prevê disciplinas e educadores articulados para trabalhar a compreensão do campo/meio rural, o que se tem por traz do controle da terra e do poder.

Somado ao contexto acadêmico que envolve a formação e atuação profissional desse licenciado, existem as regulamentações de nossos entes políticos que, em raros casos, abrem editais de concurso para professor com vagas específicas para o licenciado em Educação do Campo. O próprio Estado do Paraná não contempla essa possibilidade em seus editais, mesmo considerando que temos inúmeras escolas no campo, e que levam em seu

nome a nomenclatura '*Escola Rural Estadual*' – '*Colégio Rural Estadual*' – '*Colégio Estadual do Campo*', conforme busca realizada junto ao site da SEED/PR<sup>85</sup>. Percebe-se que o número de escola existentes nesse regime ressalta que a política de concursos da rede estadual vem pela contramão das reais prioridades de formação nesses espaços educativos.

A formação de educadores voltada para o campo ressalta a possibilidade de trazer aos espaços educativos discussões pedagógicas necessárias para o desenvolvimento territorial, socioeconômico e sustentável a partir da escola, qualificando o atuar do educador acerca das complexidades e diversidades dos ambientes e populações do campo, e buscando restabelecer reflexões e debates perdidos no tempo, necessários à formação de professores para atuar nesse meio. Essa pedagogia vem trazendo resultados concretos no mundo da educação e forjou, ao longo dos anos, senão uma unanimidade, mas o respeito e o reconhecimento de várias instituições e setores de ensino (BEGNAMI; BURGHGRAVE, 2012, p. 271).

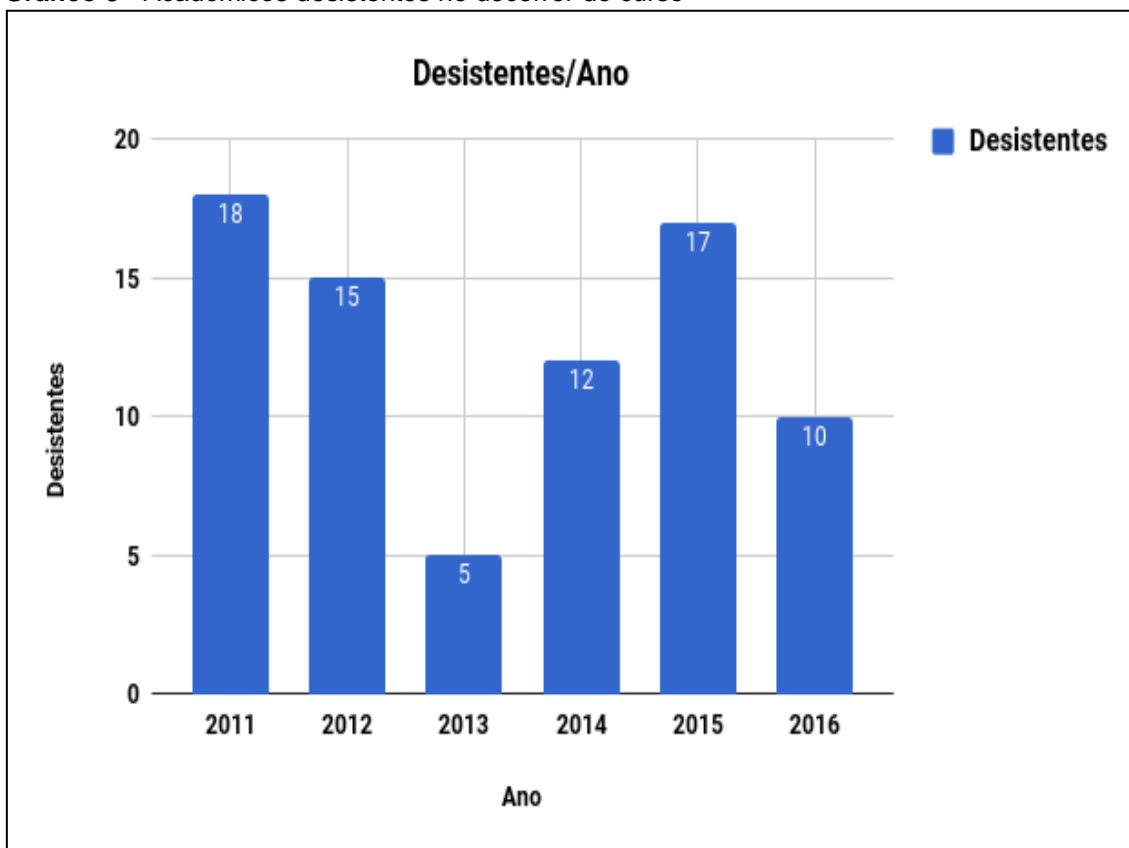
Trata-se, na verdade, de um sinistro cenário que retrata um quadro da educação fragilizado, mas que deve considerar que a educação /ou a Educação do Campo é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou de conservação social. Mas, que esse cenário não se consubstancie numa perversa tentativa de levar as pessoas a pensar que algo não pode ser diferentemente pensado na Educação. O quadro leva a necessidade da compreensão desse movimento requerendo uma abordagem crítica e problematizadora da realidade.

Observando o Gráfico 3, consta-se que a turma 2011 – primeira turma – contabilizou, de 2011 a 2013, 49,4% de desistência. Com a entrada de novas turmas no período de 2014 a 2016, o índice de desistência nesse período somou 50,7% de desistência.

---

<sup>85</sup> <http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp>



**Gráfico 3** - Acadêmicos desistentes no decorrer do curso

Fonte: Coordenação do Curso LEdoC da UTFPR – Campus de Dois Vizinhos – PR (2017)

Mas, mesmo diante dos dados elencado no Gráfico 3 o curso vem sinalizando desde sua abertura desafios de ordem interna e externa de reconhecimento político, social e universitário que acabam por influenciar de alguma forma na demanda de alunos que acabam por desistir ou trancar o curso a partir de um olhar que envolve:

- A falta de inserção profissional do egresso via concurso público;
- A Alternância, que envolve o aluno no decorrer do tempo comunidade, espaços de desenvolvimento da práxis e de levantamento de análises para socializar no decorrer do tempo universidade. Vem apresentando fissuras na compreensão das organizações movimentos sociais. O trabalho desenvolvido pelos educandos demonstra alicerces frágeis para discutir as relações de poder que o envolve conhecimento e prática no decorrer do tempo comunidade.
- O tempo comunidade abre-se para o aluno e para universidade. Essa, no entanto não materializa seu olhar. Recebendo e trabalhando a partir dos diagnósticos desenvolvidos pelo aluno sem acompanhamento.

- As formação em caráter multidisciplinar a partir das habilitações ciências agrárias e ciências da natureza e matemática, constituem áreas que precisam de uma base de formação constituída para reduzir as dificuldades percebidas que tornam fonte de desmotivação pelo grau de dificuldade encontrado no desenvolvimento da aprendizagem.

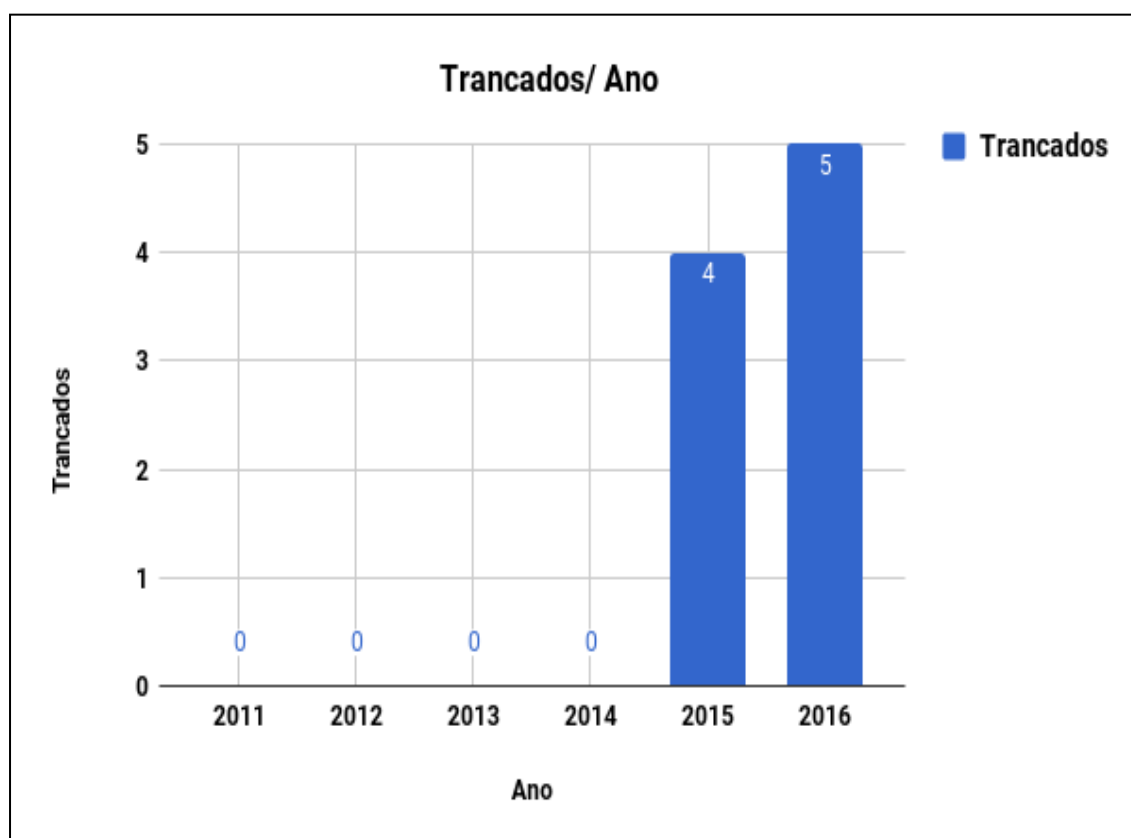
- O processo seletivo especial somado a baixa concorrência aluno vaga, tornam o curso um trampolim para outros cursos dentro da própria universidade.

- O jovem formado demonstra insatisfação com limitações profissionais que se apresentam ao seu título de graduado.

- A crise que os cursos de licenciatura enfrentam pela não adesão do jovem a profissão.

Esses fatos estão chegando às comunidades e colocando o curso em questionamento, o que ocasiona uma não procura por este. O cenário nos reporta a fatos que sinalizam para uma mudança de olhar, a qual vem se desenvolvendo a partir de constantes interrogações vivenciadas pelo acadêmico no decorrer do curso. Ocasionando quadros sintomáticos de desistência e trancamento, os quais permeiam o curso desde a abertura da primeira turma.

**Gráfico 4 – Trancamento de matrícula no curso**



**Fonte:** Coordenação do Curso LEdoC da UTFPR – Campus de Dois Vizinhos – PR (2017)

O Gráfico 4 retrata que o número de trancamentos no decorrer do curso foram requeridos nos anos de 2015 e 2016 totalizando um número de 09 pedidos. Este número, somado ao índice de desistência apresentado no decorrer do curso, causa reflexões em diferentes dimensões. Incitando olhares por diferentes vieses que perpassa do colegiado do curso, aos representantes de organizações e do MST, considerando que a efetivação de trancamento do curso se deu em ínfima proporção se colocado em comparação com o índice de desistência.

No entanto, soma-se a essa realidade dilemas advindos do desenvolvimento da proposta pedagógica do curso que, aos olhos dos movimentos sociais, deveria desenvolver-se na perspectiva essencial para o desenvolvimento da luta dos militantes, bem como o acesso ao conhecimento prático teórico aplicável no trabalho, *objetivo* que inclui a formação política de sua base. Esse olhar sobre a formação retrai os movimentos no incentivo ao jovens a direcionarem sua formação para esse curso.

Somado a isso, a resistência/cortes das políticas públicas de fomento à universidade para investir na projeção do curso. Como diria Paulo Freire (1995) o que se vive neste curso é um dos problemas cruciais da educação brasileira “erroneamente chamada evasão escolar, na verdade expulsão escolar”, é político ideológico e sua solução perpassa pela formação do educador. Onde há proposta de formação de cunho libertador, não se investe.

Para **Uni**<sup>i</sup>, as fragilidades percebidas levam o coletivo da Universidade, que reúne professores, coordenação de curso, reitoria e acadêmicos do curso, a ter outra percepção da formação desenvolvida na LEdoC, que acaba por gerar questionamento sobre o atual formato do curso:

*“Os nossos egressos são favoráveis à reestruturação do curso. Não importa o nome do curso, importa o conteúdo e o direcionamento da formação. O jovem se preocupa. Já os movimentos são menos preocupados com a inserção profissional do jovem. A preocupação está em formar gente para incorporar a luta política prática. Para eles o peso está na forma em detrimento do conteúdo, querem alternância. No entanto quando vai para o conteúdo isso fica eclético”.*

O dilema centra-se na percepção que os movimentos e organizações detêm de que o licenciado nesse curso pode ser um líder e construir uma história dentro de um espaço formal como professor, e não apenas nos assentamentos e acampamentos, para se tornarem líderes em discussão. Sentindo que como professor contratado temporariamente vem as limitações por não criar vínculo com o grupo. O necessário aqui é despertar para uma nova política, distante do sentimento do medo aparente do movimento de perder o jovem formado. **Uni**<sup>1</sup> comenta:

*“Nessa questão a minha percepção é tudo bem se o egresso inserir-se apenas nos espaços informais. Passem a atuar como líderes. O preocupante é que os estudantes tem outros anseios almejam coisas diferentes para a vida deles. A intenção não necessariamente é atuar como líderes em espaços informais. E hoje o divisor / problema entre universidade e MST está no formato no Regime de Alternância e na falta de inserção profissional do jovem. E nas demais questões a universidade é tranquila não tem restrição a qualquer encaminhamento que venha a se ter com relação a continuidade do curso”.*

Para discutir esse divisor, é premente considerar que o MST pode ser considerado o movimento social de importância vital para o início do movimento em prol da Educação do Campo. Já a universidade deve ser concebida com a ideia de democratização das práticas sociais e, nelas, das práticas educativas.

O ideal é que as bases de estudos sejam amplas para não se cair apenas na reprodução de métodos de trabalhos já existentes no meio universitário, minizando, portanto questões como a igualdade na educação.

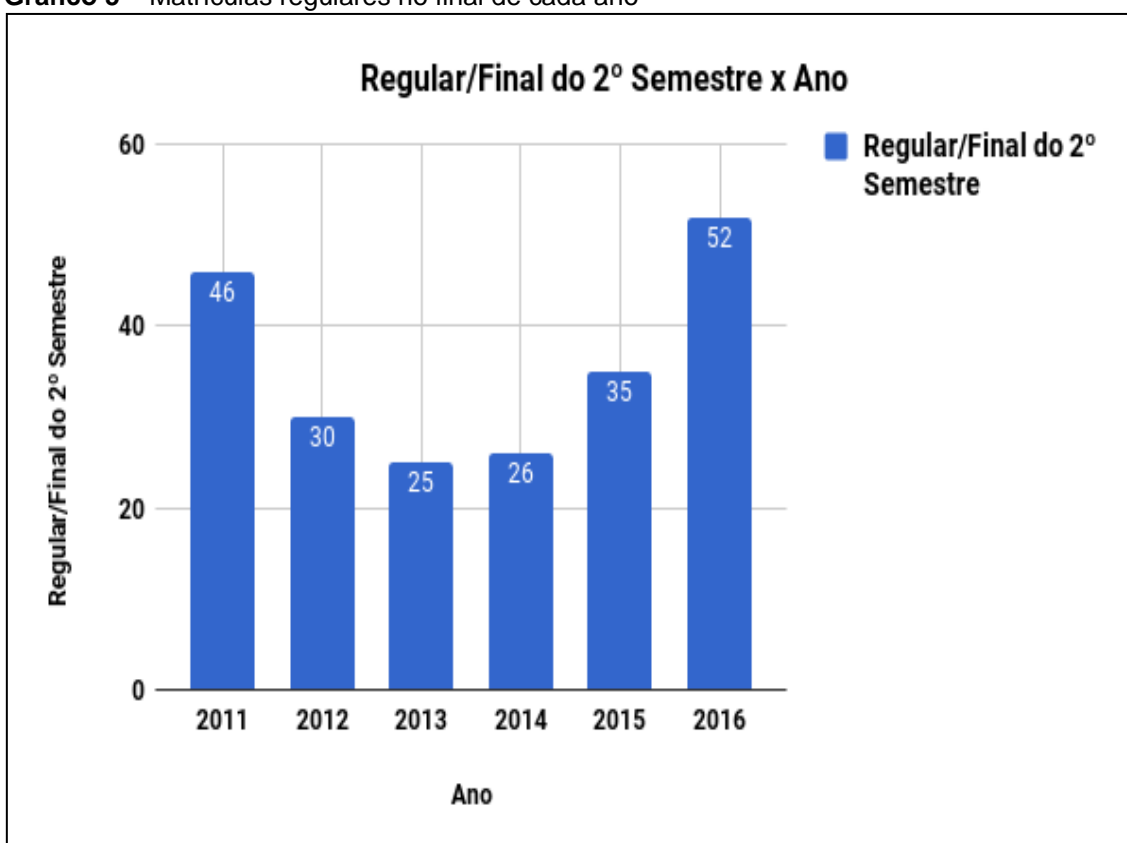
A universidade, voltada para as demandas da sociedade e levando em consideração os problemas desta, de acordo com Silva (2000, p.31), “reafirma, assim, seu compromisso social diante de questões que vêm exigir a redefinição de suas práticas de ensino, pesquisa e o atendimento aos apelos veiculados pelos referidos movimentos”.

Em vista disso, o objetivo da formação universitária tem estreita vinculação com a obtenção de um conhecimento individual, por meio da formação, e de disseminação deste com a coletividade, a base de luta do MST. Já que entre algumas das propostas para abertura do curso no Edital nº09/2009 da SECADI/MEC dispunha “As propostas deverão ter como base a realidade social e cultural específica dos povos do campo e diagnóstico sobre o

ensino fundamental e médio das comunidades rurais a serem beneficiadas com os cursos”. O alcance dessa proposta requer que a Pedagogia da Alternância aconteça de forma eficaz, principalmente no tocante ao Tempo Comunidade.

O atual contexto requer ainda que ocorra investimentos na construção de uma identidade singular para os educadores do campo, resgatando-os como sujeitos e cidadãos envolvidos com sua comunidade e essenciais para a luta do campo, demonstrando que os espaços educativos do campo são privilegiados para delinear diretrizes para uma formação de qualidade, expressando a força do campo como segmento social de profunda relevância para a mudança de nosso país.

**Gráfico 5 – Matrículas regulares no final de cada ano**



**Fonte:** Coordenação do Curso LEdoC da UTFPR – Campus de Dois Vizinhos – PR (2017)

A realidade em número de como está o quadro acadêmico do curso de LEdoC, de acordo com o Gráfico 5, assola o meio acadêmico, movimentos sociais e organizações da Região Sudoeste, que buscam compreender onde está a ponta da situação ora desenhada nesse gráfico, já que esse dados

correspondem ao início do ano de 2017, sendo este o primeiro ano a enfrentar o corte de recursos determinado em âmbito federal.

A discussão emerge para que se entenda o que deve ser estruturado para o andamento do curso, que apresenta tais indicadores, evidenciando fragilidades nos índices. Considerando que a proposição do PRONERA para o Curso de LEdoC firma-se na formação de novos quadros de educadores do campo que detenham vínculos sociais e afetivos com esse meio. Contribuindo para que realidade do campo seja compreendida como espaço plural e com múltiplas possibilidades de desenvolvimento.

Mesmo que entre os elementos que contribuem para a evasão do curso é o próprio limite que a educação no geral tem. E o curso de Licenciatura em Educação do Campo também esbarra nesse ponto. O Estado vem seguidamente operando cortes significativos na educação e que representam um retrocesso na conquista dos trabalhadores em terem acesso à Universidade, demonstrando, socialmente, que a partir das políticas de corte, serão os maiores afetados.

E como os movimentos sociais, as organizações não governamentais e a própria universidade que trabalha com LEdoC irá olhar para essa licenciatura que tinha algumas conquistas bem interessantes em questão de estrutura universitária como: moradia, bolsas, restaurante universitário e a Pedagogia da Alternância. Ao invés de ampliar esse leque de conquistas, paulatinamente vai sendo retirado. Somado a esse desafio de contexto, **Mov<sup>i</sup>** apresenta o dilema interno do curso vivenciado pelos acadêmicos:

“Com turmas formadas já vivenciamos o momento onde esses filhos de trabalhadores estão inseridos em diversos espaços a partir da sua formação. E ai chega uma grande contradição que se coloca como um desafio para nós e para a Universidade. Se o egresso trabalhar em uma entidade, numa empresa, como professor temporário na rede estadual e municipal. Como é que esses jovens não tem espaço em concurso. Porque o Estado não reconhece essa formação como apta para que o egresso participe de concursos. **Este é um desafio que está colocado para os movimentos sociais**” (Grifo meu).

E para repensar a questão das políticas públicas. No entanto, não se pode olvidar dos tensionamentos presentes no contexto contemporâneo do campo, relativos aos processos de sucessão e permanência dos jovens no

contexto rural. Há questões significativas nesta conjuntura que também estão tensionando o processo.

Sendo necessário balizar nessa mesma proposição que, além do exposto, boa parte dos jovens que cursam a Licenciatura em Educação do Campo não optaram por essa formação por opção pessoal. E sim por apresenta-se como a melhor oportunidade de acesso ao ensino superior público, dado os critérios previsto para o perfil de aluno que deve compor esse curso.

Aliada ao perfil da demanda que deve compor o quadro de aluno da LEdoC se constitui o desenho de um processo seletivo especial. Que envolve enfrentamentos a partir de ampla articulação interna dos docentes, que têm realizado intensos embates administrativos e financeiros no interior das universidades para que se mantenham os Processos Seletivos Especiais, com notas de corte diferenciadas, objetivando garantir o ingresso da juventude camponesa e de educadores das escolas do campo nos cursos (MOLINA; HAGE, 2016, p. 809).

No entanto, dado o cerceamento público sobre a certificação emitida por esse curso, a projeção profissional do jovem licenciado na LEdoC está em condições bastante difíceis. Uma minoria consegue inserção profissional, e não como concursado, além de poucos prosseguirem os estudos no nível *lato sensu* e *stricto sensu*.

A esses elementos, soma-se a evasão que, de acordo com **Mov<sup>i</sup>**, ocorre principalmente pelo:

*“Medo e dificuldade em se habituar ao ritmo de estudo do ensino universitário, muitos jovens chegam com um nível de letramento muito baixo e ler tornar-se um castigo uma dor infernal. Muitos acabam desistindo por não ver possibilidade de melhorar essas condições não vendo condições de conseguir entrar na luta pela disputa no mercado de trabalho. Já que escolas do campo fecham todo ano. Irão trabalhar aonde? Nas escolas conservadoras tradicionais onde os princípios que estudaram na licenciatura são vedados. Sentem a possibilidade de serem expulsos desses espaços”.*

Enfim, o perfil de um jovem licenciado em Educação do Campo precisa ser o de alguém que realmente esteja centrado na luta e na resistência por direitos – mínimos – que, infelizmente, ainda lhes são negados. A falta de união, coerência e foco nos embates se encontra nas diferentes percepções de

mundo que, muitas vezes, pode estar até mesmo na concepção de um professor universitário que conquistou seu lugar ao sol e agora vive em outra realidade – já não tem interesse na luta, como as travadas pelos movimentos sociais.

E sim um olhar seletivo sobre qual acadêmico pode contribuir para o fortalecimento de suas produções, com certeza não é o acadêmico do curso de LEdoC que apresenta acentuados problemas de formação de base e sim o jovem com alta produção, o que tem tempo disponível para pesquisa e extensão, observa-se que os interesses aparecem maquiados. Demonstrando que há uma fratura imensa na questão de importar-se com o crescimento do outro. São poucos os que se importam, a burocracia do sistema é excludente e assim vai seguindo a realidade vigente. Para **Mov**<sup>1</sup>:

“Parte dos jovens que chegam a esse curso vem sem um preparo formativo razoável de educação básica. Fato esse que se constitui a primeira barreira formativa, poucos professores, doutores, intelectuais da Universidade que aceitaram isso e se propuseram a trabalhar o processo de alfabetização, com esses jovens que vieram das comunidades do campo, dos assentamentos, da periferia da cidade enfim”.

O meio acadêmico traz marcas características de um padrão cultural, o qual reflete no processo de inserção dos licenciados da LEdoC, tanto no desenvolvimento acadêmico voltado à produção e desenvolvimento do conhecimento no que tange ao ensino e pesquisa, bem como na convivência nos diferentes espaços do campus.

**Uni**<sup>1</sup> constata que *“a relação e o comportamento deles é diferente. Os outros não se misturam com eles”*. Isso requer do jovem um caráter de resistência aliado a um processo de compreensão de contexto, para que seu ideal universitário não seja desconstruído pelo arquétipo estruturado nesse meio que, apesar de tudo, é o meio necessário para o desenvolvimento da produção de conhecimento necessário para a formação superior.

O modo como os alunos se integram ao contexto do ensino superior faz com que possam aproveitar melhor/ou não as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto para sua formação profissional quanto para seu desenvolvimento psicossocial.



Estudantes que se integram acadêmica e socialmente desde o início de seus cursos têm possivelmente mais chances de crescerem intelectual e pessoalmente do que aqueles que enfrentam mais dificuldades na transição à universidade. Assim, a responsabilidade pelo aprendizado, antes centrada na escola, é agora deslocada para o jovem. Dele se espera autonomia na aprendizagem, na administração do tempo e na definição de metas e estratégias para os estudos (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

Para **Uni**<sup>i</sup>, encontram-se outros elementos que estão arraigados ao processo de evasão, como:

*“A universidade não desenvolveu um acompanhamento dos porque da desistência até 2015. Hoje tem. E já se constata que os motivos foram variados, mas na maior parte financeiro, que pesa para manter o Regime de Alternância que requer o Tempo universidade e o Tempo Comunidade. Somada a necessidade de ajudar em casa. A primeira turma que se formou – proliferou a não igualdade de concorrência nos edital de concurso. Com a justificativa que a **formação sai por área. E não na disciplina. Vem com isso a falta de inserção no mercado. Os egressos se comunicam – e os responsáveis institucionalmente pelo curso tiveram que responder o porque da não inserção no mercado de trabalho. Perderam na justiça o direito de concorrer nos concursos. Hoje a realidade universitária é que os acadêmicos usam a LEdoC com um trampolim para ter acesso a outros cursos da universidade via transferência interna com o decorrer do tempo. Isso tem que ficar claro quando o jovem sai do movimento que está vindo independente da formação”.***

Os registros trazem limites e desafios associados à problemática da docência, voltados aos processos de formação desenvolvidos pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo. Ora pela obtenção de um título que não lhe possibilita participar de concursos, bem como denotam a situação financeira que lhes acompanha desde o berço. Ambos os registros confluem em direção à preocupação central com que nos ocupamos aqui: a constituição da formação do formador para atuar na Educação do Campo.

No entanto, a universidade se vê enredada em tanto temas importantes trazidos pela rotina do curso, que observa um distanciamento entre aquilo que realmente lhe pertence. A docência não vem se constituindo a centralidade dos processos formativos dessa licenciatura. Os docentes acabam por encontrar dificuldade em assumir o projeto institucional e a formação do licenciado. Em razão dos enfrentamentos das próprias demandas dos educandos que vão

além do currículo e acabam por socializar no meio acadêmico suas angústias gerando uma situação de diálogo e pertencimento que enreda a todos.

Aqui há um aspecto importante. A universidade como espaço heterogêneo, inclusive de resistência de docentes, gestores e técnicos na manutenção do curso.

Contudo, em meio a essas variantes, parece haver convergência que a universidade situada no limiar de resistências que alberga *possibilidades* de acordo com sua *função* social. O enfrentamento de abrir as portas, organizar e sistematizar o curso de LEdoC, num movimento coletivo que une o povo do campo, representantes de organizações, movimentos sociais e professores universitários engajados a partir de uma proposta de formação de cunho popular. Traz desde sua base elementos que rompem com alguns dos padrões concebidos na produção de conhecimento e na formação de jovens universitários, demonstrando que esse caminho foi aberto com muita força. E essa mesma força deve perpetuar viva diante dos embates advindos das políticas públicas, das controvérsias que emergem sobre os desdobramentos da formação acadêmica da LEdoC.

A universidade passa de locus formador para o meio que tem em sua mãos o jovem que muitas vezes vem de um contesto sofrido, que desconhece o que a universidade pode lhe dar, que sente-se retraído diante do contexto acadêmico de universidade pública que historicamente é frequentado pelos jovens que tiveram acesso a uma educação básica de qualidade. Os olhares são diferentes.

Aqui se tem uma totalidade de movimentos, contradições, resistência e um grupo de professores e jovens que dialogam, se fazem entender, mas consideram que é necessário ser resistente para obtenção do nível de formação necessário na formação do educando do curso de LEdoC. Que refletirá diretamente na comunidade desse jovem. Somos, então, desafiados a promover a compreensão histórica dos condicionantes que envolvem a relação universitária aos processos formativos que permeiam a LEdoC. Que tem em sua gênese a produção das lutas pelo direito a terra, e garantia de sobrevivência no campo, concebido como espaço de trabalho e vida.

À medida que se pensa a vida do campo como totalidade nas suas múltiplas dimensões, busca-se compreender a diversidade dos povos do

campo e suas especificidades, assegurando que os processos formativos conduzam à emancipação humana (DEZ ANOS DA CARTA DE PORTO BARREIRO, 2010).

O espírito jovem do educando apresenta outro desafio o desconhecimento das vivências de seu tempo e espaço, que acaba por obstaculizar algumas possibilidades de discussão e compreensão geradas no contexto universitário. Para **Org<sup>i</sup>**, constata-se que

*“Parte desses jovens é alheio a luta encontram ou foram encaminhados para um curso sem o desejo da luta, sem a ideia do que significa a Educação do Campo. Na experiência que vivencio no Sudoeste do Paraná ficou nítido que turmas eram compostas com imensa falta de maturidade quanto ao sentido da formação dos trabalhadores”.*

O  *fio de navalha* é essa mesma convicção que nos afirma a compreensão de que a padronização de um perfil/ou comportamento, de características ou de ideias não é o nosso objetivo. O meio acadêmico, por suas características, é entendido como o espaço que forma para a singularidade e acredita que todos tem o direito a ser diferente sem que esta diferença possa “ser integrada socialmente, contribuindo para o enriquecimento e o desenvolvimento positivo do indivíduo social” (MESZÁROS, 2006, p. 43)

**Uni<sup>i</sup>** constata que *“o perfil do curso requer dos alunos perfis diferenciados o que dificulta a permanência do aluno no curso”.*

Entre nós, nos limites determinados pela nossa circunstância, o que se busca é exercitar relações pautadas pelos parâmetros que vamos conseguindo estabelecer a uma convivência humana e socialmente justa, sem fugir das contradições e dos conflitos humanos próprios de qualquer situação que se pretenda educativa. Isso nos remete a questões de método pedagógico: como garantir a prática dos parâmetros definidos pela discussão que envolva o coletivo com suas diferenças.

Assim, torna-se possível a avaliação do papel que a Licenciatura de Educação do Campo tem desempenhado em seu curto período de existência, contando menos de 10 (dez) anos. Apesar das dificuldades, o conjunto das licenciaturas do campo vem colocando em movimento o processo de transformação do conhecimento, a dimensão da territorialidade, as tensões e constrições enfrentadas pelo campo nesse momento. Acumulam, nessa forma

forças, produzindo o aporte teórico desde a pesquisa, vivenciando práticas educativas, elaborando políticas públicas, articulando os diversos sujeitos desta educação, num limiar de princípios – conquistas – desafios (DEZ ANOS DA CARTA DE PORTO BARREIRO, 2010).

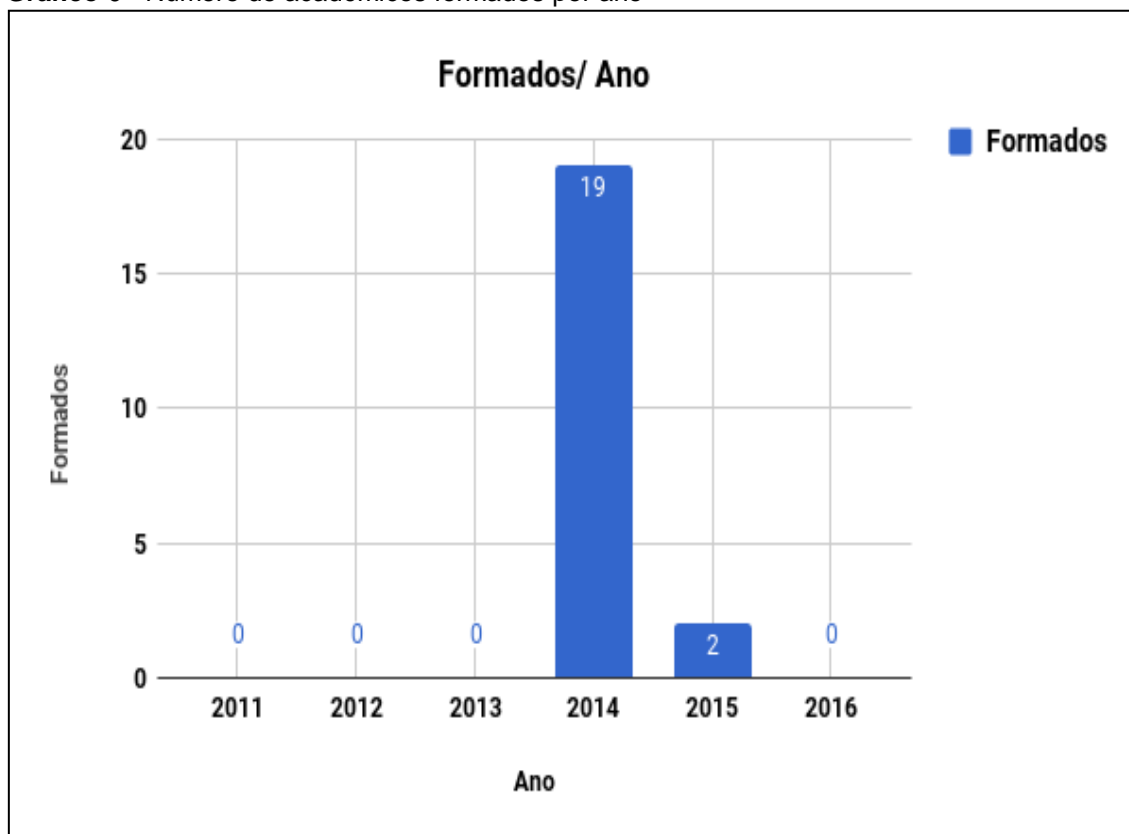
### **5.2.2 Exigências formativas na perspectiva de classe: por uma ontologia do Ser social**

As licenciaturas cumprem um papel fundamental na formação de profissionais na defesa de um projeto para o campo, defendido pela classe trabalhadora. O papel de vínculo dos sujeitos do campo com o campo, e a luta pela terra, dificilmente passam pelas formações ofertadas pelas universidades e escolas urbanas.

A Educação do Campo foi historicamente pensada a partir da relação entre educação e trabalho, ou seja, o trabalho ontológico do homem do campo vinha como condição primeira para a construção de uma formação que tenha como objetivo suprir as necessidades concretas dos seus próprios sujeitos.

Para construir esta vinculação, a LEdoC tem como eixos centrais a formação pela Pedagogia da Alternância, a articulação das lutas da educação com o conjunto de lutas sociais, o diálogo entre teoria e prática, a heterogeneidade dos estudantes e a formação para a auto-organização, formando sujeitos autônomos e voltados para demandas coletivas.

Acrescentando, Freire (1989), enfatiza que o homem é um ser de integração em que seu existir individual somente se realiza em relação com outros existires e o conjunto resultante da soma da teoria e da metodologia indicando o caminho que a formação do educador do campo deve tomar no decorrer da vida acadêmica.

**Gráfico 6** - Número de acadêmicos formados por ano

**Fonte:** Coordenação do Curso LEdoC da UTFPR – Campus de Dois Vizinhos – PR (2017)

O Gráfico 6 acena que o índice de educadores do campo formados remonta um distanciamento entre o que se almejou ao propor a organização da proposta do curso de LEdoC nesse campus e os números de formandos que se apresentam em cada turma concluinte. Traz-se aos envolvidos nessa proposta de formação um sentimento que intriga o ato de pensar no decorrer do processo reflexivo, que alberga a proposta de formação de formadores para o campo articulada à linha de pensamento de Paulo Freire (1969, p. 59), que enuncia que esta “haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural” e que, no entanto, parece estar presa no tempo pelos movimentos que circudam a totalidade desse tempo.

Trazendo em sua rasteira o movimento que o capital estabelece a partir e para com a Universidade. Onde a dinâmica do capital não é valorizar curso onde há um desenvolvimento crítico do cidadão. O movimento do capital é favorecer cursos estritamente técnicos. O que se observa com o andar das políticas de Estado é que esse irá abrochar a própria universidade para uma

formação cada vez mais técnica, afirmando, com suas políticas, o distanciamento de proposta de formação que busque uma “educação dialogal e ativa voltada para a responsabilidade social e política, que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 1969, p. 61). Para **Org<sup>i</sup>**

*“Vamos pegar um exemplo da Região Sudoeste estritamente agrícola e essencialmente formada de pequena propriedade entendidas como propriedades para o desenvolvimento pontual da agricultura familiar, porém 70% da alimentação que poderia ser produzida nesses espaços vêm de fora. O que se planta no lugar? Soja. Desde a década de 80 tivemos um aumento de 410% no aumento da produção de soja e uma diminuição de 30% na produção de feijão. E uma diminuição de 60% na produção de frutas. Demonstrando uma pressão da indústria para que se deixe de ter seu pomar e sua horta para produzir na linha da monocultura”.*

Quando o jovem vem para o curso de LEdoC, uma das perspectivas é que saia formado, tentando entender o que é esse processo e qual o espaço da sociedade que está inserido. A concepção que o capital detém é que o filho de trabalhador na universidade irá entender o porquê de questionar esse espaço hoje ocupado pelo capital, e também para se inserir no mercado de trabalho. Agora, imagina esse Estado numa perspectiva de capital dependente vai querer uma formação que questione essa perspectiva de sociedade. Para **Org<sup>i</sup>**:

*“O Estado sabe qual é a perspectiva da LEdoC. Acha que ele vai querer um profissional assim. Se não quer formação por meio das disciplinas de história, sociologia, filosofia e geografia não vai querer a LEdoC. Quer um ensino técnico, pois aos trabalhadores bastam BRIOCHES”.*

A educação é importante por preparar os jovens filhos de trabalhadores para seguir um caminho ou outro ou ir e não retornar – ou ir e retornar – numa escolha é livre. Na voz de **Org<sup>i</sup>**, “a questão para nós organizações não formais e o movimento social não é só o acesso à universidade o maior dilema, é a que educação e a que tipo de educação terão acesso”.

A discussão entre essas instâncias percorre linhas de indagações que se colocam além da questão da qualidade do processo de ensino, ao pensar o modelo de formação e organização pedagógica que vem sendo desenvolvido

para esses jovens. Buscando respostas no sentido da *função* do espaço formativo de preparar os jovens para desenvolver um olhar crítico do contexto histórico ou formado sob a ótica de uma educação conservadora / capitalista.

O contexto é viável para pensar a atuação da escola numa sociedade de classes. Segundo Freitag (1980, p. 30), “Gramsci vai ser o autor que atribui à escola e a outras instituições da sociedade civil (ou seja, aos AIE de Althusser) essa dupla função estratégica (ou seja, a função dialética) de conservar e minar as estruturas capitalistas”.

Como observa a referida autora, é possível a busca pela compreensão do papel que a escola assume numa sociedade capitalista na **perspectiva da classe trabalhadora**, o que alude reconquistar o sentido que Gramsci atribui ao conceito de sociedade civil (grifo meu).

No olhar de Gramsci, as relações sociais das quais os educandos participam, a família, os vizinhos, a comunidade, enfim, devem também ser objeto da ação educativa. Assim, o educador precisa levar em conta o contexto social e cultural dos educandos. É necessário, pois, que o educador entenda o contexto, mas também é importante que o meio possa escutar o educador. Isso leva o educador a valorizar o saber popular, pois o educador, como intelectual, “compreende, sabe e sente”, enquanto o homem “simples” das massas segue o caminho inverso: “sente, compreende e sabe”. Isso quer dizer que o educador sabe, mas nem sempre compreende e muito menos sente, na medida em que o homem simples sente, mas nem sempre compreende e sabe (GRAMSCI *apud* MESQUIDA, 2011, p. 33).

Assim, as organizações e os movimentos sociais buscam na educação trabalhada no curso de LEdoC a possibilidade que o jovem consiga observar, propor e perceber as coisas, e não apenas ter acesso.

Para **Uni**<sup>i</sup>, o curso tem duas linhas de formação - ciências agrárias, ciências da natureza e matemática - no tocante às questões de abordagem metodológica, trabalha-se no curso de forma:

*“O nosso grupo de professores trabalha de forma homogênea. A ideia é não ter diferenciação de formação. Entendemos a necessidade de trabalhar as questões do Tempo Comunidade diferente. Mas não de método porque a linha formação deve capacita-los para competir de igual para igual”.*

O jovem universitário encontra na universidade um cenário de possibilidades que o faz entender que o limite do que fazer e do que buscar é posto em muitas circunstâncias pelos sistema, ou pela condição que cada um tem acesso a esse bem imaterial. Essa atitude, que passa a manter com o conhecimento, leva-nos a afirmar que, na sistematização, a construção do objeto já demanda profundas análises. Esse processo exige e propicia rupturas epistemológicas que instigam os sujeitos à aprendizagem, na medida em que os mantêm imersos na dialética de alterar o conhecimento e ser por ele transformados, para **Uni**<sup>i</sup> isso ocorre quando:

*“O contato do jovem aqui na universidade o faz perceber um novo modelo de vida. O curso de LEdoC não tem ciência sem fronteira. Se contentar com um pouco quando o mundo lhe oferece um caminhão de oportunidades. Um líder tem que ter conhecimento de amplitude diária. E não conhecer apenas um limite. Isso fecha o grupo às discussões de um futuro líder”.*

A questão da qualidade do ensino no âmbito de uma formação crítica e contextualizada pode ser uma forma de superação das hierarquizações existentes. Já que a universidade está edificada sobre alguns princípios que se tensionam e contrapõem aos princípios que orientam historicamente uma instituição fundamental para o sucesso do processo civilizatório.

A tomada de consciência é um processo que o sujeito constitui a partir da ação comunicativa consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com a universidade. Assim, evidencia-se que o conhecimento é gestado a partir das relações de interpretações que desencadeiam o ato de ver, pensar, sentir, viver, ser e estar neste meio. Ontologicamente, é possível afirmar que somos consciência ou realidades, sempre em processo de ampliação e transformação.

Nessa ação, o educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvem a compreensão da própria existência na articulação com outras realidades, ampliando, assim, o modo de se conceber e de se perceber na relação com o outro e com o mundo.

É possível perceber pelas palavras de **Org**<sup>i</sup> que as possibilidades hoje ainda estão no plano das ideias, mas que constituem pano de discussão:

*“Individualmente enquanto MST não se tem nada definido sobre os rumos desse projeto de formação da LEdoC. Mas aqui na Região*



*Sudoeste dialogamos muito com o fórum regional que se reúne a cada 60 dias. Onde se encontram universidades, cooperativas, movimento e organizações. Esse fórum traz discussões da organização da região, das lutas e das demandas. É um espaço importante além do campo tem organizações da cidade. Espaço para debater a luta unitária da região. Porque somos todos classe trabalhadora temos que discutir junto”.*

Desse modo, busca-se refletir sobre a possibilidade de encontrar na essência das demandas regionais elementos que contribuem para a redefinição de aspectos da LEdoC, voltados para a perspectiva emancipatória das dimensões ontológica e epistemológica. Consideramos, ainda que a formação do educador do campo está estreitamente relacionada ao processo de desenvolvimento econômico e social, pois forma os sujeitos e fornece bases para que o mesmo possa atuar na sociedade em função da coletividade e produzir o seu próprio desenvolvimento.

O pensamento Freireano, contribui para reflexão da dimensão pedagógica nos aspectos ontológicos e epistemológicos demandados nessa realidade. Para **Org**<sup>1</sup>: *“Quando se concebeu esse curso seria uma forma de acesso do futuro educador do campo. Os professores universitários entendem a proposta como forma de garantir o acesso a universidade de um público que teve um desfavorecimento na formação inicial e de meio”.*

O imprescindível nesse ensejo é compreender que o ser humano é um ser em desenvolvimento, em descobertas e um vir-a-ser. Por isso, é necessário estimulá-lo a partir da ação pedagógica libertadora, na qual “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). Nessa perspectiva, ele afirma:

*Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade (FREIRE, 1981, p. 72).*

Para Freire (1996), a invenção da *existência* envolve a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos. Nesse sentido,

acrescenta-se ainda com Freire (1987), os homens são seres do que fazer, porque seu fazer é ação e reflexão. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação.

A concepção de Freire entende o ser humano como um ser autônomo, pois a autonomia está na sua vocação ontológica, a qual encontra-se associada com a capacidade de transformar o mundo. O oprimido, ao se libertar, já está sendo autônomo, pois a partir disso conseguirá fazer as coisas por si mesmo, possibilitando o aumento de poder.

Para Freire, a construção da autonomia passa pela conscientização. É a partir da reflexão sobre seu contexto, comprometimento, decisões, que o sujeito se constrói e chega a ser autônomo. Por isso mesmo, “a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (...)” (FREIRE, 1980, p.15).

A proposta de Freire, de uma educação problematizadora, dialógica, oposta a educação bancária, já busca promover essa construção. A autonomia é o princípio da educação popular que compreende a capacidade de tomar decisões ligadas ao compromisso com um projeto maior; envolve ações de decidir, escolher, optar, tomar iniciativa o direito a voz que o cidadão possui.

Freire se posiciona a favor da liberdade, da justiça, da ética, da autonomia do ser humano, da escola e da sociedade. Percebe também que a democracia não acontece de uma hora para outra. Ele entende que a democracia, a liberdade, a autonomia, é um processo, uma conquista conjunta, coletiva, que exige respeito, diálogo e poder de decisão a todos que participam dessa caminhada. Um processo que faz parte da própria humanização do ser humano.

O princípio do trabalho coletivo a partir da Pedagogia da Alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo parte da lógica de união de forças comprometidas com a construção do projeto de formação do educador do campo, onde se possibilita o trabalho socializando ideias e práticas comprometidas com a transformação. O trabalho coletivo requer a construção de relações democráticas, onde o sujeito, sem perder sua individualidade, constrói e pensa as ações do grupo. A partir daí as ações individuais serão desenvolvidas a partir de decisões tomadas no grupo.

A formação do educador do campo envolve a qualidade de vida dos homens, baseada no reconhecimento e no respeito mútuo, com relações de solidariedade, sem dominação, opressão, exploração e alienação. Nas obras de Paulo Freire, encontramos a defesa de uma ação libertadora da opressão social. Para ele, a tarefa de todo ser humano é ser mais, é se humanizar, é se tornar senhor de si, autônomo, consciente, sujeito da história.

O conhecimento é uma ferramenta que liberta os sujeitos e permite a implantação de políticas eficazes que visam à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O desafio são os processos de formação que o envolve o papel do educador no desenvolvimento da consciência problematizadora da realidade, para que se possa efetivar uma cultura que sirva de alicerce para novas organizações políticas, sociais e econômicas.

Contudo, para Freire (1988b, p.66), “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário”.

Conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há estritamente falando um “eu penso”, mas um nós pensamos”. Não é o “eu penso” o que constitui o “nós pensamos”, mas, pelo contrário, é o “nós pensamos” que me faz possível pensar (FREIRE, 1981, p.71).

O conhecimento científico constitui-se da interação dos sujeitos e do objeto a partir da qual entram em jogo as interpretações que causam o ato de ver, pensar, sentir, ser e estar num determinado contexto sócio-cultural. O conhecimento é constituído das percepções que somos capazes de realizar, do questionamento e articulação do que consideramos conhecer e do que desejamos conhecer.

O conhecimento não é essa coisa feita e acabada e a consciência é “intencionalidade” ao mundo. Ao nível humano, o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade. Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disto podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica. Daí que, voltando-nos sobre as experiências anteriores, possamos conhecer o conhecimento que nelas tivemos. Quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser de por que somos como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos, superando

assim a compreensão ingênua que dela possamos ter (FREIRE, 1981, p. 72).

Assim, conhecer é uma forma de intervenção no mundo, uma forma de *ser mais*. Ao buscarmos alternativas pedagógicas para a prática escolar, vislumbra-se como possibilidade o trabalho pedagógico com histórias de vida. Essa metodologia proporciona a interação e a comunicação entre os sujeitos, a qual permite a construção da intersubjetividade e da subjetividade humana como afirmação da identidade existencial. Considera-se que essa metodologia é passível de ser praticada no espaço escolar para propiciar a formação humana.

A Educação é um processo que gera transformação, a qual ocorre a partir da relação do eu com o outro e que, simultaneamente, constitui-se na aprendizagem do viver consciente. Desse modo, pensar que o trabalho com as vivências nos espaços formativos possibilita aos sujeitos da relação educativa a reconstrução da intersubjetividade e da subjetividade e, conseqüentemente, a construção da identidade humana.

Neste sentido é fundamental que a escola aconteça vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo, uma vez que aprendemos que não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais do mesmo. A humanização, a inserção, crítica na dinâmica da sociedade determinada pelas práticas sociais, especialmente as relações de trabalho e a valorização da cultura desses povos.

É neste bojo que se edificou a necessidade dos movimentos sociais populares do campo, por meio de lutas, buscar uma formação voltada para o educador do campo, que estes chamem para si a tarefa de tornar a escola uma espaço denso na construção de sujeitos conscientes de sua condição histórica.

### 5.3 A MUDANÇA DE PERCEPÇÕES NO INTERIOR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR FORMADORAS DOS PROFISSIONAIS QUE ATUARÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As teorias e práticas sociais vigentes, que negam a organização coletiva da sociedade civil como propulsora de mudanças estruturais da sociedade, devem ser revistas, pois novos valores sociais e culturais de luta da organização civil se constroem, não mais nos porões, mas na busca do

conhecimento e valorização das culturas, na luta por uma educação contextualizada e problematizadora, que responda aos interesses populares.

O movimento surge a partir da necessidade das famílias educarem pela terra. Com o passar do tempo, e pela organização dos primeiros assentamentos, percebe-se um sentimento de que não é só a terra que é necessária, mas a capacidade de discutir outras dimensões da vida.

Esse sentimento coloca com força a educação como necessária e responsável pela condição das pessoas entenderem como trabalhar o seu espaço, isso na questão de como deve ser organizada uma cooperativa, as relações sociais e políticas, bem como a produção nesse meio. Isso tudo vem como demanda. A partir disso, o movimento começa a pensar a sua trajetória, que vem sendo construída há 20 / 30 anos, demonstrando que é a partir da realidade que se discute como esta vem sendo construída.

Esse novo arquétipo de formação, que envolve o curso de Licenciatura em Educação do Campo, tem como articulador as camadas mais baixas da sociedade que, em processo de articulação e movimentos, organizam-se e promovem um pensar diferenciado a partir dos princípios da educação popular. Assim desejam os intelectuais orgânicos – o que exigirá uma retomada do diálogo com o pensamento educacional socialista, como acentou Gramsci sobre a cultura e a formação política, que a sua força ou fraqueza tem relação direta com encadeamento de forças e com o estado de auto-organização das forças populares.

A ideia central sustentada pela força movida em prol da formação do formador do campo tem seu centro no desenvolvimento de uma educação que não seja pensada como parte da estratégia política e, por isso, historicamente, as classes dominantes têm empreendido esforços para caracterizá-la e aprisioná-la como um campo guiado.

A educação encontra-se imersa nas contradições da sociedade de classe, a difusão de que a educação é neutra e não se coaduna com o real. O seu entrelaçamento com as lutas de classes não é apenas uma triste imperfeição da histórica, pois a luta de classes é um instrumento, até o presente necessário para o desenvolvimento social. Assim, a reflexão de Gramsci de que aqueles que desejam transformações devem construir uma nova hegemonia, mesmo sem serem dominantes, é vivamente atual.

O lugar conferido à *batalha de ideias* pelos movimentos que protagonizam a luta contra o capitalismo e, portanto, enfretam o sistema buscando desconstruir os seus fundamentos, verdadeiros esquemas mentais, arraigados nas pessoas, confirmam que está em curso um processo em que o conhecimento é política estratégica. O que torna essencial os diálogos entre a universidade e os movimentos sociais que incitem uma nova práxis e estabeleçam uma nova episteme que enfrente a crítica.

Na linha de entendimento de Paulo Freire - movimento social e processo educativo - não se apresentam separados, mas se constituem de um mesmo elemento, uma vez que se entende que todo processo educativo, por si só, guarda consigo um movimento de transformação do sujeito e da coletividade.

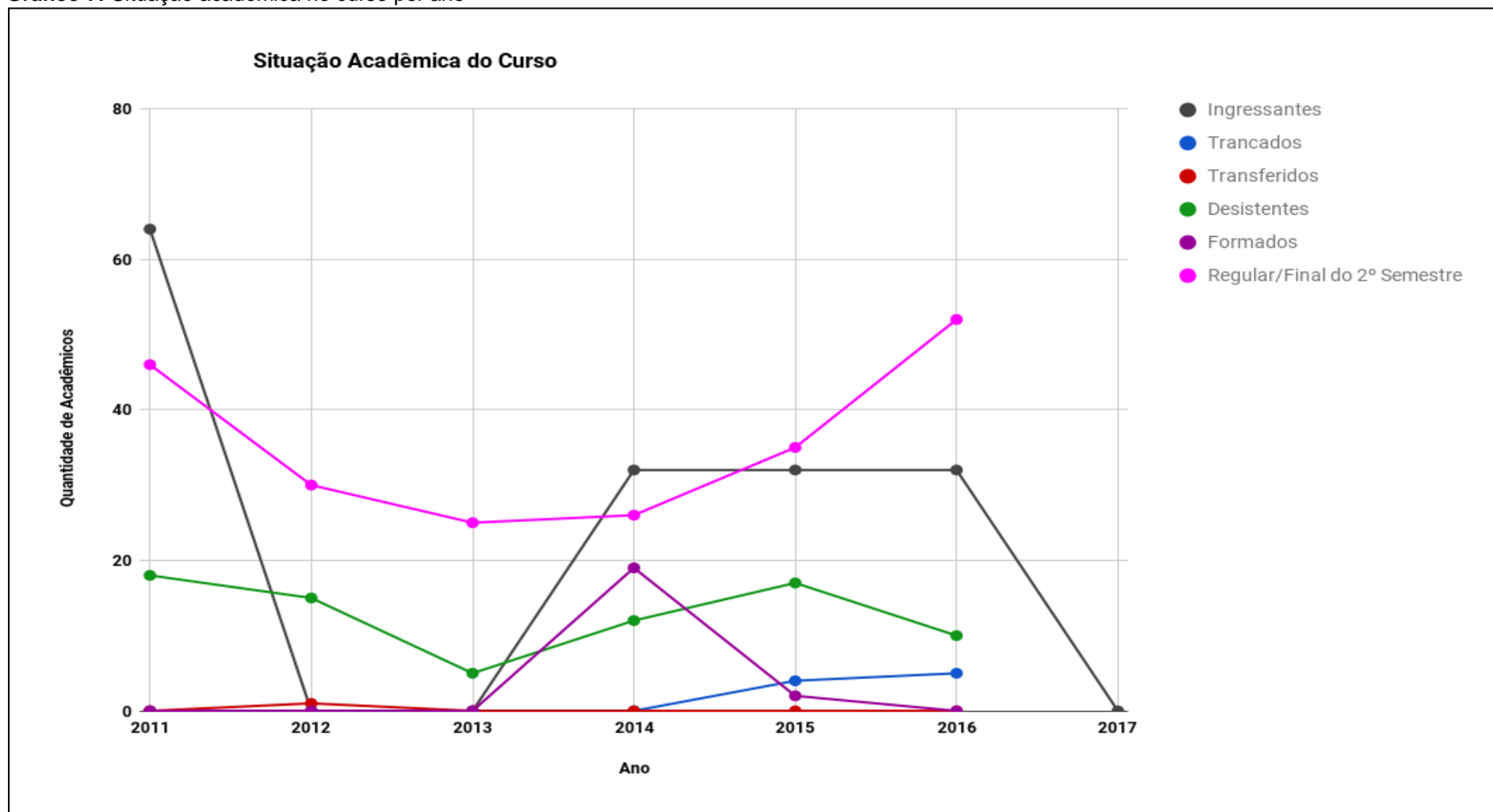
Assim, a universidade, constantemente, é instalada no centro do conflito entre a ciência e o poder, em que sua autonomia acadêmica científica é o prêmio a perseguir. Contudo, para o exercício da autonomia tem se efetivado lutas. E são as crises que lhe fundamentam a existência, como o pólen das flores que precisa cair para renascer, apontando a sua dimensão dialética e configurando-a como espaço contraditório, razão pela qual algo mais do que isso acontece no seu interior. Formulando novas práticas educativas que vão além do saber eminentemente científico, capazes de modificar o pensar e o fazer para uma perspectiva de troca de saberes, indicando, assim, os princípios que fundamentam as práticas de uma educação voltada para a ação dialógica entre os sujeitos, qual seja a educação popular.

Partindo dessa ideia e entendendo a universidade como produtora de saber advindo das diversas culturas, ela seria o lugar da produção de ideologias, propulsora de movimentos e organizações na sociedade civil, contruindo hegemonias, tanto de uma classe como de outra. A hegemonia, no sentido gramsciano, refere-se à direção cultural e política de uma determinada classe social, “pois se a hegemonia é ético política também é econômica; não pode deixar de se fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 1968, p. 33).

A ideia de universidade aliada à ciência, como um princípio epistemológico unificador, nos possibilita pensar as diversas atividades humanas, em cada especialidade, como um fazer historicamente desintegrado dos interesses da classe dirigente.

Dessa forma, a educação institucional precisa comprometer-se com a cultura dos sujeitos e desenvolver, por meio da práxis pedagógica, a ação dialética entre o saber popular e o saber elaborado, para alterar a cultura, não mais em detrimento e como forma de condicionamento das massas populares, mas em prol de sua emancipação. De acordo com Gramsci (1978, p. 270), “(...) a filosofia da práxis é o coroamento de todo o movimento de reforma intelectual e moral, dialetizado no contraste entre cultura popular e alta cultura”.

Diante da atual conjuntura do país, por meio das políticas de cortes que atingem diretamente a estrutura atual do Curso de Licenciatura de Educação do Campo, acaba-se por forçar a universidade a rever a estrutura da Pedagogia da Alternância, buscando sistematizar com o coletivo uma nova alternativa para não deixar perecer a beleza que paira em uma formação que considera em sua práxis o diálogo como base da formação do formador.

**Gráfico 7:** Situação acadêmica no curso por ano

Fonte: Coordenação do Curso LEdoC da UTFPR – Campus de Dois Vizinhos – PR (2017)



O gráfico 7 contemporiza a soma dos fatos que compõe a vida acadêmica formal dos entrantes no curso. Somado a isso, se apresenta um cenário díspare do que realmente se ambicionava ao propor a abertura do curso de LEdoC.

No entanto, esse contexto reflete em parte o conhecimento historicamente produzido e, por isso mesmo, repleto de feitura humanas traduzidas aqui como saber elaborado oriundo das *bases das ciências* - conteúdos, conceitos, fatos, princípios - *na intervenção* - procedimentos, reflexão sobre a ação, generalização da ação para contextos diversos, na ação social - e *nas opções* - atitudes, valores, modos de ser como sujeito histórico nas contradições próprias da vida social, não pode virar sombra diante de um país que reflete por meio da história do seu povo a negação ao acesso de formação pensada a partir da realidade de seus sujeitos.

Em outras palavras, ao educador cabe compreender que, sua ação, as estratégias para esta ação e os elementos teóricos da ciência, das artes, da política e da ética, inerentes a sua ação, faz do trabalho educativo um trabalho de produção e reprodução da vida social. Um trabalho de formação humana e não apenas de desenvolvimento de habilidades cognitivas requeridas pelo mercado de trabalho na lógica instalada desde o advento do capitalismo como modelo de produção e de pensamento. Não basta, pois, formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social, para que tipo de individualidade/subjetividade, o trabalho educativo se realiza.

No campus da UTFPR de Dois Vizinhos, de acordo com **Org<sup>i</sup>**, a discussão que alberga o processo de reorganização curricular, bem como a proposição de novo curso com a mesma linha de discussão:

*“Ainda está muito cru. Apesar de estar atrasada. O movimento, a universidade e as organizações almejam que a reconfiguração do curso, contemple um currículo que não seja específico para inserir no mercado, e sim que detenha aporte científico para promover uma formação que possibilite o desenvolvimento de uma leitura crítica, levando o estudante a sair daquele senso comum e tenha a leitura científica. Afinal a universidade e a escola tem essa finalidade. E se for o caso que **a LEdoC seja alterada para um Curso de Pedagogia** essa deve servir para isso. É o que se coloca em troca. Em face do impacto do recorte dos recursos públicos”.*

A formação da identidade do novo curso demonstra estar acontecendo de forma clara e dialogada, na busca de reconstruir o debate diante da importância do perfil do curso para os filhos de trabalhadores do campo, bem como de outros grupos que também tem acesso a essa formação. O debate gira na possibilidade da organização de um curso de Pedagogia em substituição ao atual curso de LEdoC. Considerando a possibilidade do curso de Pedagogia por deter papel reconhecido na formação, para que o estudante se perceba, bem como seu impacto na formação de outros sujeitos.

As discussões sobre o assunto nos Fóruns Regionais das Organizações e Movimentos Sociais Populares do Campo e da Cidade, organizado na Região Sudoeste, salienta a importância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com sua proposta de Alternância. Aliás, os fóruns regionais devem ser entendidos como forma de definir e repensar o desenvolvimento da região e ações de princípio coletivo que envolve universidade, movimentos e organizações. Nesse ponto a universidade deve valer-se desses momentos para apoiar as suas ações rumo à efetivação de potencialidades e necessidades da região.

Sendo que as vozes que soam nos fóruns afirmam compreender a necessidade da reformulação do projeto do curso para sanar problemas gerados aos novos licenciados que envolve o não acesso a concursos devido à nomenclatura do curso 'Licenciatura em Educação do Campo' e a matriz curricular multidisciplinar proposta na LEdoC.

Somado a esse fator estão questões que envolvem recurso financeiro para manutenção do curso, que pesam diante do movimento contraditório que sofreu pelos cortes advindos das políticas públicas. Hoje é uma das causas que mais está pesa para os educandos e para a universidade. Já na percepção de **Org<sup>i</sup>**:

*“Eles nos procuraram para rediscutir a reestruturação do curso, por que de agora para frente não haverá mais recurso para manter alojamento e a questão da alimentação. Isso pesa muito. Mas para nós ao mesmo tempo consideramos algumas questões muito importantes dentro do curso: a questão do Regime de Alternância que para nós é fundamental, e é onde bate de frente com a questão do recurso. O curso se tornando regular temos a preocupação de como será o acesso dos nossos e não só dos movimentos também de todo o pessoal de outras organizações como será o acesso a isso. E por outro*

*lado dos que estão frequentando hoje, como irão permanecer no curso”.*

A discussão traz o delineamento de novo desenho curricular que refletirá diretamente na proposta redução de vagas, investimento em alojamentos institucionais, refeitório, programas que oferecem bolsas aos alunos e outros itens necessários à permanência dos educandos na universidade em face da Alternância desenvolvida no curso de LEdoC.

Com efeito, muitos dos quarenta e dois cursos já implantados ou que se iniciaram a partir do PRONACAMPO e PROCAMPO correm o risco de descontinuidade por ação ou reação de algumas das administrações de Universidades, diante de cortes trazidos pelas políticas públicas. Tema esse que constitui a pauta do Fórum Nacional da Educação do Campo - FONEC, ocorrido em Brasília, em novembro de 2016.

Momento que trouxe distintas linhas de discussão entre representantes de universidade e movimentos sociais onde se proclamou que Licenciatura em Educação do campo deve defesa pela sua manutenção em duas linhas de argumentos: No âmbito da política e do direito e de conquista do Movimento Nacional de Educação do Campo do compromisso assumido pela Universidade pela função social que exerce junto às regiões que se encontra inserida.

Aceita a argumentação uma das Vice-Reitora, presente à mesa, acrescentou outra linha de argumento importante, chamando atenção ao viés acadêmico. Em suma, dizia que:

*É papel da Academia preservar o acúmulo já existente. Está Universidade já tem um acúmulo importante em oito anos de LEdoC e estimular ainda mais a produção de conhecimento em (sub)área tão original, como a “Educação do Campo”, seja do ponto de vista da Filosofia, seja do ponto de vista da experimentação em tecnologias educacionais (referia-se à Alternância), seja do ponto de vista da práxis. Enfim, dizia a vice-reitora, se, no âmbito nacional, as políticas afirmativas estão correndo risco de arrefecimento, isso não deve servir de desculpas para que as IFES façam o mesmo, abandonando seus compromissos e, pior, renunciando ao papel que lhe dá sentido de existir, qual seja, o de promover e estimular a inovação em benefício da sociedade (FONEC, 2016).*

Ademais, a LEdoC se constituiu em sua função como possibilidade de desenvolvimento humano, que está relacionado à melhoria das liberdades sociais, políticas, culturais dos povos do campo. Constituindo o ponto

necessário ao movimento de permanência da LEdoC. A partir da formação de educadores do campo existe possibilidade de desenvolvimento de um ensino que possa atingir estas liberdades pela participação nos setores políticos e civis. Afirmando que a universidade é um sistema social que desempenha papel importante no desenvolvimento de contextos locais e regionais. Atua como instrumento de mobilidade social, pois derruba barreiras socioculturais e econômicas pela possibilidade de crescimento pessoal.

Assim, a tomada de decisão que unifica o diálogo entre universidade, movimentos sociais e organizações governamentais deve ser baseada em indicadores internos e externos adequados as finalidades que se tem diante do contexto que estão inseridos. É muito mais que a proposta de um curso é a possibilidade de movimento de espaços neutralizados no decorrer da história que se desenvolve com a luta pela posse da terra na Região Sudoeste. E a não abnegação dos impactos gerados pela universidade na comunidade.

**Org<sup>1</sup>** anuncia que *“em conjunto os professores discutem uma conciliação da política de alternância e a finalidade do curso”*. Já que a sistematização está na definição de um curso economicamente barato para a universidade que atenda os anseios da classe trabalhadora. O trabalho que envolve a sistematização em meio à análise e discussões sobre fechar um curso e sequencialmente abrir outro articulado com a linha de discussão do anterior, bate de frente na questão curricular, o que acaba por tornar esse processo demorado em face do nível de reflexão que se depreca para o caso. Cientes que reforma de tal magnitude irá atingir uma série de situações, o que a torna a discussão delicada diante de um contexto acadêmico e social, a partir de uma projeção popular. Isso requer a ouvida dos movimentos sociais e organizações para o alinhamento dos encaminhamentos necessários a esta proposta.

Ponderando que o curso de formação de Educadores do Campo precisa ser espaço privilegiado para a vivência e a produção de cultura. O que leva a necessidade de um amadurecimento gradativo sobre como reorganizar essa proposta em face das demandas oriundas de políticas públicas. Cientes que não podemos perder de vista o objetivo maior de tudo isso que se refere a cultura da mudança, que tem o passado como referência e o presente como a vivência.

Considerando que **Org<sup>i</sup>** coloca que existe posições distintas sobre a reestruturação do curso *“os depoimentos de egressos são favoráveis à linha de reestruturação do curso. Mesmo inseridos hoje na agricultura familiar. Já, o documento do FONEC é incisivo tem que manter a atual linha de formação do curso”*.

Para contemporizar o movimento político vivenciado no país de retrocessos às conquistas sociais, bem como seus reflexos para as universidades que mantem o curso de licenciatura do campo, e realizar uma análise projetiva desses cursos em face do atual cenário político nacional. Evidenciando a firmeza em defesa da LEdoC, vinculado à reforma agrária e Agroecologia, na perspectiva de um novo desenho de sociedade, que tenha em seu alicerce a emancipação humana como princípio e finalidade advindo de um processo de formação educativa popular.

Tudo ocorre lentamente na cultura pedagógica, é um processo que cabe às mentes otimistas persistentes. Nunca foi fácil, nada foi fácil no histórico de luta dos trabalhadores por condições dignas de vida. Na voz de **Mov<sup>i</sup>** *“há sempre um grupo otimista pela resistência que ligam-se as comunidades e as escolas do campo, que estão resistindo e acreditam no poder da semente da resistência”*.

Incumbe pensar o problema da educação e da formação de educadores como um processo que compreende uma totalidade. A articulação entre o Curso de LEdoC e os anseios de uma proposta de educação popular, além de propiciar a inserção completa dos educandos nos - misteres – da pesquisa, possibilitaria a revitalização do curso de LEdoC e, ao mesmo tempo, abre portas para a plena consolidação da Educação do Campo como área científica.

Assim, busca-se firmar cientificamente a ocupação do *latifúndio do saber* pelo acesso do povo à universidade. Como assinala ‘Che’ Guevara em 1959, em seu discurso na Universidade Central Marta Abreu de Las Villas, em Santa Clara – Cuba sobre os rumos que a universidade deveria auferir no decorrer do tempo:

O que tenho para dizer à Universidade (...)? Tenho que dizer que se pinte de negro, que se pinte de mulato, não só entre os alunos, mas também entre os professores, que se pinte de operários e de camponeses, que se pinte de povo, porque a Universidade não é

patrimônio de ninguém e pertence ao povo (GUEVARA DE LA SERNA, 1959).

A universidade não vai mudar sem a efetiva participação popular, não podendo ser transformada de dentro para fora. Pelo contrário, suas cercas irão cair de fora para dentro, como consequência da mobilização popular que está por acontecer. Assim, o acesso do povo a esse meio é uma necessidade para a construção diária da universidade, aproximando o saber acadêmico da realidade social. Desta forma, o ensino superior tem probabilidade de alcançar quem realmente necessita do saber acadêmico, já que a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de delimitar um território teórico.

Para **Org<sup>i</sup>** *“O acesso aqui ao ensino superior é mais universalizado. Em algumas regiões isso é oportunidade com estrutura mínima, mesmo sem saber como será a inserção depois”*.

A preocupação pela permanência do Curso de LEdoC se dá em defesa do direito que uma população tem de pensar o mundo a partir da terra em que pisa. Assim, como só se entende a fraqueza e inexistência da educação entendendo os processos de apropriação e expropriação da terra, da renda da terra e do trabalho e de manter as relações sociais e políticas, o Estado e até o sistema de ensino a serviço dessa relação (ARROYO, 2015).

Quando se pensa o mundo a partir de um lugar que não vivemos, idealiza-se um mundo, vivesse um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si, o que dificulta a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Esta se forma, de acordo com Dore (2000), ao trazer o pensamento Gramsciano para explicar que, a partir do desenvolvimento da consciência unitária, se contribui para a mudança de visão de mundo e das ideologias, isso implica em criar uma nova ética, uma ‘norma conduta’ adequada à nova visão do mundo. Essa se constitui a base de uma reforma intelectual (ideológica) e moral (norma de conduta) – teórica e prática – essencial para uma nova direção cultural, à hegemonia do proletariado.

Assim, **Mov**<sup>1</sup> se pronuncia dizendo que *“acredita que se perde uma luta por falta de organização coletiva. A luta por direitos mínimos exige coerência de seus representantes no que diz respeito ao que se diz e o que se faz”*.

Fundamentando-se nesta relação sujeito coletividade, processa-se a construção do conhecimento que, por sua vez, estão ligadas, ambas, a uma totalidade, caracterizada pela luta de classes. Desta forma, apoiada numa forte e objetiva estrutura organizativa, a coletividades tem como possibilidade contribuir na superação das dificuldades, buscando remeter aos sujeitos em formação sua parcela de responsabilidade sobre as problemáticas vivenciadas no meio.

Os movimentos sociais revelam consciência da centralidade das lutas pelas bases materiais da existência, reforma agrária, terra, trabalho, mas lutam também contra as estruturas de poder que condicionam os avanços na reforma agrária e em outros projetos de campo. Evidenciando que há uma história de correlações de forças econômicas e políticas a que em nossa história esteve atrelada a construção da inexistência e fraqueza do nosso sistema educacional (ARROYO, 2015, p. 51).

A educação de base popular, por esse viés, é pensada para formar o sujeito um sujeito ativo na transformação da sua história e capazes na responsabilidade singular de uma organização coletiva em defesa de um projeto de sociedade mais igualitária. A educação como instrumento é o caminho para recuperar a humanidade surrupiada a e negada aos povos do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Politização de um povo... Tal como a perspectiva de lutas enunciadas no preâmbulo desta tese compete neste espaço realçar os principais frutos que desta caminhada se pôde colher. É pertinente dizer que as presentes considerações não representam o fim de um período, mas se inserem num movimento sobre o qual o cultivo fértil somente pode se dar a partir da matéria deixada por estudos anteriores, necessários para compor a diversidade de substâncias precisas para cultivos vindouros. É neste contexto que esta tese se amparou tanto em seu processo de construção, de desenvolvimento, de conclusão (sempre inacabada) e continuidade, para o Eu pesquisadora e outros sujeitos, em busca das entranhas não exploradas sobre a formação do educador do campo, desenvolvida pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Esta fase da tese, para além de constituir um momento de considerações finais, é mais simbólica se tomada como um tempo singular diante dos diferentes tempos construídos pela história para chegar as intenções aqui objetivadas de compreender os reflexos da luta histórica pela posse da terra na Região do Sudoeste Paranaense sobre o perfil do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR e a formação de educadores do campo. De modo a desvelar o choque de concepções de mundo que se reflete nas concepções da prática pedagógica desenvolvida na formação do educador do campo no curso de LEdoC.

A pesquisa orientou-se pelo método dialético. Metodologicamente, o fizemos por meio do uso das categorias do materialismo histórico dialético, a totalidade, o movimento, a contradição, a crítica e a práxis, justificando o entendimento contextualizado no estudo.

Assim, a construção das análises buscou não apenas realizar uma abordagem contemplativa das vivências, mas, para além, permitiu um enfoque crítico, agrilhado pelos procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa por meio da análise historiográfica, documental, pela observação participante e entrevistas dialogais. Caminhos estes articulados ao desafio de evitar uma abordagem demasiadamente descritiva,



para assumir uma postura dialógica / crítica, ancorada na dimensão de tempo e espaço que envolve a formação do educador do campo na LEdoC.

O caminho percorrido para dar sustentação à tese apontou para a necessidade de situar, na segunda parte do escrito, que a construção científica desenvolvida a partir do método utilizado tem particularidades próprias ao objeto de conhecimento, que permite ver determinado cenário histórico e cultural num contexto de totalidade, no decorrer do tempo. Abrindo espaço para o desenvolvimento das concepções de Educação Popular e da Pedagogia Socialista trabalhada por Paulo Freire, Gramsci, Pistrak e Makarenko, que sustentam a base teórico prática da Educação do Campo. Bem como, o contexto demarcado pela história do movimento somado a luta pela reforma agrária que constitui a materialidade histórica da Educação do campo.

Ao recuperarmos essa dimensão, observamos que o método nos desafia a entender que o pensamento desenvolve movimentos lógicos e dialéticos na interpretação da realidade, objetivando compreendê-la e transformá-la. Já no inventário que nos aproxima das concepções que sustentam a análise do debate sobre a formação de educadores do campo, possibilitou verificar que o curso de LEdoC tem suas raízes epistemológicas no socialismo e na educação popular. Levou-nos a reconhecer que traz em seu projeto o compromisso social da formação no sentido revolucionário da práxis humana. Constatando-se sinais do movimento nascente da formação de educadores do campo com conteúdo político e pedagógico, que vem sendo erguido por movimento sociais do campo ligado a terra e a reforma agrária.

Na terceira parte, investigamos a trajetória do domínio, ocupação e posse da terra do território brasileiro e da Região Sudoeste. Trazendo de forma clara a intensidade da crise agrária estrutural existente no país, demonstrando o artificialismo da política fundiária. Mostrando o drama crônico do acesso a terra, que persiste por toda a história do país, e que ainda hoje se faz presente. Remonta a ideia de exploração do Sudoeste Paranaense a partir do vazio demográfico demonstrado, que abriu espaço para a re-ocupação deste território. Manifestando-se como a expressão mais imediata da violência estrutural pela posse da terra no Estado do Paraná. Onde os movimentos sociais do campo afirmam-se retratando elementos da história de luta pela terra e pela reforma agrária. Trazendo a Educação do Campo como essencial ao

processo de constituição da democratização da sociedade, que emerge acoplada ao acesso a terra.

Nesta perspectiva, coube reconhecer a história da luta pela terra que diante de um tempo e espaço, constituindo o que é singular no território de um povo, de uma cultura e de uma organização social, que acaba por constituir memória, por meio do tempo. E no caso se faz reconhecer por alguns de seus traços na história de desenvolvimento da Região Sudoeste. Retratando que no conhecimento histórico das caminhadas e lutas desenvolvidas nessa região se encontra o contexto atual referente à educação da classe trabalhadora. Que permite compreender que, no somar da história, existe a construção da identidade de um povo, que regionalmente continua lutando pelo direito de uma educação que atenda aos princípios de uma formação humana pensada para os povos do campo. Demonstrando que essa proposta de educação vai além da escola, está vinculada a projetos de desenvolvimento econômico e social para o campo.

Na quarta parte, procuramos mostrar, o contexto de articulações dos movimentos sociais e das políticas públicas no sentido de fortalecer a capacidade dos povos do campo de intervir junto aos poderes públicos e estruturas regionais. Rompendo com a despreocupação social e as reticências em relação a qualquer engajamento político. Neste contexto, a ASSESOAR caracterizou seu trabalho pela atuação política e sindical junto aos camponeses na medida em que os problemas de desenvolvimento regional se apresentavam. Desenvolveu o Projeto Vida na Roça ao comungar de um projeto único – escola e comunidade. Demonstrando que a formação educativa dos povos do campo se constitui referência e desafio na prática do educador. Albergando assim, os princípios humanistas e socialistas assumidos na proposta de Educação do Campo, que ocorre num movimento de renovação pedagógica e política da educação rural. Se apresentado como uma resposta à dívida social e a ausência de políticas públicas para o campo nesta Região.

Esse inventário levou-nos a verificar que a Região Sudoeste, em face dos níveis de manifestação, granjeou o título de apresentar o maior nível de politização de um povo, que se consagrou a partir da organização e mobilização popular para defender os seus próprios direitos. Povo esse, que sentiu na pele o quão falho é o sistema político que alicerça as bases de

garantia de direitos de uma população. Possibilitou o desenvolvimento de um olhar e a compreensão de que uma população que luta unida é capaz de auferir e edificar grandes projetos. Somado a isso, está à percepção que organizações não governamentais se constroem a partir dos anseios de determinados grupos. Foi a partir desse direcionamento que a ASSESOAR fez e faz história na Região Sudoeste, trabalhando e pleiteando ações que contribuam para o fortalecimento da identidade do povo dessa região.

Estas discussões auxiliaram na percepção que a soma dos projetos defendidos entre esta organização e os povos do campo da Região Sudoeste contribuiu para o alinhamento de propostas que pensassem a Educação do Campo como um movimento necessário ao fortalecimento da identidade, da cultura e dos valores da população que vive na/e da terra. Tal marco teórico se tornou importante no assentamento das ideias, primordialmente, por permitir não apenas uma aproximação das trajetórias históricas, mas também dos tensionamentos e embates sobre os limites ou sobre o continuum - terra e educação - como espaços de organização coletiva e difusão de vozes, hierarquização e construções de modos de pensar.

Na busca de alcançar o objetivo da pesquisa e a afirmação da tese, na quinta parte retratamos o contexto do curso de LEdoC, problematizando a formação de Educadores do Campo, buscando compreender e discutir as implicações que se fazem presentes na formação a partir do método dialético.

Dessa maneira ao retratar que as articulações na constituição do curso de LEdoC são resultantes de políticas de Estado e de políticas públicas elaboradas a partir de demandas populares, que reúne organizações não governamentais, movimentos sociais do campo e universidades públicas. Assinalamos que trabalham coletivamente pela implantação de uma formação multidisciplinar, que trabalha com a Pedagogia da Alternância, no desenvolvimento da proposta do tempo comunidade e do tempo universidade. Articulando as áreas do conhecimento e as práticas organizativas que definem as diretrizes para formação do Educador do Campo. Anuindo com a proposta de formação superior contra hegemônica, capaz de costurar concepções de educação, economia e cultura.

Ao olhar coletivo observamos, que é nessa estrutura que habita a capacidade da LEdoC, para pensar a escola do campo a partir de dimensões

trabalhadas pela Educação Popular e pela pedagogia socialista. Com isso identificamos que as articulações entre ASSESOAR, movimentos sociais e o MST possibilita de forma mais efetiva o acompanhamento do desenvolvimento do curso, que tem na base de sua formação a preocupação com a realidade social e cultural específica dos povos do campo.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo retrata que em suas bases um projeto formativo politicamente engajado e crítico. Tendo implícito em sua proposta, que a formação do educador do campo tem o compromisso de formar educadores que não sejam omissos das decisões da organização, do coletivo e da luta.

Isso implica assumir que compreender o pensamento original do MST, em termos do seu projeto de formação humana, constitui-se um importante referencial na análise crítica desse estudo. Já que buscamos compreender o nível de alcance dessa proposta na formação de educadores do campo. Nessa particularidade, se observa que os movimentos sociais defendem uma dependência da educação em sua relação com o meio, entendendo-a como o reduto do pensar científico, necessariamente desconcertado das ações sociais concretas.

De fato estas discussões mostram que a história da Região Sudoeste evidencia a Educação do Campo por meio do seu Projeto Político Pedagógico como expressão e produtor de cultura, passos importantes no processo de transformação social. Assim, o Curso de LEdoC se constitui um segmento importante dessas lutas, trazendo em sua proposta de formação o intuito de perceber que o coletivo passa a ser o fundamento de uma formação. É nesta perspectiva, que consideramos que os movimentos sociais e o MST levam a universidade a repensar sua concepção de educação, extraindo lições para a reflexão sobre um projeto de educação popular para a Região Sudoeste.

Dessa maneira, entendemos que os movimentos sociais e o MST precisam da Educação do Campo para preservar a identidade coletiva de sem terra, dando continuidade ao seu projeto histórico. Afirmando que a proposta da LEdoC é contribuir para que, no decorrer da formação, os acadêmicos compreendam sua percepção de meio, de história e de sociedade e, aos poucos, desenvolvam uma concepção de seu papel no processo histórico e da necessidade de tomar uma posição de classe.

Nessa proposição, a proposta pedagógica de formação pensada para os Educadores do Campo, via universidade pública, se coloca dentro do quadro de luta pela reforma agrária<sup>86</sup>, somada à importância dada à educação pelos movimentos sociais e o MST de que investir em educação detém magnitude de igual proporção do ato de ocupar um pedaço de chão.

O cenário exposto na análise dos embates entre as concepções da universidade, movimentos sociais e MST permite estabelecer, à guisa de consideração, que as relações estabelecidas evidenciam enfrentamentos com as políticas públicas e de Estado pela manutenção do curso. Somada a reivindicação dos movimentos sociais e MST a LEdoC trabalha a partir de uma ação pedagógica que considera o coletivo. Cabe considerar, que formação do educador do campo almejada deve articular o movimento histórico, político e cultural, respeitando os aspectos mais íntimos dos povos que vivem no campo.

Somado a isso espera-se que a universidade observe o processo de seleção especial ao desenvolver sua ação pedagógica. Bem como se oponha as políticas de ingresso pelo ENEM – SISU. Entendendo que esse modelo de entrada “inviabiliza, aos povos do campo, o acesso diferenciado a esse nível de ensino como prática de ação afirmativa” (FONEC, 2013, p. 9).

Neste contexto, busca-se que a universidade desenvolva um movimento contrário a sua lógica, assumindo a proposta da Pedagogia em Alternância, também no decorrer do tempo comunidade, que se constitui o tempo de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Evidenciando em seus estudos as comunidades de origem dos estudantes. Somado a essa proposta está o PIBID como política pública que oportuniza bolsa a todos os alunos do curso, servindo de trânsito entre a comunidade e a universidade no desenvolvimento de conhecimento.

Demonstrando que esse contexto representa uma condição de privilégio no decorrer da formação do educador do campo, bem como a possibilidade de desvelamento do olhar desse educando para sua formação. Que traz em sua base elementos da educação popular e da pedagogia socialista. Compreendida como uma formação contrária à lógica de formação docente vigente no país a epistemologia da prática.

---

<sup>86</sup> Como um método de dismantelar as três cercas - a do capital - da ignorância - e do latifúndio (STEDILE e FERNADES, 1999, p. 74).

Observamos, importantes imbricações entre a materialização de fatos no decorrer do curso e o índice de evasão acadêmica. Nesta perspectiva cabe reconhecer que em cursos superiores de Pedagogia da Terra desenvolvidos anteriormente ao Edital da PROCAMPO de 2009 a “evasão escolar nestas modalidades foi praticamente nula, apenas 2% não concluíram os cursos” (ANDRADE E DI PIERRO, 2004, p. 32). Já no curso de LEdoC, objeto dessa pesquisa, a evasão diagnosticada por meio dos dados coletados junto a universidade apresenta um percentual de aproximadamente 75%.

Em face dessa constatação evidenciamos possíveis causas desse cenário que assinala sua origem no processo seletivo especial, que delega aos educadores do curso um desafio apresentado a partir da falta de domínio de elementos epistemológicos básicos, por parte do educandos. Gerando um desafio para que o curso mantenha o nível de qualidade necessário na formação superior de um Licenciado. Constatando que ao desenvolver a ação pedagógica com os fundamentos necessários, acaba por não atingir um percentual significativo dos educandos que ali estão constituindo um desestímulo à permanência do educando no curso. Outro fator, desse contexto está na baixa concorrência do processo seletivo especial, constituindo um trampolim para outros cursos.

Já o baixo índice de trancamento do curso evidenciado apenas em 2015 e 2016, possibilita considerar que o educando que se evade pode ter se sentido estranho no convívio universitário em seus diferentes tempos e espaços. Demonstrando a possibilidade de choque de realidades, que permeia a universidade.

Por outro lado, as políticas de Estado, desenvolvidas para concurso público de professores, afirmam a limitação da inserção do jovem licenciado na LEdoC, advindas da impossibilidade de prestar concurso em face da nomenclatura do curso.

Infere-se ainda, que aos olhos dos movimentos sociais do campo está ocorrendo um embate de concepções na formação desenvolvida pela universidade, que se distancia de um projeto de formação articulado a luta do militante e das discussões políticas. O que ocasiona um desestímulo por parte dos movimentos no incentivo ao jovem pela permanência no curso. Somado ao distanciamento entre universidade e as comunidades no decorrer do tempo comunidade.

Cabe salientar que o cenário que se abriu em 2017 para o Curso de LEdoC advém, em muitos pontos, das limitações advindas das políticas públicas de Estado. Assinalando que o corte das verbas de financiamento desestabiliza o cerne dessa formação a 'Pedagogia da Atenção'. Levando os envolvidos na organização do curso a reavaliar até aonde é possível trabalhar com essa proposta no curso, dado o perfil de aluno que atende. Somado ao papel que a universidade detém frente às minorias.

Outro elemento potencialmente mediador na construção de novas sínteses advém da exigência formativa na perspectiva de classe, sendo importante, ressaltar as importantes conexões e intersecções que contribuem na sedimentação do histórico processo de contradições que demonstra que a universidade se vê enredada em tanto temas importantes trazidos pela rotina do curso, que observa um distanciamento entre aquilo que lhe realmente pertence. A docência não vem se constituindo a centralidade dos processos formativos dessa licenciatura. Os educadores acabam por encontrar limitações em assumir o projeto institucional e a formação do licenciado para atuar no campo.

E assim, o curso passa por um processo de efemeridade junto aos seus egressos e aos que estão cursando. A causa centra-se na estrutura curricular e na certificação expedida que somadas resultam no distanciamento da inserção no mercado de trabalho. Como é de direito de todo graduado. Aqui se encontram lacunas que gritam aos olhos dos movimentos sociais e organizações não governamentais, pois, no ato da idealização da proposta do curso, está a formação de consciência de classe, a partir da qual se estruturou o currículo, que hoje é desenvolvido pelo coletivo de educadores da universidade. E ao se discutir a formação desenvolvida no curso, que tem por finalidade titular educadores do campo com um olhar e pensar interligado com seu meio / sua história /e seu povo. Está titulando um sujeito impregnado pelas angústias de não conseguir colocar-se no mercado de trabalho. E assim, demonstrando que a formação pensada para derrubar as cercas do capital, fragilizou-se diante do modelo posto por esse aos olhos dos que devem ser os futuros educadores do campo.

Com isso, identificamos que a mudança de percepção no interior da universidade gestadas no contexto dessas vivências e na discussão entre

movimentos sociais, MST e universidade percorre linhas de indagações que se coloca no sentido da função do espaço formativo de preparar os jovens para desenvolver um olhar crítico do contexto histórico ou formado sob a ótica de uma educação conservadora / capitalista.

Pactuando que o contexto universitário é viável para pensar a atuação da escola numa sociedade de classes de Segundo Freitag (1980, p. 30), ao assinalar que “Gramsci vai ser o autor que atribui à escola e a outras instituições da sociedade civil (ou seja, aos AIE de Althusser) essa dupla função estratégica (ou seja, a função dialética) de conservar e minar as estruturas capitalistas”. Assim, a universidade, se posta no centro do conflito entre a ciência e o poder.

Em resumo, a aquiescência entre as argumentações das entrevistas dialogais da observação participante e da análise historiográfica e documental, estaria na afirmação de que a proposta educacional do Curso de Licenciatura em Educação do Campo revela que o movimento formado para a formação de Educadores do Campo está construindo um novo jeito de educar e de fazer educação, negando veementemente a escola tradicional e requerendo uma educação de classe pensada, planejada e estruturada a partir dos princípios da luta do MST.

E, ao encerrar este estudo (de forma temporária), afirmamos assim que a nossa tese mostrou que nem sempre o pensamento compartilhado pelo MST está de acordo com as políticas de Estado, e a forma como se trabalha a formação do educador do campo. Na medida em que a tese comprova que existe um vácuo entre as concepções de mundo e formação profissional. Sendo este um fator importante de evasão.

Em síntese, objetivamos realizar uma pesquisa que sirva como suporte para a construção de reflexões sobre os desafios encontrados na formação de Educadores do Campo, desenvolvida a partir de concepções de Educação Popular e da pedagogia socialista, e aponte caminhos na direção de uma nova forma de educar comprometida com as lutas históricas dos povos do campo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



ABRAMOVAY, Ricardo. **Transformações na vida camponesa: o Sudoeste Paranaense.** (Dissertação de mestrado). São Paulo, Universidade de São Paulo, USP, 1981.

ACARPA - ASSOCIAÇÃO DE CRÉDITO E ASSISTÊNCIA RURAL DO PARANÁ. **Realidade rural do Município de Francisco Beltrão.** Curitiba, 1968.

ALMEIDA, de Benedita; ANTONIO, Clésio Acilino. O Curso de Pedagogia para Educadores do Campo – a experiência da Universidade Estadual do Oeste do Paraná / UNIOESTE: história e prática. In: ALMEIDA, BENEDITA DE; ANTONIO, CLÉSIO ACILINO; ZANELLA, JOSÉ LUIZ. **Educação do campo: um projeto de formação de educadores em debate.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

ALTHUSSER, Louis. **Lire Le Capital.** Il Maspero, Paris, 1966.

ALTHUSSER, Louis. **Política e história: De Maquiavel a Marx.** Tradução Ivone C. Benedetti, São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2007.

ALVARÁ DE 25 DE JANEIRO DE 1809. **Sobre a confirmação das Sesmarias, forma da nomeação dos Juizes e seus salários.** Coleção de Leis do Império do Brasil - 1809 página 21 Vol. 1 Publicação original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/alvara/anterioresa1824/alvara-40031-25-janeiro-1809-571578-publicacaooriginal-94714-pe.html> Acesso em: 23/12/2017.

ALVES, Adilson Francelino; CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa, SAQUET, Marcos Aurélio; GRÍGOLO, Sirinei Cesar. **Impacto das Agroindústrias Integradoras na Agricultura Familiar do Sudoeste do Paraná.** Espaço e Território. Francisco Beltrão, 2005.

ANDRADE, Regina Marcia; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política pública na reforma agrária. In.: ANDRADE, Regina Marcia; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castanna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org.). **A educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** São Paulo: Ação educativa, Brasília, PRONERA, 2004.

ARQUIVO DO MST. **Jornal dos trabalhadores rurais sem terra.** Disponível em: [https://issuu.com/paginadomst/docs/jst\\_313\\_encarte](https://issuu.com/paginadomst/docs/jst_313_encarte) Acesso 17/12/2016.

ARROYO, Miguel González. **A educação básica e o Movimento Social do Campo.** Coleção de cadernos Por Uma Educação Básica do Campo. Vol. 2, Brasília, 2002.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópoles: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832> Acessado em 29/09/2017.

ASSESOAR/FACIBEL. **Projeto Vida na Roça – Volume II**: da produção Agropecuária ao plano da educação participativa. Francischett, Mafalda Nesi; Saquet, Marcos Aurélio e Duarte, Valdir P. (Orgs). Francisco Beltrão: Grafite editora, 1997b.

ASSESOAR. **Quem somos**. Disponível em: <http://assesoar.org.br/> Acessado em 26/10/2016.

BATTISTI, Elir. **As disputas pela terra no Sudoeste do Paraná**: os conflitos fundiários dos anos 50 e 80 do século XX. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 1, n. 2, p. 65-91, ago. 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/168996145/a-disputa-pela-terra-no-sudoeste-do-Parana> Acessado em 10/07/2017.

BACELLAR, Carlos. **Fontes documentais uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23 - 79.

BADIOU, Alain / ALTHUSSER, Louis. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. Global editora: São Paulo, 1979.

BAMBOZZI, Enrique. Pedagogía Latino Americana como campo de tematización de a dominación. **Diálogos Pedagógicos**, ano II - nº 3 - abril 2004.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. Dissertação. Mestrado Internacional em Ciência da Educação. Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Belo Horizonte - MG.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry De. Posfácio. In: NOSELLA, Paolo; FOERSTE, Erineu (Org.). **Educação do campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012. p. 253-274.

BENINCÁ e CAIMI, Flávia Eloisa (Org) **Formação de Professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002.

BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação por uma educação básica do campo, 2000. Coleção por uma educação básica do campo, nº 3.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política.** Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. V. I, 3ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BONETI, Lindomar Wessler. **Educação, exclusão e cidadania.** Ijuí – RS: Editora UNIJUÍ, 1997.

BONETI, Lindomar Wessler. Formação e apropriação do espaço territorial do Sudoeste do Paraná. In: ALVES, Adilson Francelino; FLÁVIO, Luiz Carlos; SANTOS, Roseli Alves dos (Org.). **Espaço e Território – Interpretações e perspectivas do desenvolvimento.** UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão: Francisco Beltrão, 2005.

BONETI, Lindomar Wessler. **O capital comercial e o surgimento de conflitos no campo: O caso do Sudoeste do Paraná.** Trabalho de pós graduação em Sociologia Rural. Manuscrito. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1986.

BORGES, Valdir . **Resenha do livro Pedagogia do oprimido.** Revista HISTEDBR On-line. Campinas. 31, 2008, 211-213. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/res03\\_31.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/res03_31.pdf) Acesso: 10/06/2017.

BOSI, Ecléa. **Tempo vivo da memória.** São Paulo, Ateliê, 2003.

BOSI, Ecléa. **O que é desenraizamento?** Revista de Cultura Vozes. Petrópolis. Vozes, ano 77, vol. LXXVII, n. 6, ago.1983.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 16 de Julho de 1934.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm) Acesso em: 27 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Lei nº. 12.417 de 12 de maio de 1943.** Cria a Colônia Agrícola Nacional “General Osório” no Estado do Paraná. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-12417-12-maio-1943-450906-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11/05/2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm) Acesso em: 11/05/2017.

BRASIL. **Decreto nº 51.431, de 19 de Março de 1962.** Cria o Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51431-19-marco-1962-391358-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 11/05/2017.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil. Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) Acesso em: 19/01/ 2017.

BRASIL. **Lei nº. 601 de 18 de setembro de 1850.** Dispõe sobre as terras Devolutas do Império. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm) Acesso em 19/01/ 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em 14/02/2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acessado em 20/02/2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.066, de 7 de agosto de 2013.** Altera o Decreto no 7.690, de 2 de março de 2012, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7690.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7690.htm) Acessado em: 10/10/2017.

BRASIL. Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses e Dissertações.** Painel de informações quantitativas do banco de Teses e Dissertações – BTD 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7934-nova-plataforma-reune-dados-da-capes-e-da-pos-graduacao-brasileira>>. Acessado em: 06/10/2017.

BRASILIA. **Carta do VI Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo.** 13 a 16 de setembro de 2016. Disponível em: [https://www.unir.br/noticias\\_arquivos/20900\\_carta\\_do\\_vi\\_seminario\\_nacional\\_das\\_licenciaturas\\_em\\_educacao\\_do\\_campo.pdf](https://www.unir.br/noticias_arquivos/20900_carta_do_vi_seminario_nacional_das_licenciaturas_em_educacao_do_campo.pdf) Acessado em: 20/02/ 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO.. Luziânia – GO, 27 a 31 de julho de 1998. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/conferencia-nacional-por-uma-educacao-basica-do.pdf/view> Acessado em 06/04/2017.

CALAZANS, J. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques. *et al.* **Educação e escola do campo.** Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Prefácio. In. PISTRAC, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000. Trad. Daniel Aarão Reis Filho.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em e movimento In: BENJAMIM, Cezar e CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. 2 ed. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma educação no Campo, 2001. (Coleção Por um a Educação Básica no Campo nº 3).

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In.: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, nº. 5.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia da terra**: Formação de identidade e identidade de formação. Cadernos do ITERRA, 6(2), 2002, p 77-98.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. – 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Elemento para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: **Trabalho necessário**. Revista Eletrônica do NEDDATE, V. 2 Rio de Janeiro, ano 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario> Acesso em 12/11/2016.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf) Acessado em: 10/06/2017.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola. In: VENDRAMINI, REGINA; AUED, BERNARDETE WRUBLEVSKI (Org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. 1 ed. São Paulo: Outras expressões, 2012.

CALIARI, Rogério. A prática pedagógica da formação em Alternância. In: MELER, Alberto; CALIARI, Rogerio; FOERSTE, Erineu (Org.). **Educação do campo**: diálogos interculturais em terras capixabas. Vitória: EDUFES, 2012. p. 37-71.

CAMPOS, Iris Silene Escobar de (Org.). **Sem terra**: as músicas do MST. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1996.

CANGO. Ata da reunião de 08/01/1950. In. **Folha do Sudoeste**. Francisco Beltrão – Paraná, de 16/10/1977.

CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/.../Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/.../Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf) Acessado em: 10/10/2017.

CAPRILES, René. **MAKARENKO - O nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

CARTA DE CANDÓI / 2013. Agosto de 2013. Candói - PR. Disponível em: [assessor.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Carta-de-Candoi2.pdf](https://assessor.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Carta-de-Candoi2.pdf) Acessado em: 12/04/2016.

CARTA DE PORTO BARREIRO. Porto Barreiro – Paraná. 02 a 05 de novembro de 2000. Disponível em: [educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/carta\\_de\\_porto\\_barreiro.pdf](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/carta_de_porto_barreiro.pdf) Acessado em: 12/04/2016.

CATTELAN, Carla. **Educação Rural no Município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, Francisco Beltrão, 2014.

CIGOLINI, Adilar Antônio; MELLO, Diogo Lordello de; LOPES, N. **Paraná: quadro natural, transformações territoriais e economia**. Curitiba: Renascer, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf) Acessado em: 10/05/2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) Acessado em: 10/05/2016.

CORREA, Roberto Lobato. O Sudoeste Paranaense antes da colonização. **Revista Brasileira de Geografia**. Nº 32, V. I, Janeiro/março, 1970. P. 87 – 98. CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB – MMC. **II conferência nacional por uma educação do campo**. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf> Acessado em: 27/05/2017.

DECLARAÇÃO FINAL. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**. Por uma política pública de educação do Campo. Luziânia, 02-06 de

agosto de 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/book/Downloads/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf> Acessado em: 22/05/2017.

DEZ ANOS DA CARTA DE PORTO BARREIRO. **Manifesto da educação do campo do estado do Paraná**. 12 a 16 de abril de 2010. Faxinal do Céu – Paraná Disponível em: [https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/.../documento\\_do\\_vi\\_simpso\\_2.pdf](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/.../documento_do_vi_simpso_2.pdf) Acessado em: 12/04/2017.

DORE, SOARES, ROSEMARY. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

DUARTE, V. Escolas públicas no campo: problemática e perspectivas: um estudo a partir do Projeto Vida na Roça. Francisco Beltrão-PR. ASSESOAR, 2003.

EDITORA ABRIL. **Brasil 500 anos – 1530 -1620**. V. 2, Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo: São Paulo, 1999.

FELTEN, Rui. **Aconteça o que acontecer, realizei o que queria, afirma Jango na Central do Brasil**. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/aconteca-o-que-acontecer-realizei-o-que-queria-afirma-jango-na-central-do-brasil/> .Acessado em 17 de janeiro de 2017.

FÉDER, ELIAS. **200.000 alqueires por uma caixa de fósforos**: a verdadeira história da colonização do Sudoeste do Paraná. Campo Largo: Vieira e Nickel, 2001.

FERES, João Bosco. **Propriedade da terra**: opressão e miséria - o meio rural na história social do Brasil. Amsterdam: CEDLA Latin America Studies, 1990.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

FERRANTE, V. L. S.. **A proletarização não tem cartas marcadas**: a terra no horizonte dos bóias frias. Natureza e história e Cultura. Porto Alegre: UFRGS, Vol. 4, 1993.

FONEC. **Relatório Síntese das conclusões e proposições do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC**. Oficina de Planejamento 2013 / 2014. Junho de 2013. Disponível em: <http://educampoparaense.com.br//pagina/linksdetalhe/ID/803> Acessado em 05/03/2017.

FONEC - FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO; COLETIVO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Ofício Circular FONEC – nº 016/2016**. Brasília-DF, 25 de novembro de 2016.

FREIRE, PAULO. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17 Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988b.

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. 5. Ed., São Paulo, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: paz e terra, 1996.

FREITAG, BÁRBARA. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GAULEJAC, Vicent; LÉONETTI, Isabel Taboada. **La lutte des places**. Paris: Hommes et Perspectives, 1994.



GEMI, Cassiane. **A primeira escola de formação de professores em Pato Branco e o desenvolvimento econômico, social e educacional da Região Sudoeste do Paraná: 1960 – 1986.** Dissertação de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2012. 133f. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2116](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2116)  
Acessado em: 11/05/2017.

GEHLEN, Ivaldo. Estrutura, dinâmica social e concepção sobre terra no meio rural do sul. **Cadernos de Sociologia**, nº 6. Porto Alegre: PPGS/UFRGS.p. 154-176, 1994.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos de formação Rural, 2007.

GOULART, Mailza Maria Rosa. **Educação do campo: a pedagogia da alternância na casa familiar rural de São José do Cerrito – SC.** Lages – SC: Grafine, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed., Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere: volume I - 1891-1937.** Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere: volume II / edição e tradução,** Carlos Nelson Coutinho; co-editor, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. – 2 Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GOMES, Iria Zanoni. **1957: A revolta dos posseiros - Organização e resistências no Sudoeste do Paraná.** Manuscrito. Dissertação de mestrado em Ciência Sociais. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, 1986.

GUEVARA DE LA SERNA, ERNESTO. **Discurso al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Central de las Villas.** 28 de diciembre de 1959. Disponível em: <https://www.marxists.org/espanol/guevara/59-honor.htm>  
Acessado em 30/05/2017.

INCRA. **Histórico do PRONERA.** Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria> Acessado em: 10/09/2016.

INCRA. **Programa Nacional da Reforma Agrária – PRONERA:** manual de operações. Portaria do INCRA – nº 282, de 26 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/reformaagraria> Acessado em: 20/04/2016.

IPARDES. **Os vários Paranás - Sudoeste Paranaense - IparDES.** Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Dezembro de 2009. Disponível em: [www.ipardes.gov.br/.../Sudoeste%20Paranaense\\_especificidades%20e%20diversidade](http://www.ipardes.gov.br/.../Sudoeste%20Paranaense_especificidades%20e%20diversidade). Acessado em: 10/03/2016.

JOLL, James. **As ideias de Gramsci.** São Paulo: Cultrix, 1977.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 22 ed. São Paulo: Imprensa do Brasil, 1991.

KONDER, Leandro. **O pensamento de Marx no século XXI.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAZIER, Hermógenes. **Análise histórica da posse da Terra no Sudoeste paranaense.** 3 ed. Editora Grafite: Francisco Beltrão, PR, 1998.

LENHARO, Alcir. **A sacralização da política.** Campinas - SP: Papyrus, 1989.

LIMA, Cirne. **Dialética para principiantes.** Porto Alegre: EDIPUCS, 1996.

LIMA, Ruy Cirne. **Pequena história territorial do Brasil:** sesmarias e terras devolutas. 4.ed. Brasília: ESAF, 1988.

LOWY, Michael. **Método dialético e teoria política.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LUXEMBURGO, Rosa. **Scritti politici.** Ed. Riuniti, Roma, 1967.

MÄEDER, Othon. **A rebelião agrária no Sudoeste do Paraná em 1957.** Rio de Janeiro, Gráfica do Senado Federal. 1958.

MAKARENKO, Anton Semionovich. **Problemas da educação escolar.** Moscou: Editora Progresso, 1986.

MAKARENKO, Anton Semionovich. **Poema pedagógico.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, S/D. V.2.

MAKARENKO, Anton Semionovich. **Poema pedagógico.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. V.1.

MAKARENKO, Anton Semionovich. **Poema pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. V.3.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a polícia no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 2 ed. Petropolis: vozes, 1983.

MARTINS, José de Souza. **Reforma agrária**: o impossível diálogo. São Paulo: Edusp, 2004.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Trad. João Maia 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARX, Karl. **O capital crítica da economia política**. Volume I. Livro primeiro. O processo de produção do capital. Tomo 1. (Prefácios e Capítulos I a XII). 10 ed., São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: critica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MEC. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo> Acessado em 10/02/2017.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **Assentamentos rurais**: uma visão multidisciplinar. Editora Unesp, Fundação para o Desenvolvimento da UNESP, 1995.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br> Acessado em 15 de dezembro de 2016.

MESQUIDA, Peri; SILVA, C. P. da ; ZOCCA, V.. **O diálogo de Illich e Freire em torno da educação para uma nova sociedade**. Contrapontos - volume 7 - n. 3 - p. 549-563 - Itajaí, set/dez 2007.

MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire e Antônio Gramsci**: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 43, p. 32 - 41, set / 2011 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639926/7489> Acessado em: 01/06/2017.

MÉSZAROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Boitempo Editorial. São Paulo, 2006.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL; SECAD - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Edital de**

**convocação nº 09, de 29 de abril de 2009.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital\\_procampo\\_20092.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf) Acessado em 06/11/2016.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. **Programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo: PROCAMPO.** 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/procampo.pdf> Acessado em 02/11/2016.

MOLINA, Mônica Castagna. O PRONERA como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Regina Marcia; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org.). **A educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** São Paulo: Ação educativa, Brasília, PRONERA, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/665>. Acessado em: 29/09/2017.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Muffarej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBPAE** - v. 32, n. 3, p. 805 - 828 set./dez. 2016 Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68577> Acessado em: 29/09/2017.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências - Piloto.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Coleção Caminhos da Educação do Campo – 5.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Disponível em: <http://www.mst.org.br/historia/> Acessado em: 15/04/2015

MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Dossiê MST e a escola: documentos e estudos 1990 e 2001.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005. (Caderno Educação, n. 13).

MST. **História do MST.** Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. São Paulo, 1999.

MST. **Princípios da educação no MST.** Coletivo Nacional do Setor de Educação. São Paulo, 1999.

MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Princípios da educação no MST.** Porto Alegre: MST, 1996. (Caderno de Educação, n. 8).

MST. **MST**: construindo o caminho. Secretaria Nacional do MST. São Paulo, 2001.

MUNARIM, Antônio. **Movimento nacional de educação do campo**: uma Trajetória em construção. 2008. Disponível em: 31 reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf Acessado em: 10/06/2017.

NOSELLA, Paolo. Militância e profissionalismo na educação do homem do campo. In: **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, ano 2 - nº 4, julho 2007, p. 06-17.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo; Camp, 2001.

PALUDO, Conceição. Educação popular e movimentos sociais. In: ALMEIDA, BENEDITA DE; ANTONIO, CLÉSIO ACILINO; ZANELLA, JOSÉ LUIZ. **Educação do campo**: um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008

PARANÁ. **Decreto Nº 3315 - 07/07/2004 - Autoriza o funcionamento do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, pela UNIOESTE**. Disponível em: [http://www.unioeste.br/prg/download/DECRETO\\_N\\_3315-autoriza\\_curso Pedagogia Educ Campo.pdf](http://www.unioeste.br/prg/download/DECRETO_N_3315-autoriza_curso_Pedagogia_Educ_Campo.pdf) Acessado em 07/07/2016.

PARANÁ. **Lei nº. 790, de 14 de novembro de 1951 - Dispõe sobre a Divisão Administrativa do Estado no quinquênio de 1952 a 1956**. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=16495&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original> Acessado em 10/06/2017.

PEREIRA, José Edgard Penna Amorim. **Perfis constitucionais das terras devolutas**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

PESSOTTI, Alda Luiza. **Escola da família agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas - IESAE, 1978. Dissertação de Mestrado. 194p. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9794> Acessado em 10/03/2017.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola Comuna**. São Paulo: Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. Expressão Popular, 2009.

POLITZER, Georges; BESSE, Guy; CAVEING, Maurice. **Princípios Fundamentais de Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Fulgor, 1963.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. Ed. Brasiliense, SP - 1998.

REGO, Rubem Murilo Leão. **Terra de violência**: estudo sobre a luta da posse da terra no Sudoeste do Paraná. Manuscrito. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1979.

RESOLUÇÃO n°. 76 DE 17 DE JULHO DE 1822. **Manda suspender a concessão de sesmarias futuras até a convocação da Assembléia Geral Constituinte.** Disponível em: <https://arisp.files.wordpress.com/2009/07/resolucao-76.pdf> Acessado em: 03/11/2016.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo**: projetos em disputa. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022008000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100003) Acessado em: 10/06/2016.

ROTTA, Mariza; BONETI, Lindomar Wessler. Educação do campo: a contribuição política e educativa da Associação de Estudos, Orientações e Assistência Rural – ASSESOAR. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n° 58, p. 276-290, set2014 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640393/952> Acessado: 10/06/2015.

ROTTA, Mariza; PEREIRA, Fábio Inácio. **Antônio Gramsci, Paulo Freire e o educador como intelectual nos movimentos sociais.** Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=1&titulo=&edicao=5&autor=Mariza+Rotta&area=> Acessado em: 01/06/2017.

SANTOS, FRANCIELE SOARES DOS. **Formação de educadores militantes no MST**: A experiência do curso pedagogia da terra na UNIOESTE/PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: SP Autores Associados, 2011.

SILVA, Rita de Cássia Curvelo da. **Os sem terra e o desejo de aprender.** 2000. 181f. Dissertação de Mestrado em Educação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2000.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o estado e a escola.** Ijuí: Unijuí, 2000

SOARES, A. P., ALMEIDA, L. A., DINIZ, A. M., & GUISANDE, M. A.. Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. **Análise Psicológica.** 1(XXIV), 2006, 15-27.

SOUZA, Paulo. **Fórum Regional das Organizações e Movimentos Sociais Populares do Campo e da Cidade – Sudoeste do Paraná**. Francisco Beltrão, 17 de novembro de 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis: Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 2006.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e campesinato: uma educação para o homem do meio rural**. São Paulo: Loyola, 1983.

STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: Programas de reforma agrária 1946-2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária do Brasil: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

TAGLIETTI, Dablio Batista. A natureza social e econômica da Lei de Terras de 1850. **Revista de Ciências Humanas**. V. 6, nº 7, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/278/512> Acessado em 28 de janeiro de 2017.

TRAGTENBERG, Mauricio, Pistrak: uma pedagogia socialista In: PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S/A, 1987.

UTFPR - UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ; VIA CAMPESINA - MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO. **Projeto Metodológico – PROMET**. Dois Vizinhos, dezembro de 2010.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR. **Projeto de Abertura do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Dois Vizinhos, 2010.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR. **Proposta para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Edital Conjunto Nº 002/2010/CAPES/SECAD - MEC – PIBID Diversidade**. 2010.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR.

**Histórico do Campus de Dois Vizinhos – PR.** Disponível em:

<http://www.utfpr.edu.br/doisvizinhos/o-campus/historico/campus/historico-do-campus-dois-vizinhos> Acessado em: 10/08/2017.

VÁZQUEZ, ADOLFO SÁNCHEZ. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos Movimentos sociais do campo. In. **Cadernos Cedes.** Campinas, vol. 27, n.72, pp.121-135, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200002&script=sci_abstract&tlng=pt) Acessado em: 20/08/2016.

VILLALOBOS, Jorge Guerra (Org.). **Gente que liberta a terra - Terra que liberta a gente.** Maringá: Programa de Pós Graduação em Geografia – UEM, 2001.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **Paraná Sudoeste: Ocupação e colonização.** Curitiba, Litero – Técnica, 1987.

WEIL, Simone. O enraizamento. 1943b. In: BOSI, Ecléa (org.). **A condição operária e outros estudos sobre a opressão.** 2 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.



**ANEXO – OFICÍO 01/2017, DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA DO  
PARANÁ – CAMPUS DOIS VIZINHOS – PR.**



Ofício nº. 001/2017

Dois Vizinhos, 04 de janeiro de 2017.

Prezada Senhora,

Em atenção ao Ofício nº. 100/16 do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC PR, datado de 15 de dezembro de 2016, informamos que os dados das matrículas de ingressantes e concluintes das turmas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR Câmpus Dois Vizinhos serão disponibilizados para consulta pela coordenação do curso.

Outrossim, informamos que dados pessoais dos acadêmicos deverão ser omitidos.

Sem mais, aproveitamos a oportunidade para reiterar protestos de estima e consideração e colocamo-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

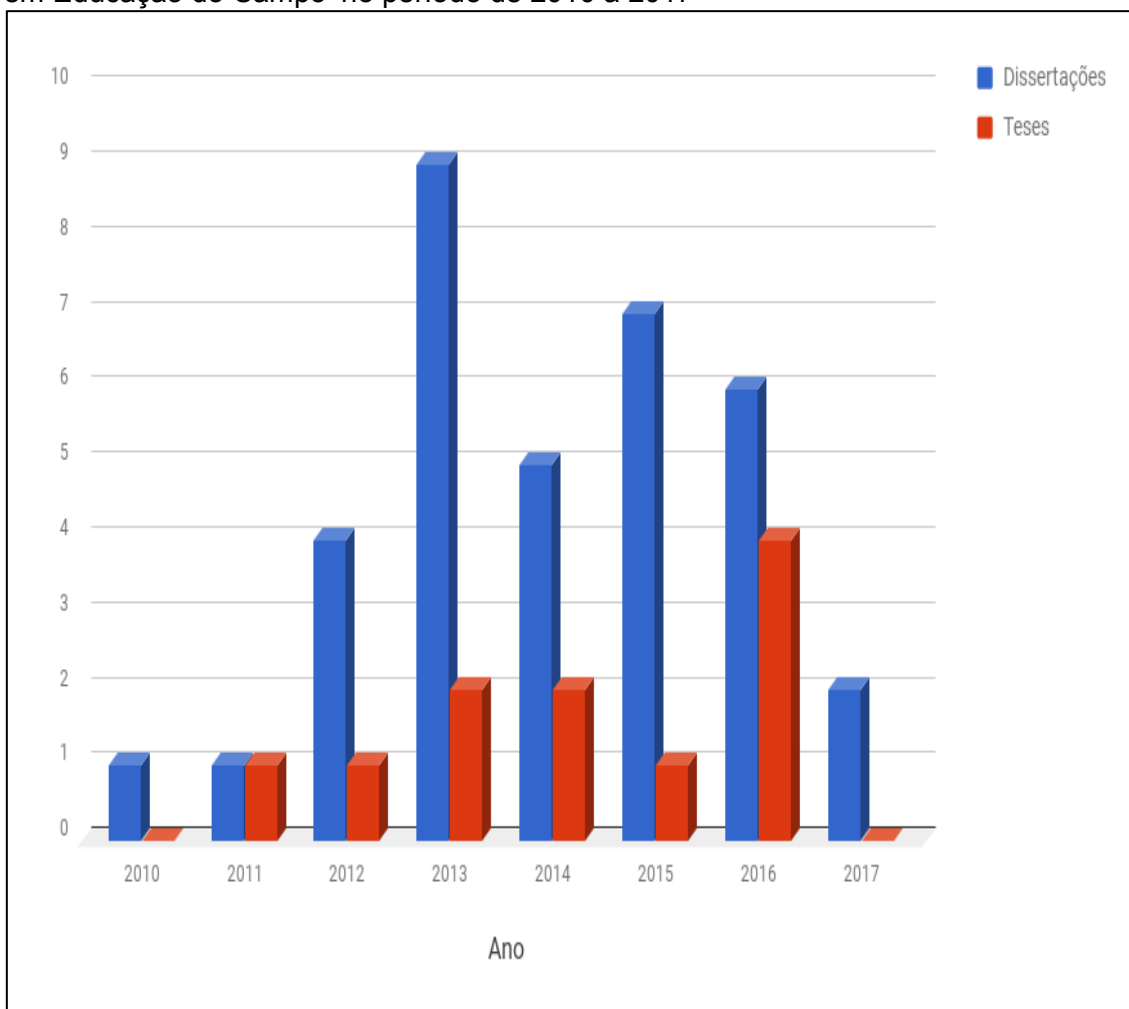
*Fabiani D. A. Miranda*  
**FABIANI DAS DORES ABATI MIRANDA**  
DIRETORA-GERAL EM EXERCÍCIO  
UTFPR - CÂMPUS DOIS VIZINHOS

**Sr. Patrícia Lupion Torres**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
PUC PR  
Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prado Velho  
Curitiba/PR  
CEP: 80.215-901

## APÊNDICE

## APÊNDICE A

**Gráfico 8:** Teses e dissertações defendidas no Brasil a partir do descritor ‘Licenciatura em Educação do Campo’ no período de 2010 a 2017



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base no levantamento de dados realizado no banco de teses (BRASIL, CAPES, 2016)

### APÊNDICE B

<b>DISSERTAÇÕES</b>			
<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>
ROSENO, Sonia Maria.	O curso de licenciatura em educação do campo: pedagogia da terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais	2010	UFMG
TRINDADE, Domingos Rodrigues da.	O potencial da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília para a produção de ações contra hegemônicas: um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás	2011	UNB
CORREIA, Michelle Viviane Godinho.	Memória da Prática Discente: um estudo em sala de aula do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG	2012	UFMG
COUBE, Renata Jardim.	A formação humana na contemporaneidade: a dimensão estética do processo político na licenciatura em Educação do Campo	2012	UFRRJ
SANTOS, Silvanete Pereira dos.	A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília	2012	UNB
SILVEIRA, Myna Lizzie Oliveira.	Formação de professores na licenciatura em educação do campo: as lições derivadas da experiência da UFBA	2012	UFBA
AQUINO, Lucimar Vieira.	Representações sociais de educandas e educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a leitura de textos acadêmicos	2013	UFMG
ANGELO, Aline Aparecida.	O que é ser educador no campo: os sentidos construídos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE/UFMG	2013	UFSJ - MG
COSTA, Gelson Kruk da.	Uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná	2013	UNIOESTE

OLIVEIRA, Monique Lima de.	O teatro na formação de educadores - Experimentos com a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ'	2013	UFRRJ
PEREIRA, Elisangela Nunes.	A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da licenciatura em educação do campo da UnB - um estudo de caso no território Kalunga/Goiás	2013	UNB
PEREIRA, Maria De Lourdes Soares.	As contribuições da licenciatura em educação do campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas do assentamento Virgilândia de Formosa/GO	2014	UNB
PINTO, Tania Halley Oliveira.	A apropriação do discurso científico sobre evolução biológica por futuros professores de ciências em formação no curso de licenciatura em educação do campo da UFMG	2013	UFMG
RAMOS, Linnesh Rossy da Silva.	A pesquisa didática na experiência da licenciatura em educação do campo da UFBA: contribuição a formação científica de professores	2013	UFBA
SILVA, Julio Cezar Pereira da.	A formação política do educador do campo: estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	2013	UNB
SILVA, Maria Divanete Sousa da.	Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Polo de Castanhal/PA	2013	UFPA
BATISTA, Juliana Andrea Oliveira.	Práticas de letramentos: cartilhas das minibibliotecas na formação de educadores kalungas, na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília'	2014	UNB
BENTES, Elane do Socorro Da Silva	Os desafios da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA campus de Abaetetuba/PA	2014	UFPA
LOPES, Eloisa Assunção de Melo	Vídeo como ferramenta no processo formativo de Licenciados em Educação do Campo	2014	UNB
LOPES, Juliana	Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na Licenciatura em Educação do Campo da universidade de Brasília	2014	UNB

Crespo.			
CABRAL, Larissa Aparecida da Silva.	Licenciatura em Educação do Campo: relações entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e os Movimentos Sociais' <b>Central da UFRRJ</b>	2015	UFRRJ
CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva.	Práticas artísticas dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais	2015	UFMG
HORACIO, Amarildo de Souza.	Licenciatura em Educação do Campo e movimentos sociais: análise do Curso de Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais	2015	UFV - MG
PORTO, Liana Barcelos	O tutor no Curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFPEL	2015	UFPEL
SAGAE, Erika.	Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção'	2015	UFSC
SILVA, Jessica Lucilla Monteiro da.	Os conteúdos de ensino referentes aos saberes camponeses presentes no currículo da formação de professores de um curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sertão Pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais Latino Americano'	2015	UFPE
SANTOS, Leandro dos.	Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFS (2008/2012)	2015	UFS
KOLLN, Manuelli.	Da semente à flor: emergências emancipatórias na Licenciatura em Educação do Campo da UFV'	2016	UFV
LOPES, Natalia Cristina.	Trajetórias escolares dos licenciados em Educação do Campo da UFV	2016	UFV - MG
OLIVEIRA, Cleidiane Lemes de.	Marcas da perspectiva decolonial no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO): aproximações e distanciamentos	2017	PUC MINAS

RIBEIRO, Marcia Adriana de Faria.	Território e currículo: a construção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	2017	UFRRJ
SA, Josinalva Rodrigues.	Licenciatura em Educação do Campo: propostas em disputa na perspectiva de estudantes do Curso de Matemática da UFMG	2016	UFMG
SILVA, Daiani Santosa.	Prática Pedagógica do Tutor - professor a Distância na EAD: um estudo no contexto da Licenciatura em Educação do Campo	2016	UFPEL
SILVA, Raquel Silveira da.	Reflexões sobre as relações entre as ciências da natureza e ciências agrárias nas práticas cotidianas dos discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	2016	FURG - RS
TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja.	Representações sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo	2016	UFPA



## APÊNDICE C

TESES			
Autor	Título	Ano	IES
SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos.	Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo	2011	UFBA
BARBOSA, Anna Izabel Costa.	A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UNB: do projeto às emergências e tramas do caminhar	2012	UNB
PERIN, Teresinha de Fatima.	Formação de Professores, Metodologicamente Planejada à Luz do Materialismo Histórico Dialético: Realidade, contradição e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFBA 2007 a 2012	2013	UFBA
SILVA, Vicente de Paulo Borges Virgolino da.	A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do campo da UnB, no assentamento Itaúna -GO	2013	UNB
CASTRO, Wanessa de	Formação de Educadores e Tecnologias Digitais: Relações e desafios na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	2014	UNB
FERREIRA, Marcio.	Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	2014	UNB
TELES, Ana Maria Orofino.	Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na Licenciatura em Educação do Campo	2015	UNB
BOCCHI, Michelle.	Performance, discurso e educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – ciências da natureza	2016	UFPR
RIBEIRO, Luiz Paulo.	Representações sociais de educandos do Curso de licenciatura em educação do campo sobre a violência	2016	UFMG
	Trabalho educação e formação humana no MST: tensionando a forma histórica		

SANTOS, Franciele Soares dos.	escolar à luz da pedagogia socialista	2016	UFPEL
SILVA, Isaac Alexandre da.	Licenciatura em Educação do Campo: contradições, limites e possibilidades para emancipação na formação de professores.	2016	UFPB

**APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA DIALOGAL****ROTEIRO DE ENTREVISTA DIALOGAL****FOCO 1 - ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS**

1. Qual a percepção que tens do olhar que a Universidade detém sobre o projeto do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenhado em seu Projeto Político Pedagógico?
2. Como as Organizações Não Governamentais concebem o desenrolar do projeto do curso de LEdoC na formação dos jovens que hoje frequentam o curso e dos jovens egressos?
3. Como concebe a questão que em uma concepção natural 'embates' surgem quando a proposta de formação alinhada no projeto do curso de LEdoC por motivos diversos concebe novos alinhamentos pedagógicos?
4. A evasão que vem se materializando no Curso de Licenciatura em Educação do Campo pode ser atribuída a questões pontuais ligadas ao curso ou de natureza diversa? No seu olhar como podem ser caracterizadas?
5. O envolvimento das Organizações Não Governamentais no delineamento do projeto do Curso detém em seu âmago expectativas que procura categorizar o que é essencial e fundamental na formação de determinada entidade e de seus sujeitos. Como esta questão está sendo concebida no olhar das organizações envolvidas?
6. O que pontuaria sobre a organização pedagógica da LEdoC pensada para os jovens do campo e que pretendem atuar no campo.
7. O cerceamento das políticas de cortes sobre as verbas destinadas a manutenção da LEdoC implica em que ações das Organizações Não Governamentais?

**FOCO 2 - UNIVERSIDADE**

1. Como concebe o momento que o jovem do campo decidiu vir para Universidade e cursar a graduação num curso de Licenciatura pensado para a Educação do campo?
2. O envolvimento dos Movimentos Sociais e das Organizações Não Governamentais no delineamento do projeto do Curso detém em seu âmago expectativas que procura categorizar o que é essencial e fundamental na formação de determinada entidade e de seus sujeitos. Como esta questão está sendo concebida no olhar dos professores da LEdoC?
3. O caminho que leva a luta da posse pela terra traz reflexos na consciência do jovem do campo que opta pela LEdoC?
4. Como concebe o Movimento Social apoiar o vínculo de seus jovens a um curso de graduação de cunho multidisciplinar que não lhes oferece inserção profissional?
5. O que pontuaria sobre a organização pedagógica da LEdoC pensada para os jovens do campo e que atuarão no campo?
6. O que constitui foco de embate entre as concepções da Universidade e dos Movimentos Sociais, quando se pensa a linha de formação trabalhada no Curso LEdoC?
7. A evasão apresentada no Curso traz significados?

8. O cerceamento das políticas de cortes sobre as verbas destinadas a manutenção da LEdoC implica em que ações por parte da Universidade?

### **FOCO 3 - MOVIMENTO SOCIAL**

1. O caminho que leva a luta da posse pela terra traz reflexos na consciência do jovem camponês / assentado que opta pelo Curso de Licenciatura de Educação do Campo - LEdoC?
2. O que leva o MST apoiar o vínculo de seus jovens a um curso de graduação que não lhes oferece inserção profissional?
3. O que constitui foco de embate entre as concepções da Universidade e dos Movimentos Sociais, quando se pensa a linha de formação trabalhada no Curso LEdoC?
4. A evasão apresentada no Curso traz significados?
5. Se hoje ocorresse a Reforma Agrária no que contribuirá o Educando já formado ou em formação no Curso LEdoC para as articulações do MST?
6. O que pontuaria sobre a organização pedagógica da LEdoC pensada para os jovens do campo e que atuarão no campo.
7. O cerceamento das políticas de cortes sobre as verbas destinadas a manutenção da LEdoC implica em que ações dos Movimentos Sociais?