

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**TÍTULO: CURSOS SUPERIORES UNIVERSITÁRIOS: FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES DO CAMPO**

**AUTORA: YOLANDA ZANCANELLA**

**ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA DA GLÓRIA MARCONDES GOHN**

Campinas  
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSOS SUPERIORES UNIVERSITÁRIOS: FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO  
CAMPO

YOLANDA ZANCANELLA

Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp pela Comissão Julgadora.

Campinas, 17/ 10/ 2011.

Assinatura:



Orientadora: Profª Drª Maria da Glória Gohn


COMISSÃO JULGADORA



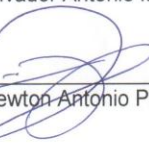
Prof. Dra. Maria Antônia Souza



Prof. Dr. Alessandro Soares da Silva



Prof. Dr. Salvador Antonio Mireles Sandoval



Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8\*/5751

Z15c	Zancanella, Yolanda Cursos superiores universitários: formação de educadores do campo / Yolanda Zancanella. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.  Orientador: Maria da Glória Marcondes Gohn. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Educadores – Formação. 2. Educação rural. 3. Universidades e faculdades. 4. Ação coletiva. 5. Movimentos sociais. 6. Trabalhadores rurais. 6. Projeto político pedagógico. I. Gohn, Maria da Glória Marcondes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
------	--

11-168/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Superior university courses: training of educators in the field

**Palavras-chave em inglês:**

Educators – Training

Rural education

Universities and colleges

Collective action

Social movements

Rural workers

Political pedagogical project

**Área de concentração:** Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Maria da Glória Marcondes Gohn (Orientador)

Maria Antonia de Souza

Alessandro Soares da Silva

Salvador Antonio Mireles Sandoval

Newton Antonio Paciulli Bryan

**Data da defesa:** 17-10-2011

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [yolandazanca@yahoo.com.br](mailto:yolandazanca@yahoo.com.br)

## **Dedico este trabalho a**

Aos Movimentos Sociais do Campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Paraná, que comungaram da minha pretensão em estudar a educação da população do campo e, me ensinaram o significado da luta constante por dignidade e cidadania.

Aos graduandos e egressos do Movimento, pela disponibilidade para conversarmos mesmo depois de um dia intenso, de atividades acadêmicas, pelo compromisso com a luta e, sobretudo pelas histórias de vida que transformaram o doutorado numa experiência inesquecível.

A Profa. Dra. Maria Antonia de Souza e o Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan, pelas valiosas contribuições na Banca de Exame de Qualificação.

Aos professores das disciplinas do doutorado, Heloisa Mattos Hofling, José Roberto Rus Perez, Evelina Dagnino, Newton Antonio Paciulli Bryan, Márcia Leite; por seus auxílios e disponibilidade para dirimir dúvidas e responder questionamentos que foram fundamentais na elaboração dessa pesquisa.

Aos meus queridos colegas da Unioeste, transformaram os momentos mais difíceis cansativos em preciosas oportunidades de demonstrar amizade e afeição, o agradecimento especial pela ajuda importante prestada, disponibilizando tempo para esclarecer dúvidas e, muitas vezes, levantando mais questionamentos do que eu já tinha. Com todos compartilho o mérito e assumo os erros cometidos.

À Fundação Araucária – Fomento a Pesquisa Paranaense, pelo apoio financeiro à pesquisa.

Ao pessoal da Secretaria da Pós-Graduação da Faculdade de Educação que compartilharam da minha vida acadêmica, afinal são anos de convivência. Em especial Nadir, Gislene.

Aos colegas do curso de pós-graduação, pela incessante ajuda, pelas infindáveis horas de debates, angústias, alegrias, que juntos vivenciamos, muito obrigada; certamente estarão marcadas para sempre em minha vida.

Aos meus filhos e netinho, pelas alegrias que coloreem minha vida, que acompanharam cada momento da pesquisa e que souberam suportar todas as minhas angústias e comemorar juntos todas as conquistas.

Ao João, esposo e companheiro, pela permanente proteção e carinho.

Em especial, para o desenvolvimento da tese a orientação da Profa. Dra. Maria da Gloria Gohn, pela paciência e contribuição para que eu pudesse alcançar o rigor analítico requerido na construção da pesquisa.

## LISTA DE SIGLAS

ABRA	Associação Brasileira de Reforma Agrária
Anfope	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANP	Agência de Notícias do Paraná
Apeart	Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
Assesoar	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CED	Centros de Ciências da Educação
Cepe	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CFH	Centro de Filosofia e Humanas
CIMI	Comissão Indigenista Missionária
Claf	Cooperativas de Leite da Agricultura Familiar
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CND	Curso Normal a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
Coopaf	Cooperativas de Produção da Agricultura Familiar
CPT	Comissão Pastoral da Terra
Crabi	Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu
Cresol	Cooperativas de Crédito com Interação Solidária
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAD	Educação a Distância
EduCampo	Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável
Eja	Educação de Jovens e Adultos
EMPAER/MT	Empresa Mato-grossense de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural

Enem	Exame Nacional do Ensino médio
Enera	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
Enera	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FAE	Faculdade de Educação
Fetaep	Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Paraná
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Forundir	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUP	Faculdade de Planaltina
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IES	Instituição de Ensino Superior
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECERA	Laboratório de Educação do Campo e Estudos da Reforma Agrária
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
Mastel	Movimentos dos Agricultores Sem Terra do Norte
Masten	Movimentos dos Agricultores Sem Terra do Litoral
Mastes	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste Paranaense
Mastreco	Movimentos dos Agricultores Sem Terra do Centro-Oeste do Paraná
Mastro	Movimento dos Agricultores Rurais Sem Terra da Região Oeste
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MJT	Movimento Justiça e Terra

MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Ministério da Pesca e Aquicultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
Promunicípio	Projeto de Cooperação Técnica Estado/Município
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Prouni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RESAB	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SENGE	Sindicato dos Engenheiros do Estado do Paraná
SETI	Secretaria de Ciência e Tecnologia
SRs	Superintendências Regionais do Incra
TC	Tempo-comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TE	Tempo-escola
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRO	Universidade Federal de Rondônia
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unemat	Universidade Estadual do Mato Grosso
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicentro	Universidade Estadual Centro-Oeste do Paraná
Unijuí	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unir	Universidade Federal de Rondônia
UPE	Universidade Estadual de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal
ULTAB	União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Localização das universidades que oferecem cursos para a formação dos educadores do campo.....	161
Figura 2 –	Estatísticas Básicas de Graduação, presencial e a distância, por Categoria Administrativa – Brasil – 2010.....	181
Figura 3 –	Evolução do número de matrículas em cursos de graduação (presencial e a distância) – Brasil – 2001-2010.....	182
Figura 4 –	Evolução do número de concluintes em cursos de graduação (presencial e a distância) – Brasil – 2001 a 2010.....	183
Figura 5 -	Distribuição e participação percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais por região geográfica – Brasil – 2001 e 2010.....	183
Figura 6 –	Representatividade de egressos e de graduandos nos Estados do Sul e em São Paulo.....	214
Figura 7 -	Turma Antonio Gramsci de Pedagogia do Campo, de 2004 a 2008.....	216
Figura 8 -	Egressos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo.....	225
Figura 9 -	Municípios do Estado do Paraná nos quais os graduandos residem.....	232
Figura 10 -	Graduandos do Curso de Pedagogia para Educação do Campo.....	234
Quadro 1-	Comparativo entre disciplinas do Curso de Pedagogia regular e Curso de Pedagogia Para Educadores do Campo da Unioeste.....	204
Quadro 2 -	Projeto Político Pedagógico da Pedagogia Para Educadores do Campo.....	211



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Pertencimento dos egressos entrevistados ao Movimento Social.....	219
Gráfico 2 -	Idade dos egressos do Curso de Pedagogia do Campo.....	220
Gráfico 3 -	Sexo dos egressos entrevistados.....	220
Gráfico 4 -	Localidade onde residem os egressos entrevistados.....	221
Gráfico 5 -	Opção religiosa dos egressos.....	222
Gráfico 6 -	Profissão referida pelos egressos previamente ao ingresso no Movimento.....	223
Gráfico 7 -	Incidência de egressos na atuação da educação antes do curso.....	224
Gráfico 8 -	Movimento ao qual pertencem os graduandos entrevistados	227
Gráfico 9 -	Incidência quanto ao sexo dos graduandos entrevistados.....	228
Gráfico 10 -	Idade dos graduandos.....	228
Gráfico 11 -	Localidade onde residem os egressos entrevistados.....	229
Gráfico 12 -	Opção religiosa dos graduandos entrevistados.....	230
Gráfico 13 -	Profissão exercida pelos graduandos entrevistados.....	231
Gráfico 14 -	Dados quantitativos relativos à residência dos graduandos e egressos do MST e outros movimentos sociais.....	234

## RESUMO

O objetivo central da tese é compreender o significado da formação superior universitária para integrantes de movimentos sociais do campo a partir das características atribuídas, por eles, a essa formação. Para tanto, analisa a relação dos movimentos sociais e a universidade e o modo como os alunos advindos de movimentos sociais se relacionam com produção do conhecimento na universidade. A tese apresenta um panorama do quadro de oferta deste tipo cursos de cursos no Brasil na atualidade e faz um estudo de caso sobre o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste/Incra/MST. O processo de investigação identificou um aumento na oferta de cursos de Pedagogia para Educadores e Licenciaturas para a Educação do Campo, como parte das alterações no ensino superior universitário na última década. Atualmente, treze universidades públicas nacionais oferecem esses cursos. Eles buscam as especificidades da cultura do campo, constituem uma renovação pedagógica frente à Educação Rural até então preconizada e mantida pelo Estado. Os novos cursos propõem experiências que recriam o conhecimento considerando os saberes construídos coletivamente pelos movimentos sociais. O objetivo final deles é formar professores para atuarem em escolas de áreas rurais, especialmente em assentamentos beneficiários da reforma agrária, criados via longos processos de luta pela terra. Nos novos cursos as atividades acadêmicas são desenvolvidas com calendários escolares específicos, que leva em conta a realidade de origem dos alunos, entre outras, época de plantio e de colheita. No estudo de caso realizado foram entrevistados 10 (dez) egressos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, e 31 (trinta e um) graduandos que frequentam o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, na mesma Universidade, no Campus de Cascavel, Paraná, no período de março de 2009 a abril de 2010. As análises da investigação levaram a conclusão de que os alunos têm consciência da necessidade da formação superior universitária como instrumento fundamental para a melhoria das condições de sobrevivência nos

acampamentos, assentamentos, bem com a ampliação da capacidade de gerir suas próprias vidas.

**Palavras-chave:** formação de educadores do campo, universidade, ações coletivas, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, cursos superiores universitários.

## ABSTRACT

The central goal of the thesis is to understand the significance of university higher education for members of social movements of the field from the characteristics assigned by them to this training. For both, examines the relationship of social movements and universities and how pupils from social movements relate to production of knowledge at the University. The thesis presents an overview of the framework for such courses offering courses in Brazil today and makes a case study on the course of Pedagogy for educators in the field of Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste/Incra/MST. The process of investigation identified an increase in offering courses in Pedagogy for educators and Undergraduate education field, as part of the changes in higher education University in the last decade. Currently, thirteen national universities offer these courses. They seek the specificities of culture of the field, constitute a pedagogical renewal front to Rural Education advocated hitherto and maintained by the State. The new courses proposed trials which recreate the knowledge considering knowledge built collectively by social movements. The ultimate goal of them is to train teachers to act on schools of rural areas, especially in agrarian reform beneficiaries settlements, created via long processes of struggle for land. In the new courses are academic activities developed with specific school calendars, which takes into account the reality of origin of students, among others, the time of planting and harvesting. In the case study conducted were interviewed 10 (ten) graduates of the course of Pedagogy for educators in the field, Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, and 31 (thirty-one) undergraduates who attend the course in Pedagogy for educators in the field, in the same University, on the Campus of Cascavel, Paraná, in the period March 2009 to April 2010. The analyses of research led to the conclusion that the student is aware of the need of university higher education as a fundamental instrument for the improvement of living conditions in camps, settlements, and with the expansion of the ability to manage their own lives.

**Keywords:** training educators in the field, university, class actions, the Movement of Landless Rural Workers, university degree courses.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
Problematização.....	7
Justificativa.....	11
Metodologia da Pesquisa.....	20
Objetivos do trabalho.....	26
Objetivo geral.....	26
Objetivos específicos.....	27
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>28</b>
<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>28</b>
1.1 MOVIMENTOS SOCIAIS.....	28
1.2 SOCIEDADE CIVIL.....	34
1.3 CIDADANIA.....	43
1.4 IDENTIDADE.....	48
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>52</b>
<b>EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA, LIMITES E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>52</b>
2.1 O RURAL E A EDUCAÇÃO: PERCURSO E LIMITES.....	53
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRESSUPOSTOS DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	64
2.2.1 As conquistas dos Movimentos Sociais para a Educação do Campo no Paraná a partir da interação com o governo – Gestão de Roberto Requião.....	81
2.2.2 Da escola multisseriada a escola nucleada.....	88
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>96</b>
<b>MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>96</b>
3.1 A AÇÃO DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA E A FUNDAÇÃO	

DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA NO PARANÁ.	96
3.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O MST NA EDUCAÇÃO DO CAMPO – AÇÕES COLETIVAS E PRÁTICAS SOCIAIS: AVANÇOS.....	107
3.2.1 A realidade: Escola básica – Itinerante.....	122
<b>CAPÍTULO IV</b>	136
<b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR UNIVERSITÁRIA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL.....</b>	136
4.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO PELO ACESSO.....	136
4.1.1 A universidade e a relação com os movimentos sociais.....	149
4.1.2 A expansão dos cursos superiores universitários em instituições públicas no Brasil que oferecem cursos para a formação de educadores do campo.....	160
<b>CAPÍTULO V</b>	185
<b>A UNIOESTE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO.....</b>	185
5.1 O CASO DA UNIOESTE: POR QUE A UNIVERSIDADE ABRIU AS PORTAS PARA OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO? .....	185
5.1.1 Projeto Político Pedagógico da Unioeste.....	203
5.2 CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS ENTREVISTADOS.....	215
5.2.1 O perfil dos egressos da formação universitária para educadores do campo.....	215
5.2.2 O perfil dos graduandos da formação universitária para educadores do campo.....	226
<b>CAPÍTULO VI</b>	236
<b>O APRENDIZADO DOS DIREITOS: PARA ALÉM DA POSSE DA TERRA</b>	236
6.1 A DINÂMICA DOS SUJEITOS EM FORMAÇÃO.....	236
6.1.1 O Movimento como princípio educativo.....	237

6.2 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE.....	249
6.3 CONQUISTAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA E DA CIDADANIA.....	253
6.4 DIREITO A EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO...	269
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>283</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>300</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>315</b>



## INTRODUÇÃO

A História da Educação nacional preserva, em seu conteúdo, as evoluções que alavancaram a criação de conceitos e teorias que mudaram o rumo da educação ao longo dos séculos, bem como rememora as dissensões que permanecem desde sempre nas divisões de classe e na evidente desigualdade social entre os cidadãos brasileiros.

Sempre nova, a educação nunca se descobre inteiramente, porque é dinâmica e presente e, abarcando tais características, permite-se esmiuçar em suas políticas conforme mudam os regimes de governo e de acordo com as ideologias mutáveis e mutantes, que determinam o ingresso de novos valores e ideais, acompanhada pela evolução da ciência e da tecnologia que se dá no mundo.

Desde o passado, a educação viveu entre o direito de todos e a concessão a poucos, com seus resultados, ou a falta deles, refletindo cada vez mais intensamente nas camadas sociais da população, atribuindo-se o sucesso de poucos ao aprendizado concedido pela educação escolar, e a pobreza sob todas as suas formas à ausência deste aprendizado educacional.

O acesso à educação – sempre, em todos os tempos – foi vinculado ao sucesso ou insucesso humano. Especialmente nos conceitos neoliberais do individualismo, o próprio sujeito, é responsável pelo seu crescimento, busca-se o seu aperfeiçoamento, a superação e a autonomia.

Não foi diferente no contexto da população do campo, quando o surgimento de uma consciência coletiva se interpôs na mesmice de um Estado tímido que não reconhecia a amplitude do seu País e, portanto, não saberia assimilar que haveria diferenças espaciais, culturais e de ordem social no mesmo chão.

Esta consciência coletiva possibilitou, desta forma, na década de 1980, o surgimento da luta pela Educação do Campo<sup>1</sup>, e a tornou realidade, e esta passa

---

<sup>1</sup> Quando se quiser denominar rural e campo, esclarecemos que ambos possuem diferentes sentidos neste trabalho: quando tratamos da Educação Rural, ela se refere à política educacional do início e do decorrer do Século XX, destacando-se naquele período ações voltadas à superação

a constituir-se no seio da História da Educação brasileira em seus avanços e desafios.

Nesta construção, portanto, muitos atores se encontram em ação, através de uma linha de movimento que encaminha os indivíduos para as mais determinadas funções e que abarrotava os pesquisadores e estudiosos com diversas questões e enunciados. Em uma delas, o tema é a Educação do Campo, acompanhada de todos os elementos que estão contidos em suas discussões: o que é, como se dá, qual o alcance, quem são os sujeitos que a constrói, que valores acalenta, como se reproduz?

Os estudos voltados à Educação Rural têm confirmado que a educação escolar seguiu a cultura e os padrões urbanos em seu desenvolvimento, desconsiderando as questões sociais e os desafios vividos pelo homem do campo que, pelo próprio desconhecimento dos mesmos, e atribuídos a eles, a condição de atraso.

Considerando a evidência de uma supremacia do urbano sobre o rural, com descaso para esse ambiente como espaço caracterizado para a construção da identidade do homem do campo, é simples compreender porque a população rural não recebeu atenção devida e reflexão por parte do Estado quando o assunto era educação. Os currículos escolares do meio rural são aqueles utilizados para a escola da zona urbana, fato que não considera a sua realidade educacional, e nem as especificidades sociais que comporta.

Diante dessa realidade educacional que se mantém no meio rural, é certo que as políticas públicas da educação não oportunizam a formação profissional específica aos trabalhadores do campo, com claro descaso para as necessidades e realidades regionais e das diferenciações entre o rural e o urbano.

As populações do campo buscam se manter distantes de determinadas situações que evidenciam o esquecimento das suas questões sociais por parte

---

do atraso que havia entre os trabalhadores e moradores do espaço rural. Quando nos referirmos à Educação do Campo, estaremos colocando em evidência a ação dos Movimentos Sociais e a criação das parcerias que se destacaram no início do Século XXI, como resultado das iniciativas sociais do campo que marcaram a luta pela educação no final do Século XX, caracterizando-se como um conceito que nasceu da ação dos Movimentos Sociais do campo, com ênfase na busca da construção da identidade e da manutenção da cultura da população do campo.

das políticas públicas da educação. Para tanto, valem-se de lutas organizadas em movimentos sociais e das ações que fortalecem os trabalhadores na convocação do Estado para o cumprimento de suas reivindicações.

Os resultados da luta dos movimentos sociais do campo são visualizados nas práticas de formação política e educativa de seus militantes, com formação de sujeitos sociais que buscam o atendimento de seus direitos e com amplas intervenções na realidade social através de ações coletivas, que buscam transformar a realidade.

Analisando o contexto da Educação do Campo, a percepção dos trabalhadores é de que o Estado não promove para essa população o acesso e o cumprimento dos direitos constituídos e ratificados na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), notadamente quanto a uma educação que consagre as práticas pedagógicas para a Educação do Campo.

Ainda que não seja possível delegar à educação a resolução dos problemas sociais da população do campo, mas amplas políticas são necessárias na promoção da cidadania. Entendemos que as mudanças sociais podem ser iniciadas se a construção da identidade do trabalhador do campo se der mediante ensino de qualidade em uma escola que contemple as especificidades do campo e a sua realidade.

O tema Educação do Campo não pode ser dissociado da trajetória dos movimentos sociais do campo, ainda mais quando se aborda o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Este Movimento vem dimensionando as suas lutas no sentido de promover a conquista das condições básicas do desenvolvimento social e econômico, inserindo em suas lutas os temas: educação, saúde, E política agrícola. Logo nos primeiros assentamentos, foi possível constatar a necessidade de que as crianças recebessem educação e, portanto, a instituição da escola se fazia imprescindível a este propósito.

A educação de qualidade é temática de longos esforços e reivindicações da sociedade. O MST, - não é o único nem o primeiro movimento social a fazê-lo, no entanto, inova quando tem na proposta política pedagógica para a Educação

do Campo vetores como o desenvolvimento humano e o processo de ensino aprendizagem, construídos na sua trajetória de luta.

A luta por uma educação pública de qualidade é vista pelo Movimento como uma das condições fundamentais para a viabilização dos assentamentos e como um dos direitos fundamentais para o exercício da cidadania. O investimento educacional nesse sentido produziu uma proposta de renovação pedagógica da Educação Rural.

A expectativa do MST<sup>2</sup> é que a universidade participe da formação de seus educadores, desenvolvendo pessoas que tragam benefícios ao coletivo, auxiliando na condução das lutas pelas causas do Movimento entre elas, a que consideram fundamental, a renovação pedagógica das escolas rurais.

O direito à educação é uma das reivindicações mais prementes do MST. Entretanto, existe uma grande discussão quanto ao formato desta educação, já que existem particularidades e singularidades e as próprias solicitações do Movimento sobre a necessidade de uma formação diferenciada para os educadores do campo.

Nesse sentido, os cursos superiores universitários implantados no Brasil para a formação de educadores do campo Pedagogia da Terra/Pedagogia para Educadores do Campo contemplam as especificidades da cultura do campo, e se constituem em renovação pedagógica frente à Educação Rural, até então preconizada e mantida pelo Estado, que não considera as especificidades dos grupos atendidos. Os novos cursos propõem experiências que recriam o conhecimento considerando os saberes construídos coletivamente pelos movimentos sociais.

Estas questões tornaram-se objeto de nossa reflexão ao longo dos anos, quando nos inserimos nas primeiras discussões na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, juntamente com os movimentos sociais do campo

---

<sup>2</sup> Sem desconsiderar a importância dos outros movimentos sociais citados no texto como responsáveis através de muita luta e perseverança, pela consolidação dos Curso de Pedagogia para Educadores/as do Campo, elegemos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) , por ser o mais atuante, no momento, para nos reportar a luta dos movimentos sociais do campo pela educação.

sobre a possibilidade de implantação de cursos superiores universitários para educadores do campo, constatando que um dos grandes desafios do Movimento e da universidade era conquistar junto ao Estado o reconhecimento das especificidades dos sujeitos do campo na formatação dos cursos. No entanto, há que se considerar os conflitos resultantes da heterogeneidade dos grupos envolvidos na discussão. Supomos que tais conflitos representam o momento das diferentes opiniões e sugestões pelas diferentes formações e visões dos sujeitos envolvidos neste contexto.

Partimos do pressuposto que os elementos conjunturais influenciaram na reivindicação dos movimentos sociais do campo para criação de cursos superiores universitários para educadores do campo como formas alternativas para essa formação. A entrada dos movimentos sociais do campo na universidade representa, em certa medida, um momento de enfrentamento, já que ela é considerada pelos movimentos como espaço da elite dominante no país.

Os movimentos sociais têm trazido propostas educacionais cuja origem emerge da preocupação com a formação de seus integrantes. Em tais propostas, o enfoque político pedagógico inclui as relações sociais e pedagógicas que se constroem em diferentes planos e significados, indicando caminhos em uma complexa teia de relações. Dentro desse complexo de relações, delimitamos o objeto específico deste trabalho como investigar e analisar o que significa, para os movimentos sociais do campo, mais especificamente o MST, a formação superior universitária de seus integrantes para educadores do campo.

Entretanto, é importante ressaltar que esses elementos não são centrais na reconstrução de um novo modo de vida no campo. É preciso analisar a atuação dos próprios movimentos sociais do campo enquanto articuladores de propostas que suscitam o desenvolvimento de uma prática coletiva, não se esquecendo, para tanto, a influência dos aspectos políticos econômicos, culturais e sociais da sociedade.

Delimitamos duas experiências de formação para educadores do campo, a do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Unioeste - Campus de

Francisco Beltrão e Campus de Cascavel - Paraná. Nesse sentido, essa investigação se trata de um estudo de caso.

O presente trabalho pretende ser uma contribuição para a discussão sobre a expansão dos cursos superiores universitários para a formação de educadores do campo, tendo como parâmetro proposta sugerida pelos movimentos sociais do campo, de formatação diferenciada dos cursos superiores regulares.

A elaboração desta pesquisa segue a estrutura assim delimitada: no Capítulo I são apresentados, os pressupostos teóricos, definidos para este estudo como: movimentos sociais, sociedade civil, identidade e cidadania.

O Capítulo II tem como objetivo discutir e analisar a Educação do Campo e a Educação Rural, delineando conceitos do rural e da educação desse meio, em seus recursos e limites, e aborda a Educação do Campo em seus pressupostos como condição para a renovação pedagógica, expõe sobre as políticas públicas e educacionais com enfoque nas conquistas dos movimentos sociais para o Paraná.

No Capítulo III, discorreremos sobre a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e sua relação com a criação do MST no Paraná, na década de 1980, o surgimento das ações coletivas e práticas sociais dos movimentos sociais em prol da educação e seus avanços na atualidade, apresentando na realidade do Movimento a Ciranda Infantil e a Escola Itinerante.

No Capítulo IV, o estudo é sobre a universidade como instituição social e a relação estabelecida entre ela e os movimentos sociais do campo. Apresentamos aspectos do ensino superior no Brasil, focalizando a luta dos movimentos sociais pelo acesso ao ensino superior universitário, exibindo a expansão desses cursos voltados à população do campo em instituições públicas que oferecem cursos para a formação de educadores.

No Capítulo V apresentamos a Unioeste, o curso superior universitário para a formação de Educadores do Campo e o seu Projeto Político Pedagógico as falas dos sujeitos egressos e graduandos - entrevistados sobre a formação no ensino superior universitário.

No Capítulo VI, a temática é o aprendizado dos direitos: para além da posse da terra, voltado à luta dos movimentos sociais do campo pela educação,

indagando qual a concepção de cidadania que permeia o imaginário dos seus militantes e concluindo com a discussão sobre o direito à educação e os movimentos sociais do campo.

A finalização do estudo se dá com a elaboração da conclusão das informações colhidas e relatadas, bem como se reporta aos objetivos que propôs buscando responder ao enunciado geral da pesquisa.

## **Problematização**

O Estado, com suas variações políticas e ideológicas, tem mantido a educação nos moldes do sistema dominante, que privilegia as classes sociais mais abastadas em detrimento do acolhimento de indivíduos mais fragilizados socialmente. Estes estão distanciados dos recursos da educação como diferencial para argumentações e discussões concernentes aos direitos sociais como um todo, ou seja, cala-se a voz dos oprimidos pela omissão, pela ignorância e pela limitação de acesso aos seus direitos sociais.

O surgimento da luta promovida pelos movimentos sociais<sup>3</sup>, em específico o MST, em prol de uma educação que contemple as especificidades da população do campo e que permite o acesso de seus integrantes ao ensino superior universitário já é história presente na educação nacional. Na atualidade, parte-se para outros desafios, de contornos mais aguerridos e de comprometimento coletivo.

Compreender o movimento social como ação coletiva é condição essencial para compreender o processo de mudança que pode ocorrer no âmbito individual, coletivo, de estrutura e conjuntura social assegurado necessariamente pela base organizacional do Movimento.

A referência aos movimentos sociais feita por Touraine (1981), de que originam principalmente pelo discernimento do imperativo de mudança

---

<sup>3</sup> Os movimentos sociais que têm ações voltadas para a formatação da Educação do Campo pode-se citar entre eles: o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a CPT – Comissão Pastoral da Terra, MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores, o MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens.

assegurado pela base organizacional do Movimento. Essa mudança pode ser ou não conquistada, dependendo das conexões de forças constituídas e das formas de organização do grupo envolvido. Segundo o autor distingue-se um movimento social porque olham para o futuro com base no passado.

Compreender as ações e as aspirações dos movimentos sociais implica em abrir um leque de critérios de análise, porque a sua luta mostra alternativas econômicas de produção com consciência ambiental, sociais e culturais, são possibilidades que poderão dinamizar ações para uma nova realidade social.

Essencialmente sobre os movimentos sociais, instrumento que deu oportunidade para que a população do campo lutasse - pela terra, pelos direitos sociais, pela Educação do Campo, pela construção de sua identidade - não se pode prescindir do apoio teórico de Maria da Glória Gohn, pertinente em seus escritos sobre os movimentos sociais que ilustram a história humana.

Em uma de suas obras, oportunamente auxilia esta introdução, propondo uma metodologia para a análise dos movimentos sociais, em um texto relativamente longo, mas que deve ser contemplado neste parágrafo:

O estudo dos movimentos sociais deve considerar dois ângulos básicos: o interno e o externo. Eles são conectados e um é a face do outro. As duas faces compõem uma visão de totalidade dos diversos grupos; internamente, eles constroem repertórios de demandas segundo certos valores, crenças, ideologias etc. e organizam as estratégias de ação que os projetam para o exterior. Assim, os elementos básicos de um movimento social a ser pesquisado, enquanto parte de suas categorias de análise, são: suas demandas e reivindicações e os repertórios de ações coletivas que geram, sua composição social, suas articulações. Nas articulações deve-se considerar os níveis interno e externo. No interno deve-se pesquisar a sua ideologia, seu projeto, sua organização, suas práticas. Externamente deve-se considerar o contexto do cenário sociopolítico e cultural em que se insere, os opositores (quando existirem), as articulações e redes externas construídas pelas lideranças e militantes em geral – enquanto interlocutores do movimento – e as relações do movimento como um todo no conjunto de outros movimentos e lutas sociais (GOHN, 2007, p.255).

O texto de Gohn (2007) se alonga e detalha o procedimento para estudar os movimentos sociais, mas, para este trabalho são suficientes as considerações da citação, as quais serão seguidas em sua elaboração e desenvolvimento.



Na elaboração deste trabalho, portanto, são intercalados dados teóricos apreendidos na literatura pertinente a cada assunto/categoria enfocado, e dados da pesquisa de campo realizada no período de março de 2009 a abril de 2010 para a coleta dos dados empíricos. Foram realizadas entrevistas com egressos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, Paraná, e de graduandos do mesmo curso, no campus de Cascavel, Paraná.

A intenção desta intermediação é registrar a argumentação posta nos dados empíricos coletados junto aos sujeitos selecionados em consonância/concordância ou contraponto às bases históricas e os conhecimentos acumulado que a literatura sobre a Educação do Campo tem mantido e disponibilizado para a pesquisa acadêmica.

Aos parâmetros de base teórica e aos empíricos seguem-se a seleção dos temas, sujeitos e fatos de investigação, direcionando-se o enfoque para a complexidade das ocorrências da práxis no ambiente educacional da Educação do Campo. Nesse estudo de caso, utilizamos técnicas de coleta de dados que incluiu a aplicação de métodos qualitativos e quantitativos junto aos sujeitos da pesquisa a fim de obter informações que retratassem o ambiente investigado, ao mesmo tempo, que assegurasse uma representatividade nacional mínima para a investigação.

Desta forma, entende-se que há o seguimento metodológico proposto por Gohn (2007) e se estudam os dois ângulos básicos dos movimentos sociais, ainda que delimitado aos movimentos sociais do campo e aos egressos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão e de graduandos do mesmo curso, campus de Cascavel, Paraná, já referido e aqui reiterado.

Dar voz aos entrevistados, egressos e graduandos do ensino superior universitário que buscam a formação para educar no campo significa extrair pequenos e grandes temas que formarão outra história da educação: a da formação superior dos mesmos, para a Educação do Campo.

Ninguém mais, senão esses sujeitos (ou outros em condições e posições iguais ou similares a estes) são portadores de registros de caráter singular e que, por suas convicções, aportes ideológicos e utópicos acreditam que a formação superior universitária para a Educação do Campo, servirá à transformação da escola.

É preciso, por isto, perguntar, explicitando que o estudo realizado pretendeu responder ao que a observação cotidiana deixava intuir e ao objetivo proposto, centrando o foco de estudo na seguinte questão: que significado tem, para os movimentos sociais do campo, a formação universitária de seus integrantes para educadores do campo? E, conseqüentemente, se desdobra em outras: Quais são os anseios dos graduandos/egressos em relação à conquista do acesso ao ensino superior universitário? Quais as expectativas dos graduandos/egressos para com esta formação? O que move os movimentos sociais do campo na busca do ensino superior universitário para os seus integrantes? Até que ponto a formação superior universitária dos educadores do campo integrantes movimentos sociais do campo pode se apresentar como instrumento para as mudanças nas escolas como desejam, auxiliando na organização da esperança e na viabilização dos sonhos e das utopias?

As hipóteses desta pesquisa são:

- A luta dos movimentos sociais do campo em busca da formação superior universitária para os seus educadores visa à profissionalização para a prática em sala de aula.

- A formação superior universitária dos educadores dos movimentos sociais é pensada como estratégia de permanência de seus integrantes no campo.

- A busca da formação superior universitária dos educadores dos movimentos sociais do campo, tem como premissa a continuidade da luta e da resistência, desenvolvimento de autonomia e identidade, contempla especificidade, valores, cultura e emancipação dos sujeitos do campo.

## **Justificativa**

Na trajetória da Educação do Campo são citados eventos como I Congresso Nacional do MST, realizado em Curitiba, Paraná, no ano de 1985, quando a necessidade de educar as crianças acampadas fez surgir o Setor de Educação do Movimento, constituindo-se com isso as práticas educativas que permanecem até hoje, e, sendo gestada a educação juntamente com a luta social do Movimento.

Com base nessa necessidade educativa, em 1998 a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo coloca-a na pauta dos debates educacionais com ênfase e força política, e com seu desenvolvimento no âmbito dos direitos de acesso, da educação com qualidade e vinculada às problemáticas sociais vividas pelos sujeitos do campo, às denominadas especificidades do campo (SANTOS, 2009).

No levantamento bibliográfico realizado para este trabalho, encontramos vários estudos que versam sobre a história da Educação do Campo, entretanto, dentre eles, quatro (4) são relevantes para a pesquisa, por focar estritamente o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Unioeste, o primeiro que elencamos foi produzido por Franciele Soares dos Santos (2009), sua pesquisa objetivou analisar a formação de educadores militantes no MST à luz da teoria pedagógica socialista, fundamentada na Filosofia da Práxis, tendo como objeto de estudo o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Unioeste – campus de Francisco Beltrão - PR. Nesse sentido, os sujeitos selecionados para participarem do estudo foram os egressos do campus acima citado.

No seu trabalho conclui que “O processo de formação docente desenvolvido no curso possui traços que afirmam e negam a articulação da formação desses educandos com a teoria pedagógica de base revolucionária, na qual a educação é compreendida como práxis transformadora”.

O segundo trabalho desenvolvido por Fernando Henrique Tisque dos Santos, em 2010, analisou o curso de Pedagogia para Educadores do Campo da

Unioeste – campus de Francisco Beltrão – PR, com o objetivo de compreender as representações sobre o ensino de História de seus alunos e a estruturação do curso de História pela instituição. Os sujeitos da pesquisa foram os egressos.

Em seu estudo, Santos (2010) averigua, entre os alunos, a “Compreensão de que a história é um processo de luta entre classes e de que a finalidade do seu ensino é o processo de humanização dos indivíduos”.

Assinala que as representações constroem uma visão idealizada do campo, de um ensino tradicional em oposição às experiências anteriores à sua entrada nos movimentos sociais e essas correspondem às expectativas de construção da memória coletiva, buscando a identificação dos trabalhadores rurais com os grupos em que estão inseridos e à formação do professor militante (SANTOS, 2010).

Ainda a respeito ao curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Unioeste, campus de Francisco Beltrão – PR, no ano de 2008 foi publicado através da própria universidade a obra com o título “Vivência e práticas pedagógicas: sistematizando a turma Antônio Gramsci”, (RABELO, Amaro Korb *et al.*), o objeto de estudo da publicação foi o processo formativo vivido pela Turma de Pedagogia para Educadoras e Educadores do Campo – Antônio Gramsci, ou seja; focou a discussão nos egressos do campus de Francisco Beltrão – PR, com o objetivo de análise, reflexão, problematização e confrontação com as concepções referenciais e teorias.

O quarto trabalho produzido por Alex Verdério (2011) a partir do título “A materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE” pretendeu, tomando por referência a proposição, criação e configuração do curso de graduação de Pedagogia para Educadores do Campo, Turma I, da UNIOESTE, analisar e compreender a trajetória da Educação do Campo, considerando sua história, suas bases teóricas e suas práticas na formação de educadoras e educadores do campo e tendo por referência o processo formativo desencadeado neste curso de graduação.

De modo geral, no âmbito das possibilidades, é possível pontuar que tal experiência trouxe aos movimentos sociais populares do campo a condição de reafirmar a apropriação do conhecimento científico como fundamental em seu fazer de luta, como instrumento de qualificação de suas práticas.

Já no âmbito dos limites, a experiência concretizada na Turma Antonio Gramsci, de modo geral, evidenciou ao mesmo tempo o trato que foi dado à educação dos povos do campo no Brasil e os obstáculos que a luta por uma Educação do Campo tem encontrado para sua concretização como política pública, e mais que isso, como proposta atrelada a uma perspectiva de emancipação da classe trabalhadora (VERDÉRIO, 2011).

Compreende-se, finalmente, que os processos formativos delineados pela Educação do Campo e que a sustentam passam por uma relação ativo-interventora frente à contradição e ao conflito, elementos determinantes da questão agrária brasileira (VERDÉRIO, 2011).

Analisando os dados encontrados, verifica-se que não há nas fontes nenhuma pesquisa acadêmica, com enfoque e objetivo estritamente relacionado ao significado da Formação Superior Universitária para os Educadores do Campo integrantes dos movimentos sociais da Unioeste, campus de Francisco Beltrão e de Cascavel conseqüentemente que envolva os dois grupos de sujeitos, graduandos/egressos. Dessa forma, o estudo amplia o grupo selecionado envolvido com a participação de egressos da turma de Pedagogia para Educadores do Campo do campus de Francisco Beltrão e graduandos da turma de Pedagogia para Educadores do Campo campus de Cascavel ambos no Estado do Paraná.

Entre outras, acreditamos que a proposta de pesquisa que aqui se insere avança em relação aos estudos por ora realizados, ao explicitar o papel fundamental que a educação tem para os movimentos sociais na formação de indivíduos críticos e comprometidos com a construção de uma nova sociedade.

Entretanto, apesar da importância dada ao tema pelo Movimento, as universidades são ainda um espaço distante da realidade social dessas

organizações. A universidade, enquanto instituição serve a um projeto, que não é o projeto da classe trabalhadora.

A realização da pesquisa tem como mérito principal permitir a troca de diálogos entre a universidade e os movimentos sociais organizados. Criando espaços de discussão onde os diferentes atores sociais da educação pública, sejam trabalhadores do campo e da cidade, estudantes ou servidores públicos, restabeleçam o ambiente ideal para o debate público no interior da universidade.

A importância da pesquisa é justamente poder contribuir para articular esses projetos entre si, e criar um espaço também para descobrir quais são as demandas atuais que os movimentos sociais do campo colocam para a universidade.

As razões acima expostas nos fizeram assumir como finalidade investigar a formação superior universitária dos integrantes dos movimentos sociais, por meio do reconhecimento da relação totalidade e particularidade, analisando essa relação como motora da experiência autêntica da educação e como instituidora do complexo em que a educação se encontra e, assim, ter condições para analisar os meandros de sua prática pedagógica.

Nesta justificativa, portanto, afirma-se o propósito de investigar o significado dessa formação para os integrantes dos movimentos sociais, na Unioeste campus de Francisco Beltrão e Cascavel – PR nesse sentido, a investigação pode revelar por que a educação superior universitária tem sido buscada há mais de duas décadas, desde a criação do Curso de Pedagogia da Terra, pela UNIJUÍ, no Estado do Rio Grande do Sul, e se estendeu por vários Estados brasileiros, fazendo parte das lutas do MST e das propostas educacionais universitárias a formação superior para a Educação do Campo.

A década de 1990 registra a realização do primeiro curso formal de magistério ligado ao Movimento Sem Terra, no Estado do Rio Grande do Sul, visando atender à necessidade do Movimento na formação de educadores. O primeiro curso de Pedagogia da Terra tem sua gênese nesta iniciativa, a qual foi percebida como uma experiência pelo MST e a possibilidade de caracterização de

um lugar de formação de militantes da educação no Movimento, e não limitado ao trabalho direto na escola (CALDART, 2002).

Em 1994 as discussões com o Setor de Educação do MST para organizar um curso superior de Pedagogia deram início às negociações para parcerias com as universidades. Em 1998 foi criada a primeira turma de Pedagogia da Terra, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, com sede em Ijuí. Na continuação, o Movimento lutou pela criação de outros cursos superiores de Pedagogia da Terra no Brasil, sendo que no Paraná, o processo foi iniciado no ano de 1998, as primeiras negociações se realizam com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), seguida da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sem sucesso em nenhuma das tentativas, com essas instituições. No ano de 2001, as negociações com Unioeste implicam na reorganização do Projeto Político Pedagógico e, em 09 de dezembro de 2002, na sede da universidade em Cascavel, Paraná, ocorre à aprovação do curso.

Desde a década de 1980 está inserida nos movimentos sociais e mais especificamente no MST a luta pela educação e pela formação de profissionais da educação. Esta luta possui várias frentes de desenvolvimento, especialmente a que a direção do MST empreende através do Setor de Educação que sistematiza as experiências desenvolvidas nas escolas dos acampamentos e dos assentamentos, e que permitem a elaboração de um conjunto de propostas educacionais.

É nesse contexto que se aponta a experiência da Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci, e da efetivação dos dois novos cursos – o da II Turma de Pedagogia para Educadores do Campo e da I Turma de Licenciatura em Educação do Campo – pela Unioeste em parceria com os movimentos sociais do campo, através da Via Campesina<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Articulação Internacional de Movimentos Sociais Populares do Campo, criada em 1993. Para saber mais, consultar a página na internet (<http://www.viacampesina.org/>). No estado do Paraná é composta por: Articulação Puxirão dos Povos e Comunidades Tradicionais, CIMI – Conselho Indigenista Missionário, CPT – Comissão Pastoral da Terra, ELAA – Escola Latino Americana de Agroecologia, FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil, IEEP – Instituto Equipe de Educadores Populares, MAB – Movimento dos Atingidos por Barragem, MMC – Movimento das

O estabelecimento da Educação do Campo como um dos objetivos dos movimentos sociais do campo vem direcionando novos avanços educacionais no que concerne à formação superior universitária em cursos específicos ligados aos Movimentos como, por exemplo, o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo na Unioeste; o Curso de Pedagogia da Terra na Universidade do Rio Grande do Sul; o Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UNB) e as federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Campina Grande (UFCG), na Paraíba, e de Sergipe (UFS), dentre outros no país (MST, 2007).

É evidente o fortalecimento do tema educação superior universitária para educadores do campo como área e objeto de pesquisas e estudos, crescendo paralelamente como área de ensino, pesquisa e extensão, consolidando-se a oferta de cursos de Pedagogia e de cursos de alfabetização de jovens e adultos.

A confirmação desses avanços é verificada na Unioeste, com a efetivação da segunda turma de Pedagogia para Educadores do Campo e da primeira turma de Licenciatura do Campo. Também na Unicentro e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), com as primeiras turmas de Licenciatura, e na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com o curso regular.

Na UEM, é retomado o debate sobre o Curso de Pedagogia da Terra, paralelo à formação de educadores do campo no Paraná, considerado em sua discussão e efetivação prática.

A Unioeste, tendo como exemplo as experiências de formação superior que oferece, tem discutido a instituição de um curso de graduação para formação de educadores do campo como um curso permanente em seu quadro pedagógico, fundado no regime de alternância como eixo estruturante de constituição.

Em se tratando da Licenciatura, com formação prática para as séries iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a Educação do Campo ainda se configura como uma situação que carece de estudos e de estruturação.



O interesse na abertura de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo foi manifestado junto ao Ministério da Educação (MEC), com ênfase para a região Nordeste do país, sendo dela 13 (treze) das 24 (vinte e quatro) propostas recebidas de instituições de ensino superior públicas, de âmbitos federais, estaduais e municipais, com destaque para locais com carência de professores com capacitação profissional para ensinar nas escolas rurais (LORENZONI, 2008).

Para a Educação do Campo, os cursos de Licenciatura devem seguir um modelo básico quanto ao tempo de duração, currículo e regime de alternância. O curso deve ser de quatro anos, com desenvolvimento em oito etapas semestrais; a formação acompanha a alternância em etapas presenciais denominadas de Tempo-Escola, com regime intensivo em período entre 40 a 60 dias por semestre, e as fases nas quais os alunos fazem a relação teoria e prática, com desenvolvimento de pesquisas, mobilizam a comunidade na qual residem e trabalham denominado Tempo-Comunidade, confirmando-se a articulação entre conhecimentos teóricos e a prática (LORENZONI, 2008).

Para o curso de Licenciatura em Educação do Campo com a habilitação para a docência, cujo teste piloto é realizado atualmente pelas universidades públicas de Brasília (UnB), Minas Gerais (UFMG), Bahia (UFBA) e Sergipe (UFS), inclui as áreas do conhecimento em Ciências Sociais e Humanidades, Ciências da Vida e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura e Matemática, sendo exigida como formação geral anterior à habilitação a Licenciatura em Educação do Campo.

Percebemos que não somente todas estas iniciativas têm concorrido para o crescimento na criação e na oferta de cursos para a Educação do Campo, mas, que se trata de um projeto que se destaca como oposição a realidade capitalista. Trata-se de um compromisso que os movimentos sociais do campo assumem na construção de um processo de escolarização que atenda as perspectivas de seus integrantes tanto quanto, daqueles indivíduos fixados em diferentes espaços, no quais trabalham e atuam, e que formam o contingente de brasileiros na área rural que buscam o acesso a educação.

A educação, sob esta compreensão dos movimentos sociais do campo, deve se dar de modo efetivo em uma escola de qualidade, posto que se confirma esta instituição como um alicerce na formação de uma proposta nova de organização para a sociedade, quando os sujeitos que nela atuam, protagonizam novas formas de pensar o contexto social, econômico, político e cultural para todos, cidadãos do campo e da cidade.

Em seus movimentos para os propósitos educacionais os movimentos sociais do campo se distanciaram das políticas educacionais que, historicamente, se construíram com enfoque nas determinações fundadas na produção capitalista, que mantivesse o homem ao campo. Estas políticas criaram condições para uma política agrária privilegiando as grandes empresas, mediante incentivos financeiros que passaram a se ocupar da agropecuária.

Diante da constatação de que a luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo obteve algumas conquistas, respeitadas a identidade, a cultura e os princípios filosóficos e pedagógicos que regem essa proposta de educação, a justificativa para a realização deste trabalho funda-se no fato de que a proposta acima mencionada consiste em pensar um processo social que acontece através das próprias relações que a constituem.

Isto auxilia, portanto, para instigar o interesse em saber como a formação do integrante dos movimentos sociais do campo no ensino superior universitário se estende para a formação da base, do coletivo, para a sobrevivência dos Movimentos e para a renovação pedagógica nas escolas rurais.

Na proposta deste estudo, salienta-se a importância em conhecer esse processo dialético e contínuo, que articula as categorias componentes de uma totalidade global, como a luta, a ocupação, a terra e a educação, a cidadania e a construção da identidade, bem como a potencialidade da prática social e educativa, os conteúdos diferentes da escola tradicional.

Ao selecionar como temática de estudo a formação superior universitária para os educadores da Educação do Campo a intenção foi discutir essa formação compreendida como um processo de formação humana e a materialização de um determinado modo de produção humana.

A matriz é o próprio Movimento, sujeito e princípio educativo, mas, especialmente, se traduz essa formação em nível acadêmico visto como instrumento transformador para a dissociação capitalista em busca da construção, manutenção da luta por um projeto popular de desenvolvimento do campo e do país.

Afirmamos nossa convicção de que um curso de formação para educadores do campo não deve prescindir de confirmar a sua concepção de educação e de construir o projeto de escola do campo, ou seja, esclarecer inteiramente a sua proposta educacional.

Ao longo da formação, o interesse pela Educação do Campo recebeu diferentes incentivos por perceber que mudanças significativas ocorrem de modo dinâmico no contexto dos movimentos sociais, com o surgimento de desafios e de propostas cada vez mais direcionadas à educação específica para os seus integrantes.

A aquisição de informações sobre a Educação do Campo, desde o seu início, contribuiu para compreender que novos objetivos vão sendo incorporados pelos movimentos sociais e, na maioria das vezes, transformados em ações coletivas alcançando realidades mais próximas da igualdade social de acesso à educação para todos.

Distante de encontrar uma resposta definitiva para a Educação do Campo, cada nova pesquisa suscita curiosidade científica e interesses pessoais e profissionais para com os movimentos sociais, sua condução e evolução concreta ao longo do tempo, exatamente porque as mudanças e transformações sempre trazem elementos que desafiam a compreensão e o estudo.

Por fim, tendo a formação universitária de educadores do campo como objeto de pesquisa justifica-se o seu desenvolvimento para contribuir com informações sobre os caminhos que estão sendo percorridos pelos integrantes

dos Movimentos, educadores, egressos e graduandos envolvidos com a formação superior, a diversificação nos cursos de graduação e a luta política para a formação superior universitária objetivando qualificar as escolas do campo.

## **Metodologia da pesquisa**

A pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa<sup>5</sup>, fundamentada no método do materialismo histórico dialético. Dessa maneira, a proposta foi utilizar o materialismo histórico dialético como método de análise da pesquisa de campo qualitativa como procedimento metodológico de pesquisa. Acerca desse tipo de pesquisa, Triviños assim esclareceu:

Na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo dialético [...] o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. [...] Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e sua essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social (TRIVIÑOS, 1987, p.129).

Portanto, o método dialético tem por objetivo interpretar a realidade com enfoque na totalidade dos processos que a regem e no princípio da contradição desses fenômenos. Por este fato, está intrinsecamente ligado ao tema proposto para este estudo: que significado tem para os movimentos sociais do campo, a formação superior universitária de seus integrantes.

Considerando que na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo dialético, “O pesquisador [...] deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer”, ao realizar uma investigação o pesquisador deverá ter conhecimento dos conceitos capitais do materialismo histórico (TRIVIÑOS, 1987, p 73).

A pesquisa, portanto, envolve um processo em seu desenvolvimento no sentido de orientar o conhecimento, que segue as etapas: a) contemplação viva

---

<sup>5</sup> A pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a pesquisa participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

do fenômeno, que inclui as sensações, as percepções, as representações, sendo esta a etapa inicial do estudo; b) análise do fenômeno, penetrando na dimensão abstrata do mesmo, com observação dos elementos que o integram; c) a realidade concreta dos fenômenos, estabelecendo os aspectos essenciais, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma (TRIVIÑOS, 1987).

Em sua realização, os meios de investigação consistiram na pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fontes de consultas diversas obras que referenciam a Educação do Campo e demais assuntos selecionados ao estudo, bem como, documentos como o Projeto Político Pedagógico dos cursos superiores universitários, materiais do MST e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera<sup>6</sup>, dentre outros.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com egressos e graduandos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Unioeste, campus de Francisco Beltrão e campus de Cascavel, ambos no Paraná.

As entrevistas foram gravadas, com autorização dos participantes, sendo o teor das mesmas transcritas posteriormente na íntegra e buscando respeitar as características e singularidades dispostas por cada um dos entrevistados.

Como instrumento de dados propôs-se a pesquisa semi-estruturada que permite ao pesquisador partir de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses de interesse da pesquisa, no sentido de promover amplo campo de interrogativas no desenrolar da entrevista. Com isto foram buscadas respostas ao questionamento da pesquisa e o atendimento aos objetivos propostos. Foi utilizado um roteiro com perguntas atinentes ao tema proposto, em anexo (Apêndice 1).

Lüdke e André (1986) confirmam que a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa; paralelamente, cria uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, permitindo captar

---

<sup>6</sup> O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, foi criado em abril de 1998, com o objetivo de proporcionar educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais mediante processos de Reforma Agrária.

de modo imediato e corrente da informação desejada, formando as entrevistas em verdadeiros depoimentos e concedendo aos sujeitos da pesquisa a devida importância.

A pesquisa teve como área de abrangência dois sujeitos específicos, delimitados e independentes um do outro quanto à formação e localização: o primeiro consiste no grupo de 10 (dez) egressos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, o seguinte envolve 31 (trinta e um) graduandos que frequentam o Curso de Pedagogia para Educação do Campo, na Unioeste, campus de Cascavel.

Trata-se esta pesquisa de um estudo de caso. O estudo de caso possibilita realizar um trabalho com dois diferentes vértices: de um lado, favorecer a unidade com relação ao objeto de investigação; de outro lado, reforça a abrangência. Ainda, permite que o pesquisador utilize suportes teóricos como diretrizes orientadoras da pesquisa, proporcionando maior facilidade na realização da mesma, conforme se definiu para este estudo (TRIVIÑOS, 1987).

Deste modo, pretendeu-se partir do particular para chegar ao geral, ou seja, tomar como ponto inicial as histórias individuais dos entrevistados, para traçar o perfil desses profissionais e compreender o significado que esta formação tem para os movimentos sociais, suas organizações e luta social, a fim de buscar elementos que possibilitem a compreensão de como estas experiências são apresentadas no âmbito da luta de classes e quais são os resultados obtidos a partir destas ações.

Assim, é essencial entender o contexto da política e educacional relacionada à procedência e ampliação do Pronera e o debate sobre a Educação do Campo, no período de 1998 a 2010, que concorreram para o desenvolvimento dos cursos de Pedagogia da Terra/Pedagogia para Educadores do Campo, de modo a entender como isso reflete na formação dos integrantes dos movimentos sociais. Além de arrolar tais informações com os interesses emergentes do Estado, de governos, movimentos sociais e universidades ao assumirem o compromisso de educar a população oriunda do campo.

Tais informações poderão contribuir para esclarecer quais são as motivações desses diferentes atores que os levam a investir na formação dos seus integrantes. Verificar se os resultados deste investimento estão contribuindo para formar sujeitos que combatam a ordem social vigente e tornem a universidade mais democrática, no sentido de facilitar o acesso da classe trabalhadora ou de cooptar e minar ações sociais que buscam transformações que beneficiem esta classe social.

Partimos do pressuposto que a formação no ensino superior universitário vem promovendo uma relação dialética entre os seus diferentes participantes: Estado, movimentos sociais e universidades, porquanto cada qual possui interesses e objetivos comuns e distintos, mas que coadunam em mesmas metas quando analisados os projetos do Pronera com relação a este desenho de educação. Se questionados os ganhos reais das ações que estes projetos trouxeram, entendemos a importância em investigar que significado a formação superior universitária de educadores tem para os movimentos sociais do campo.

A Unioeste é uma universidade estadual composta por 5 (cinco) campus localizados no Estado do Paraná, nos municípios de Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon, Toledo e Cascavel. Um grupo de docentes do campus de Francisco Beltrão e Cascavel sempre estiveram juntos no processo de discussão e viabilização da implementação do curso superior universitário para educadores do campo.

Nesse sentido, o curso para a primeira turma realizou-se no campus de Francisco Beltrão e, no segundo momento, depois de discussões entre o grupo de docentes dos dois campi e os integrantes dos movimentos sociais, entendeu-se que pela própria característica do curso, em atendimento ao um público específico, deveria ser itinerante, e não necessariamente fixá-lo em um determinado campus, ou seja, deslocá-lo para onde a demanda fosse premente.

Considerando que o acesso à cidade de Cascavel seria facilitado para os próximos calouros que advinham da região foi escolhido aquele campus. Dentre outras questões, existia a preocupação de que o grupo de docentes do campus de

Cascavel tivesse a possibilidade de contato mais estreito com o curso, já que participaram em todo o processo para a sua implementação.

Alguns professores do campus de Cascavel haviam participado do corpo docente no curso realizado no campus de Francisco Beltrão; a contrapartida se deu quando a mudança do curso para Cascavel incluiu professores do campus de Francisco Beltrão no corpo docente confirmando-se que a característica itinerante do curso alcança, também, os professores.

A seleção dos sujeitos egressos e graduandos deu-se por acessibilidade, com realização de busca por estes sujeitos a partir do conhecimento sobre os mesmos pela pesquisadora, docente na Unioeste, Campus de Francisco Beltrão.

Com esta metodologia, o pesquisador seleciona os sujeitos aos quais tem acesso, admitindo que estes possam representar o universo, critério que pode ser aplicado em estudos exploratórios ou qualitativos (GIL, 1999).

Neste trabalho a seleção dos egressos foi realizada utilizando-se da base de dados acadêmica do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão. Foram coletadas informações pessoais dos egressos, como endereço e telefone de contato, para alguns casos; em outros casos, a pesquisadora conhecia pessoalmente os egressos, fato que facilitou a abordagem a todos eles.

A partir da formatura dos egressos, a universidade perde o contato com a maioria desses estudantes; neste sentido, usou-se o critério da acessibilidade, considerando que muitos formandos foram residir em outras regiões do país, o que inviabilizou o contato.

Dessa forma, procurou-se identificar os egressos que permaneciam no Paraná e, dentre eles, o que residiam em municípios mais próximos da Unioeste, limitando a 10 (dez) egressos participantes da pesquisa, caracterizando-se a amostra de um universo de 36 (trinta e seis) formandos.

Inicialmente foi realizado contato pessoal individual, solicitado um encontro para apresentação do trabalho e explanação do objeto de pesquisa, solicitando-se a entrevista, com agendamento posterior.



Em relação aos graduandos, são 37 (trinta e sete) no total. No primeiro contato com os graduandos foi feita a explanação sobre a temática da pesquisa, quais eram os seus objetivos, deixando livre a decisão de participação.

Solicitamos neste contexto, uma discussão com os militantes universitários, para a definição dos critérios, a serem adotados para a seleção daqueles que se envolveria com a pesquisa, realizou-se na sala de aula da turma, após o encerramento do dia, considerando as dificuldades e necessidades de cada um dos envolvidos na participação da mesma.

Os núcleos de base dos movimentos sociais nos auxiliaram nessa etapa, fizeram um levantamento de atividades, que cada um dos militantes deveria desempenhar no período em que se daria a realização das entrevistas, e a partir disso, foi possível montar um cronograma com os horários “vagos” dos participantes, objetivando não prejudicar a dinâmica de formação em que estavam inseridos.

Na definição dos possíveis entrevistados que fariam parte da pesquisa, levou-se em conta o desejo de cada um dos sujeitos, em querer ou não, participar das entrevistas, como primeiro critério, e o segundo, discutiu-se a disponibilidade de tempo, de cada um dos envolvidos, considerando que todos têm outros afazeres, relacionados à organização do Movimento, concomitante com a frequência no curso, que é permeada de atividades para serem desenvolvidas nos períodos da manhã, tarde e noite.

Dessa forma, restam poucos momentos, do dia, em que, os militantes têm horário livre para as suas questões individuais, e, foi exatamente nesse período que realizamos as entrevistas.

Importante, considerar nesse contexto, as militantes universitárias que são mães, e seus filhos as acompanha em toda trajetória de formação superior, através da Ciranda Infantil, e no seu “escasso” tempo livre, elas procuram dar atenção a eles, por isso, algumas mães que entrevistamos trouxeram junto os seus filhos.

De posse dos critérios de quem gostaria de participar da pesquisa e de quem teria tempo disponível no período, em que eu me encontrava na cidade,

essa turma desenvolve-se na cidade de Cascavel, distante a 200 km, da cidade onde resido, 6 (seis) graduandos do total de 37 (trinta e sete) não colocaram os seus nomes, ou porque não tinham tempo, ou porque não quiseram participar.

Importante registrar que todos os graduandos ficam hospedados em um mesmo hotel na cidade de Cascavel com recursos provenientes do convênio com o Pronera, e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Fazem as suas refeições também no hotel e de lá se deslocam para frequentar o curso na Unioeste.

Este dado é relevante para entender que, estando todos os 31 (trinta e um) graduandos entrevistados hospedados no mesmo hotel, a opção em hospedar-me também ali facilitou o contato com os graduandos e, conseqüentemente, o agendamento para a realização das entrevistas. Estas entrevistas foram realizadas durante períodos diurnos e noturnos, ou seja, o graduando que tivesse um horário vago, fosse pela manhã, à tarde ou à noite, reunia-se comigo e realizávamos a entrevista.

Além do roteiro de perguntas foi utilizado um aparelho eletrônico, conhecido como MP4, para a gravação literal das falas dos entrevistados. Todos os dados coletados foram analisados e receberam ordenação, compilação e organização para análise.

As entrevistas foram transcritas na íntegra a fim de garantir a fidelidade dos dados e dos registros. Os dados são apresentados ao longo do trabalho, sendo denominados com nomes fictícios para a preservação de suas identidades.

## **Objetivos do trabalho**

### **Objetivo geral**

Compreender que significado tem para os movimentos sociais do campo a formação superior universitária de seus integrantes para educadores do campo.

## **Objetivos específicos**

- analisar, através dos dados empíricos e teóricos, que significado tem para os movimentos sociais do campo a formação superior universitária de seus integrantes para educadores do campo;

- identificar a expansão dos cursos superiores universitários para educadores do campo no Brasil;

- analisar a proposta educacional dos movimentos sociais do campo;

- expor eventos que compuseram a questão agrária e a luta pela terra no Sudoeste do Estado do Paraná e a relação que se estabeleceu entre a Igreja e os movimentos sociais;

- identificar se os egressos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo estão inseridos nas escolas do campo e conseqüentemente provocando mudanças nesse espaço;

- apresentar e relacionar os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia regular e Pedagogia para Educadores do Campo da Unioeste;

- identificar a participação dos movimentos sociais na construção e execução do curso;

- analisar as relações estabelecidas entre a Unioeste e os movimentos sociais na rotina de seu funcionamento;

- apresentar o conjunto da Unioeste quanto ao Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, egressos e graduandos em sua relação com os movimentos sociais;

A relevância da presente pesquisa está vinculada aos avanços e espaços conquistados pela Educação do Campo, e conseqüentemente a formação de seus educadores. A pesquisa busca refletir sobre que significado tem para os movimentos sociais essas conquistas no momento em que muitos convênios entre, universidades, Pronera/Incrá e movimentos sociais são estabelecidos para a realização de cursos superiores universitários.

## **CAPÍTULO I**

### **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Sociedade civil, cidadania, movimentos sociais, e identidade são os conceitos selecionados como diretrizes para esta tese, posto que se inter-relacionam e agregam outros componentes igualmente relevantes de análise: políticas sociais, políticas públicas, educação, Estado, espaço público e privado, ação coletiva e prática social.

São conceitos estabelecidos como pontos iniciais de investigação; por eles tem-se a pretensão de compor sobre a educação e sobre a Educação do Campo com delimitação no ensino superior universitário. Selecionam-se cursos organizados para um grupo específico: integrantes dos movimentos sociais do campo. Compreende-se que a educação se assenta entre todos os termos e atua de acordo com as conjunturas sociais e políticas de um país, advindas do Estado assim como da luta de seus cidadãos, de posse e de direito.

#### **1.1 MOVIMENTOS SOCIAIS**

Nesse contexto, selecionamos os conceitos que nos auxiliarão para compreensão sobre a atuação dos movimentos sociais do campo, bem como, o seu processo de organização coletiva e seus projetos, para tanto, nos apoiaremos no conceito de movimentos sociais para refletir sobre os processos pelos quais, os atores produzem sua organização e atribui o caráter político aos conflitos sociais, objetivando compreender seu auxílio na produção de novos aprendizados para os que dele participa, possibilitando que tragam de forma individual e coletiva, diferentes estratégias de luta pelos ideais e pela construção de uma nova sociedade.

Concordamos que os movimentos sociais do campo têm méritos diversos, que auxiliam na construção de valores e de formação do sujeito, e no enfrentamento dos conflitos sociais, que se concretizam na ação coletiva.

Na discussão sobre os movimentos sociais é pertinente destacar diferentes conceitos, que vêm sendo estudados e analisados por vários autores ao longo do tempo, destacando-se para este trabalho as obras de Touraine, Melucci e Gohn, cujas concepções revelam o que é como se constituem.

Explicitando, no passado o conceito de movimentos sociais permeava dois sentidos: a organização e a ação dos trabalhadores em sindicatos. Ao colocar-se, portanto, um sujeito coletivo em oposição estrutural do sistema capitalista, esta posição assumia um caráter resolutivo aos conflitos sociais.

Inserido no conceito de movimentos sociais encontram-se as ações coletivas e sua análise permite respostas consistentes a uma constatação verificada: a de que o conceito marxista de classe social enfraqueceu ainda na década de 1970, permitindo que se estabeleçam outras apreensões conceituais.

Trata-se de uma análise que mostra o sujeito coletivo como elemento principal na estrutura do sistema capitalista com respeito ao entendimento dos conflitos sociais, porque no início do século XX os sindicatos representavam de modo significativo o proletariado industrial.

Na década de 1970 a importância acerca do papel das classes sociais tinha sua ênfase na concepção marxista, modificando-se com a introdução de outros elementos na análise da realidade social, a exemplo da microestrutura, acompanhada de abundantes fatores de análise, da transição da sociedade política para a sociedade civil e da luta de classes para os movimentos sociais.

Ainda que o conceito de movimento social tenha evoluído ao longo do tempo, não recebe registros conclusivos ou definitivos acerca de seu significado.

Alain Touraine (2003) é um dos autores que mais extensivamente trabalhou o tema em questão parte de uma distinção que propõe evitar chamar movimentos sociais qualquer tipo de ação coletiva, de grupos de interesse ou de instrumentos de pressão política. Seu objetivo foi diferenciar os movimentos sociais, culturais e históricos, porque tais movimentos comportam aqueles que vinculam um conflito social com um projeto cultural e nisto está o objetivo de compreender diferentes modos de uso dos valores morais, fato que implica na consciência de um conflito com um adversário social.

Touraine (1998) define os movimentos sociais em sua característica de conflito de agentes das classes sociais, em luta em razão do controle do sistema que atua historicamente, como ações coletivas que inter-relacionam a defesa dos interesses designando um oponente, de modo que a luta é dada a um adversário social em nome de valores culturais. Com esta definição, amplia a existência dos conflitos sociais em três esferas: organização social, mudança social e esfera cultural.

O centro do movimento social são as relações sociais, que passam pelas relações de produção, em constante embate com aspectos e efeitos de tais relações; a figura de referência tanto pode ser o Estado quanto os sujeitos caracterizados como exploradores, ambos as origens das relações sociais não desejadas.

Touraine (2003) promoveu a distinção entre os movimentos societais e os movimentos culturais, citados como a afirmação de direitos culturais para além do conflito com o adversário; e, dos movimentos históricos, que evidenciam uma elite e apelam ao povo contra o Estado. Concretizada esta distinção, a conclusão é de que se formam os movimentos históricos de defesa contra a globalização, evidentemente visíveis em detrimento dos movimentos societais.

Acerca desse estudo de Touraine (2003), os movimentos societais estão vinculados na elaboração de uma prática, de um compromisso em um conflito societal, como defensor de seus valores em sua amplitude e respeito ao adversário, mantendo-se de modo permanente, a contestação.

Ao focar a discussão de movimentos sociais como chamada ao sujeito, inúmeros fenômenos coletivos se abrem; esta chamada ao sujeito é uma forma de dominação social contra a qual são buscados valores, orientações comuns da sociedade, confirmando que os movimentos sociais da contemporaneidade lutam pela democratização das relações sociais. Neste processo o sujeito busca identificação e não identidade, com destaque para o conflito criado entre a lógica das técnicas e dos mercados (TOURAINÉ, 1998).

Por conta desta interpretação, assim entendeu Touraine:

A noção de movimento social só é útil se permitir pôr em evidência a existência dum tipo muito particular de ação coletiva, aquele tipo pelo qual uma categoria social, sempre particular, questiona uma forma de dominação social, simultaneamente particular e geral, invocando contra ela valores e orientações gerais da sociedade, que ela partilha com seu adversário, para privar este de legitimidade (TOURAINÉ, 1998, p. 113).

Retomando as discussões de Touraine (1998) o autor compreende que as ações coletivas realizadas pelos movimentos sociais, estão intrinsecamente ligadas ao ator social, e supõe a liberdade do sujeito. Assim, a ação coletiva deve atuar para obter uma nova imagem do sujeito, repercutindo para a interpretação de que os movimentos sociais são movimentos morais.

Mas, se a revelação pelo sujeito é pela presença de valores morais opostos à ordem social, trata-se de uma referência distante do discurso de reivindicações, com vistas à modificação da relação entre custos e benefícios. A fala do discurso moral do movimento societal, porém, é de liberdade, projeto de vida, respeito pelos direitos fundamentais e a dissociação destes com ganhos materiais e políticos.

Neste contexto, é imprescindível a ideia de sociedade civil, pois que designa o lugar das ações coletivas em prol de libertação de seus atores sociais, contrapondo-se à economia do lucro e assim também à dominação política. O intento é a criação de um espaço autônomo e intermediário para o sujeito social.

Não fossem as ações coletivas dos sujeitos que compõem os movimentos sociais, não teria este ator social qualquer importância no contexto da vida social. Entretanto, é exatamente a presença dos movimentos sociais, que determina e conduz ações coletivas, por meio de uma interconexão entre as orientações culturais dos sujeitos do movimento social e da vivência/existência de um conflito social que reivindica e politiza.

Outro estudioso do tema, Alberto Melucci, analisa o conceito de movimentos sociais por considerá-lo reducionista, e emprega o de ações coletivas. Ao expressar-se sobre os movimentos sociais e ações coletivas, Melucci<sup>7</sup> (1996)

---

<sup>7</sup> Melucci (2001, p.21) adianta os movimentos sociais como profetas atuais, que se valem da força das palavras e anunciam mudanças próximas. Ao falar, “Obrigam o poder a tornar-se visível e lhe dão, assim, forma e rosto”. Ocorre, de fato, a fluência de uma linguagem aparentemente única e particular, mas o dizer chega primeiro e a disseminação da fala alcança a todos.

alinha-os não como fenômenos empíricos, mas como categorias analíticas, porque os atores coletivos passam a revelar os problemas para a sociedade.

No momento que ocorre a mudança dos conflitos sociais do sistema econômico tradicional para áreas culturais, os problemas sociais são revelados pelos atores coletivos.

Tal comportamento confirma os movimentos sociais em sua importância, embora a característica de luta tenha como diretriz o reconhecimento de suas particularidades e diferenças. Ao atuarem em bases específicas promovem debate na sociedade direcionado a temas relevantes, bem como impactam na estrutura social e na constituição da sociedade.

No Brasil, está presente com a reivindicação do movimento negro de cotas para estudantes em universidades públicas, e nas lutas dos remanescentes dos quilombos pelo reconhecimento de suas terras entre outros.

A rede de movimentos<sup>8</sup> é a característica modelo de ações coletivas na contemporaneidade, constituída como rede de grupos que participam da cultura de movimento e da identidade coletiva. Por terem conotação temporária, tais redes constituem-se e desfazem os seus vínculos, inibindo a definição de movimentos sociais como sistemas fechados, fato que implica na manutenção do campo de ação e na alteração de seus membros.

A formação de redes inclui pequenos grupos com objetivos exclusivos e associação plural, militando de modo parcial e passageiro, com destaque na participação individual e na solidariedade afetiva. Características das redes estão à latência, promovendo abertura a novas experiências culturais e a criação de códigos, assim como a visibilidade, como mecanismo de contraposição a uma lógica específica. Explicitando esta composição, com a latência ocorre o aumento da visibilidade, com conseqüente impulso às redes submersas, conferindo energia que renovam a solidariedade e agregam militantes (MELUCCI, 1999).

---

<sup>8</sup> Sobre redes sociais ver GOHN, Maria da Glória: **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010; **Novas teorias dos movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2010; **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



Uma ação coletiva remete a um ponto comum de ação e atuação, exatamente naquele para o qual convergem as diferenças e assim também os atores constituídos, diversificados e articulados nas redes sociais, configurando-se o movimento social, por isto, como um elemento comum e pertencente na rede de movimentos sociais.

Os movimentos sociais, como categoria a ser definida, receberam atenção especial nas diversas obras de Maria da Glória Gohn. Em 2003, os movimentos sociais foram assim registrados: “[...] ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2003, p. 13).

Analisando a definição de Gohn (2003), concorda-se acerca da imutabilidade no perfil dos movimentos sociais entre 1970 e 1980; o novo é a criação de redes sociais que interagiram com demais movimentos de proposição, desde a década de 1990. Neste período, posturas foram abandonadas tanto pelos movimentos sociais quanto pelos movimentos populares, com adesão a posições ativas e propositivas, atuando em rede e em parceria com demais atores sociais. A tônica desta nova postura incluiu a institucionalidade, a abertura para discutir com o Estado, a formação de Organizações Não-Governamentais (ONGs), redefinição de laços e relações.

No cenário dos movimentos sociais, contudo, um elemento é de incontestável importância: o caráter educativo, especialmente quando suscita questionamentos a respeito do protagonismo nas ações pedagógicas para a formação de um sujeito novo dissociado do cidadão liberal burguês. Assim, se existe um projeto político-pedagógico como fundamento a essa formação organizativa e política, Gohn já havia registrado que:

Aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das ideias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus. Ou

seja, elaboram-se estratégias de conformismo e resistência, passividade e rebelião, segundo os agentes com os quais se defronta (GOHN, 1992, p. 19).

E, assim, consultando as obras de Gohn (2008, p.63) entende-se que os movimentos sociais discutidos na atualidade se encontram em amplo contexto e este comporta a crise da modernidade e o surgimento de novas formas de racionalidades. Isto porque: “O movimento social, enquanto um sujeito social coletivo não pode ser pensado fora de seu contexto histórico e documental. As identidades são móveis, variam segundo a conjuntura”.

Também de Gohn (2010a, p.16), cumpre citar sua indagação concernente à natureza e o sentido das ações coletivas resultantes dos projetos sociais de movimentos sociais e/ou associações civis presentes no contexto social. A abordagem para os movimentos sociais da atualidade é quanto à “ressignificação dos ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade”.

Gohn ressalta as modificações sofridas pelos movimentos sociais no mundo desde o século XIX, destacando as diferenças dos movimentos sociais atuais no Brasil com aqueles ocorridos nas décadas de 1970 e 1980. Hoje, os movimentos sociais “tematizam e redefinem a esfera política, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política tem grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais” (GOHN, 2010a, p.16).

Segundo Gohn (2010a, p.21-22) surgem alterações no sentido e formato dos movimentos sociais; inverte-se a ordem dos termos: de identidade política passa a ser política de identidade, com mudança total do sentido e do significado das ações coletivas dos movimentos sociais. “O sujeito coletivo se dilacera, fragmenta-se em múltiplos campos isolados. Sozinhos, estes múltiplos sujeitos não têm força coletiva, e o ponto de convergência entre eles é o próprio Estado”.

## 1.2 SOCIEDADE CIVIL

No ambiente político que abrange diferentes interesses, dentre eles, os movimentos sociais e as classes sociais, uma questão sempre presente se configura sob a forma de contradições do capitalismo introduzido na sociedade

como um todo. Inerente a ela está o desenvolvimento dos movimentos sociais e a sua luta contínua para transformar uma realidade que admite a exclusão social de muitos. Foram os movimentos sociais que transformaram a problemática da exclusão social, do capitalismo na realidade brasileira e em qualquer outra formação social capitalista, num tema político e público.

A sociedade civil, já de muito tempo, compreendida por Gramsci (1999), um espaço no qual os movimentos sociais possibilitam o desenvolvimento da visão política e pública referente à questão social.

É de Gramsci (1999), o entendimento acerca da organização das classes e a defesa de seus interesses se fazem na sociedade civil, compondo-a, portanto. A sociedade civil se organiza em associações, organizações, sindicatos e partidos políticos, constituindo-se em elemento que permite a produção de disseminação de significados tais, como os valores e as ideologias, a cultura e os ideais, os conflitos e a ordem, as contradições e as mediações políticas. Da sociedade civil surgem projetos sociais que saem de um contexto de idealizações para a concretude em âmbito social.

Diferentes obras que construíram conceitos, definições e explicitações sobre a sociedade civil, favorecem a leitura e a compreensão da categoria no contexto do movimento social. A abordagem à sociedade civil primeiramente cita Gohn (2008b, p.107); registra-se que “A sociedade civil é um termo construído historicamente e seu significado vem se transformando nos últimos anos”.

A expressão *societas civilis*, respeitada a sua tradução, é atribuída a Aristóteles na representação da origem da sociedade civil, ao corresponder a uma comunidade pública ético-política, segundo informa Gohn (2008, p.62), ainda que a separação entre a sociedade civil e o Estado ocorra na Idade Moderna.

Gohn (2008) cita diferentes versões que identificaram a sociedade civil; dentre elas destacam-se Hobbes Locke e Kant, que a entendem em uma situação que se opõe à natureza; Hobbes a entende sob aspecto dual – o de sociedade política e o de sociedade civilizada; Rousseau vê a sociedade civil como a sociedade civilizada, no sentido da não barbárie.

Na modernidade, Hegel encontra a sociedade civil entre as esferas da família e do Estado; ele se constituiu no primeiro autor que centraliza a ideia de sociedade civil e, interpretado por Gohn (2008, p.63), “Sociedade civil para Hegel implica simultaneamente determinações individualistas e a procura de um princípio ético que jamais poderia vir do mercado, mas sim das corporações”.

Segundo Marx, a sociedade civil agrega o conjunto da vida comercial e industrial em dado nível de desenvolvimento, congregando neste trajeto a luta de classes; Gramsci encontra na sociedade civil a compreensão de espaço de organização da cultura. Mais proximamente, Tocqueville descreveu a sociedade civil com significado de associação cívica, porquanto traz em si as entidades assistenciais e as associações, dentre outras (GOHN, 2008).

Arato e Cohen (1994) alertavam para o interesse na recuperação do conceito de sociedade civil, remanescente da iniciativa dos neomarxistas, críticos do autoritarismo socialista, responsáveis pela queda de um dos pressupostos básicos de Marx, denominando-se pós-marxistas. Havia a perspectiva de recuperar o conceito de sociedade civil desenhado sob um leque de interpretações de diferentes tradições intelectuais incluindo Montesquieu, Burke, Tocqueville, ou mesmo Laski e Parsons, entre outros.

As considerações iniciais para essa recuperação tiveram seu cerne no estudo de Hegel, Marx e Gramsci, cujas “[...] utilizações práticas do conceito de sociedade civil e da dicotomia Estado/sociedade [...] praticamente haviam desaparecido das ciências sociais e da filosofia do século XX” (ARATO; COHEN, 1994, p.1).

Gramsci, de acordo com Coutinho (1999, p.121), já havia conceituado a sociedade civil ainda em sua obra *Cadernos do Cárcere*, como “[...] o conjunto dos organismos vulgarmente ditos ‘privados’ e corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade”. Trata-se a sociedade civil, segundo essa percepção, do domínio privilegiado da ideologia, local de exercício do poder econômico e político utilizado pela classe fundamental e sob consenso social. Vista assim, a sociedade civil abrange um campo vastíssimo, por

compreender fatores como procedimentos institucionais, jurídicos, políticos, pedagógicos, morais, psicológicos, culturais, religiosos e artísticos, entre outros.

Coutinho (1999) chama Gramsci em seu aporte à sociedade civil como superestrutura, deixando a ênfase clássica do marxismo que destacou as relações, econômicas para situar-se no campo dos chamados aparatos ideológicos ambiente no qual se organizaram as lutas ideológicas e vigem as organizações por meio das quais se elaboram e se difundem as culturas.

Foi às visões de Gramsci sobre a sociedade civil desencadeadoras de grandes debates com a proposta de um conceito mais atrelado a Hegel do que a Marx. Para Gramsci, a sociedade civil se transforma e a economia não determina a ação política; antes a sociedade civil se revela autônoma, e a infraestrutura, palco de interesses econômicos privados influencia em sua configuração (COUTINHO 1999).

De acordo com Coutinho (1999), nessa concepção de sociedade civil as reflexões de Gramsci a veem como a um estágio de sociedade sem Estado, aberta aos aparatos ideológicos que buscam exercer a hegemonia com o propósito de obtenção de consenso. Isso a dissocia da base material apregoada por Marx, mas com a superestrutura, envolvendo ideologias e instituições.

É neste contexto que se insere a sociedade civil, em seu conceito como “[...] único núcleo possível de resistência frente a um Estado autoritário”, organizando substancialmente de modo unificado no combate a este Estado, com especial desempenho no processo de transição democrática (DAGNINO, 2002, p.13).

Para Avritzer e Costa (2004), nos últimos anos no debate mundial sobre a ideia de sociedade civil vem processando a construção de uma teoria da sociedade civil latino-americana, quanto aos usos analíticos no ambiente de uma interpretação sociológica da democratização e assim também das novas democracias.

Não é mais como na gênese: há uma expansão globalizada do conceito de sociedade civil, inclusive com aplicação maciça na discussão sobre direitos

políticos, sociais, humanos e econômicos, deixando o Estado como alvo de discussão e agindo na ordem mundial emergente.

Por conta da expansão do conceito de sociedade civil, analistas e consultores passam a compreender os movimentos sociais como elementos e fontes de inovação e de mudanças sociais. As práticas cotidianas passam a ser reconhecidas como um saber que pode sofrer alteração para a força produtiva, tidos como elementos essenciais na sociedade moderna, como agentes que constroem uma nova ordem social (GOHN, 2010c).

Sob o amparo das fontes de pesquisa, lembra-se de que Arato e Cohen (1994) já haviam alertado acerca da utilização do conceito de sociedade civil em razão da dupla tarefa a ser enfrentada e assim relacionam: a necessidade de demonstrar a relevância empírica e normativa do conceito nas modernas condições sociais e a necessidade de explicar as dimensões negativas das sociedades civis contemporâneas ressaltando a natureza parcial dessa dimensão negativa. Referem-se, essencialmente, à Habermas e a sua teoria social dualista entre as lógicas do sistema e do mundo da vida.

Em Habermas, o conceito de esfera pública propiciou o desenvolvimento de suas áreas de investigação na teoria social: as teorias sobre movimentos sociais e sociedade civil e o estudo dos meios de comunicação de massa. Tais teorias se fundam na gênese de uma esfera dialógica e interativa que compreende os movimentos sociais e as associações voluntárias; neste ambiente ocorre a tematização de novas questões e são estabelecidos fluxos de comunicação representativos de uma forma de ação que limita de modo inconstante, os objetivos precípuos de uma interação específica, a fim de intimar a validade moral de tais assuntos (AVRITZER; COSTA, 2004).

Cohen (2003), ao comentar o conceito de sociedade civil lembra que esse é largamente utilizado por políticos, acadêmicos e ativistas em nível global, invocada para diferentes momentos e situações como se fora um elemento essencial de democracia com multifuncionalidade em empreendimentos cívicos, associações voluntárias e organizações sem fins lucrativos até redes mundiais, as

ONGs, os movimento humanos transnacionais, os grupos de defesa de direitos humanos, entre outros.

No passado, autores europeus do século XX estudiosos da sociedade civil acrescentaram três componentes fundamentais ao seu entendimento: Gramsci enfatizou a dimensão cultural e simbólica da sociedade civil e seu papel na geração da hegemonia e da integração da sociedade. No momento em que concebeu a sociedade civil como um campo simbólico assim como um conjunto de instituições e práticas que são o *locus* da formação de valores, normas de ação, significados e identidades coletivas, constituiu Gramsci a concessão da dimensão cultural da sociedade civil na propriedade para contestação social, visto que, por suas associações e redes são constituídos os campos de luta e ambiente no qual se forjam as alianças, identidades coletivas e valores éticos (COHEN, 2003).

Outro aporte à sociedade civil foi dado por Touraine e Melucci, com respeito ao aspecto plural da sociedade civil compreendendo dinamismo, criatividade e contestação, abordando as associações informais e os movimentos sociais em sua distinção das associações voluntárias formais e das organizações de classe. O pensamento de Touraine e de Melucci contribuíram significativamente para a conceituação da pluralidade societária, fruto dos movimentos sociais como gênese de inovação, experimentação e participação cívica (COHEN, 2003).

Por fim, Habermas e seus seguidores, com a proposta de conceituar a sociedade civil com base na concepção deliberativa da esfera pública, em seu papel mediador entre o particular e o geral, relacionam a concepção liberal-democrática cujo propósito é influir nas discussões latentes nas esferas decisórias políticas e jurídicas referenciais, na obtenção de controle sobre as ações e decisões dos governantes e legisladores, dando entonação de receptividade, complementa Cohen (2003).

Também Olvera Rivera (1996, p.31) assim compreende as mudanças sofridas pela sociedade civil, a ponto de registrar que: “A noção de sociedade civil adquiriu um uso tão múltiplo que perdeu todo significado preciso”. Empregado igualmente para referir-se a tudo aquilo que não é Estado, aos atores do mercado

e como recente substituto a noção de povo, esse conceito corre o risco de se tornar inútil para fins analíticos.

O Estado, de acordo com Afonso (2001, p.17), é entendido como:

A organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção, e controlo social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista.

Sob esse novo perfil a sociedade civil deixa de ser um objeto criado pela ideologia do Estado como elemento preso da democracia, da solidariedade e da integração social, passando a ter uso múltiplo na sociedade emergente.

E, sob essa condição, também a compreensão da sociedade civil é de uma esfera coercitiva, cujas relações sociais o Estado não regula, ou seja, a sociedade civil se opõe ao conceito de Estado. Ainda que não regulado de modo algum, está implícita no contexto da sociedade civil essa oposição ao Estado.

Segundo Gohn (2008), as mudanças na forma de compreender a sociedade civil tem embasamento nos eventos históricos do século XX, cujas teorias mostram o declínio das ações estatais e o foco das ciências sociais passa ser os laços e relações informais, relacionamentos íntimos, subjetividade das pessoas:

A sociedade civil passa a ter, em algumas abordagens, até certa independência. Cria-se um senso comum de que a sociedade civil não é apenas um espaço para ações individuais, mas ela deve construir um senso coletivo de obrigações sociais, de responsabilidade civil. [...] 'a sociedade civil pode ser concebida como um tipo de 'comunidade civil', uma esfera solidária na qual um certo tipo de comunidade universal cresce gradualmente, expressa pela opinião pública: ela possui códigos e narrativas próprias expressos em idiomas democráticos' (GOHN, 2008, p.68).

Avritzer (1994, p. 277) indica novos conceitos à sociedade civil sob o modelo moderno ocidental: em um primeiro conceito, a sociedade civil aparece como associada ao processo de diferenciação entre Estado e mercado, direito



privado e direito público. Esse conceito favorece uma conotação diversa daquela que identifica uma oposição ao Estado por parte da sociedade civil, mas, indica aceitação da relação entre modernidade e diferenciação, de modo a estabelecer ligações, a partir de sua gênese, “[...] com a ideia de limitação e de regulamentação das estruturas sistêmicas e não com a sua abolição”.

Tendo como orientação o sistema legal moderno, Avritzer (1994) indica como reforço a associação do conceito seguinte de sociedade civil às suas potencialidades, no sentido do cumprimento do papel de conectar indivíduos sem a intermediação da autoridade política. Não é isolado, porém, dos limites legais para o exercício da autoridade, de modo que por meio desse conceito de sociedade civil o sistema legal estabelece por meio dos direitos positivos, a institucionalização da sociedade civil e de suas formas de controle sobre o aparato administrativo do Estado moderno.

Percebe-se nesse conceito o início de uma caminhada para as instituições intermediárias, visto não terem elas hierarquias e nem obrigações individuais aos seus pares na ascensão de posições políticas, a exemplo do que já pregara Hegel, mas resumem a formação de associações que lhe permitem ações coletivas como “[...] o mais importante direito do homem depois do direito de agir individualmente” (AVRITZER, 1994, p. 278).

E, assim, chega-se ao terceiro conceito de sociedade civil formulado por Avritzer (1994) para a realidade moderna ocidental de que cabe reconhecimento às instituições intermediárias entre, de um lado, o indivíduo; de outro lado, o mercado e o Estado. Isso porque tais instituições são mediadoras das relações que se estabelecem entre indivíduo e as instituições sistemas, promovendo a ideia de autonomia social. É um modo de ver a sociedade civil como representante do fortalecimento da instituição, desde o imaginário até a prática política dos atores sociais que nele transitam.

Cohen (2003, p. 423) comenta a nova sociedade civil moderna como autônoma, nascida de processo de constituição e mobilização desligada de amarras, com desenlace institucional e geral sob a égide de leis e direitos subjetivos que forneceram estabilização à diferenciação social. Assim, “[...] o

aparecimento da sociedade civil aconteceu junto com o desenvolvimento do moderno Estado territorial soberano”.

Dessa formulação apreende-se que o surgimento do modelo tripartite se deu pela vinculação do Estado ao direito e ao desenvolvimento da soberania e do constitucionalismo jurídico interno, porque isso forma o governo representativo, qual seja, uma sociedade política, com seus partidos, responsiva e responsabilizável, concomitante ao nascimento de uma sociedade jurídica autônoma, com seus juristas e tribunais, que permitem a estabilização das diferenças entre o Estado moderno, a sociedade civil e a economia de mercado; aí se configuram os três elos do modelo tripartite que compõem a sociedade civil (COHEN, 2003).

Passado o tempo, Arato (1994) sentiu a necessidade de estabelecer uma distinção conceitual entre relações, solidariedades e redes sociais informais e estruturas mais formalizadas e institucionalizadas da sociedade civil, elaborando três conceitos e correlacionando-os historicamente de modo plausível. No primeiro conceito a sociedade civil seria uma constituinte, criadora da segunda, sua versão constituída e institucionalizada; a relação temporal entre estas duas formas, entretanto, não ficou evidente. Cabia inserir uma distinção entre sociedade civil como movimento e como instituição, reintroduzindo também alguma noção do social ou às redes do tipo movimentos sociais.

De qualquer forma, aos atores da sociedade civil parece que os adversários não mudam: “De um lado, os partidos que aparentemente tentam monopolizar a organização da vida e, de outro, o governo que novamente mostra tendências autoritárias e centralizadoras” (ARATO, 1994, p.1). Em todo caso, retomar a ideia do conceito de sociedade civil incita a aceitação implícita de novos problemas a serem discutidos.

Em obra de Gohn (2008), o conceito de sociedade civil no Brasil e na América Latina veio sofrendo diferentes concepções e significados: especialmente na década de 1970, como objeto de elaboração teórica e um eixo articulador importante: a autonomia face ao Estado. Na década de 1990, deu-se ampliação

no campo próprio da sociedade civil, descentralizando o sujeito e afluindo a pluralidade de atores, conferindo o conceito da cidadania.

Este conceito – cidadania – incorporado na década de 1990 aos discursos oficiais trata dos direitos e dos deveres, responsabilizando a participação dos cidadãos nas arenas públicas, parcerias e políticas sociais. Neste cenário se dá a ampliação da sociedade civil e se imbrica com a sociedade política; ocorre o desenvolvimento de um novo espaço público – público não - estatal, no qual atua a sociedade civil e os representantes do poder público na gestão de recursos para as demandas sociais (GOHN, 2008).

Finalizando este texto, cita-se de Gohn (2010c, p.11) o seguinte registro:

O conceito de sociedade civil atual pressupõe uma participação mais incisiva dos cidadãos na vida pública e no sistema de decisões de política pública via parcerias. Supõe-se, em tese, que existindo esta participação, haverá não só maior controle dos cidadãos sobre as políticas públicas como também maior transparência. Portanto, o conceito contemporâneo de sociedade civil tem na participação cidadã seu principal instrumento de ação e, na democracia, o seu suposto básico.

Tomar parte de um processo político social e cultural, por isto, consiste em uma participação cidadã, por meio de ações coletivas organizadas e expressas em espaços públicos, já presentes no protagonismo civil visto nos movimentos sociais, fóruns e assembleias, conselhos, redes e conexões internacionais de entidades civis, ONGs e entidades do Terceiro Setor (GOHN, 2010c).

Na história da civilização e do desenvolvimento humano as questões sociais se destacam na transformação da sociedade como um todo, seja em um país cuja economia é capitalista e mesmo em outro sistema de governo, caracterizando-se como uma ação política e pública.

### 1.3 CIDADANIA

Ao discorrer sobre o conceito cidadania permite contemplar o avanço das lutas dos movimentos sociais como uma das bandeiras na luta pelos excluídos dos direitos sociais, e da possibilidade de obtê-la pela apropriação do acesso a

eles, em si, de um direito constitucional e que favorece ao ideal de uma sociedade transformada.

Na origem histórica da democracia nacional brasileira, o fim da ditadura militar de 1985 incentivou a adoção do termo cidadania a ponto de torná-lo gente: ‘a cidadania quer’ isto ou aquilo. Presente em um misto de ingenuidade e entusiasmo, a liberdade participativa do voto que se seguiu a esta democratização não resolveu os problemas sociais e delimitou divisões ao termo. A cidadania, assim, norteada por diretrizes desenvolvidas no Ocidente e de perspectivas inatingíveis, veio contemplada na plenitude, liberdade, participação e igualdade para todos, falada como uma bandeira criteriosa de julgamento na qualidade desta cidadania e, necessariamente, presente nos três direitos que desdobra: direitos civis, políticos e sociais (CARVALHO, 2007).

Nos anos de 1980, entretanto, a cidadania se formaliza na construção de novas bandeiras, associando direitos sociais tradicionais aos direitos sociais modernos considerados a abertura às lutas sociais pelo movimento político nacional, como bandeira reivindicatória nas décadas de 1970 e 1980. Segundo Gohn (2001, p.202), “Os novos direitos sociais brasileiros, ou a nova cidadania construída, representam mudança na cultura política do país e indicam transformações mais profundas que estão se operando no seio da sociedade”.

Gohn (2001) discorrendo sobre a construção da cidadania ao longo do tempo ressalva a amplitude do conceito deste termo e destaca a dimensão que se refere aos direitos e deveres dos indivíduos, configurando como cidadania individual, e de grupos, a denominada cidadania coletiva, ambas no âmbito da sociedade. Explicitando, a cidadania individual tem enfoque nos direitos civis e políticos, com origem ainda nos séculos XVII e XVIII, no advento da modernidade, mudança nos parâmetros referenciais quando o indivíduo passa a receber maior valorização face à determinado estrato grupal da sociedade de castas.

A cidadania individual, portanto:

Pressupõe a liberdade e a autonomia dos indivíduos num sistema de mercados e tenham garantias mínimas para a livre manifestação de suas opiniões – basicamente pelo voto – e da auto-realização de suas potencialidades. A cidadania individual pressupõe ainda um ente

mediador que atue como árbitro na sociedade e reponha, sempre que se fizer necessário, o lugar dos indivíduos no conjunto social. Esse ente é o Estado, o poder público. Portanto, na cidadania individual, o que se destaca é a dimensão civil da luta pelos direitos civis e políticos (GOHN, 2001, p.195).

Gohn (2009a) lembra que a concepção clássica de cidadania ofereceu vinculação da mesma à noção de direitos à liberdade dos cidadãos fundada na razão. Os direitos sociais, por isto, são outorgados pelo Estado, dissociados da conquista individual e, destaca-se a educação neste contexto, com uma prática pedagógica que enaltece as estratégias de persuasão, esclarecimento e moralização particular.

Ainda que tais direitos sociais possam ser usados como substitutos dos direitos políticos, porém, corre o risco de arbitrariedade em seu conteúdo e alcance. Na verdade, tais direitos sociais:

Permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que baseiam é a da justiça social (CARVALHO, 2007 p.10).

Tais transformações decorrem da interpretação sobre a produção de conhecimento sobre os movimentos sociais, a qual favorece uma dimensão dual: a concepção de novos movimentos se traduz como construtores de espaços de cidadania, nas novas leis estabelecidas no País; e, na reviravolta teórica que se desenvolve no plano das análises (GOHN, 2000).

Gohn (2009a, p.11) comenta a questão da cidadania como elemento de união na relação movimentos sociais e educação. Explicitando a cidadania, aparece associada à noção de direitos no contexto liberal; a cidadania do século XIX tem como público todas as massas, com a finalidade de discipliná-las e domesticá-las; no século XX, o projeto burguês acrescentou ao conceito de cidadania a questão dos direitos dos indivíduos, com conotação de deveres. Tais deveres se relacionam com o Estado, que regulamenta os direitos dos cidadãos, sua restrição ou cassação, conforme as conjunturas passadas.

Mais proximamente vê-se a retomada pela cidadania da ideia de comunidade, contrapondo-se à sociedade urbano-industrial democratizada; por fim, o surgimento da cidadania coletiva, fruto dos movimentos criados por grupos organizados da sociedade civil. Neste modelo de cidadania coletiva a educação está no lugar central, pois “Ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. [...] A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram” (GOHN, 2009a, p.16-17).

Em obra recente Gohn (2010, p.58) analisa que “A cidadania ativa requer a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da história de seu tempo”. Trata-se de um processo de formação no qual está presente a educação como um direito humano ao desenvolvimento do homem. É pela educação que se dá o fortalecimento dos direitos e da liberdade do ser humano, com desenvolvimento de sua personalidade, presença e exercício de diferenças, tolerância e solidariedade entre os pares, porque a educação favorece a criação de uma cultura universal de direitos.

Vê-se, neste contexto amplo de ressignificações que a noção de cidadania sofre um processo de deslocamento: “A então chamada nova cidadania, ou cidadania ampliada começou a ser formada pelos movimentos sociais” (DAGNINO, 2004, p.103). Dentre as suas demandas estruturais, culturais, sociais e foi buscada também a ampliação do espaço da política, um projeto que buscou reconhecer e conferir destaque ao caráter íntimo da transformação cultural condizente com a construção da democracia.

A redefinição do conceito de cidadania, por fim, formulada pelos movimentos sociais passa a conferir uma estratégia política e uma política cultural, redefinindo também a ideia de direitos na concepção de um direito a ter direitos e incluindo o direito à igualdade como também o direito à diferença, que especifica, aprofunda e amplia o direito à igualdade (DAGNINO, 2004).

Para Dagnino (2000), a afirmação de ser a cidadania uma estratégia política implica na promoção de ênfase ao seu caráter de construção histórica que

explicita interesses e práticas concretas, não definidas *a priori* por uma dada essência universal, mas, como espaço de lutas políticas para a sua construção.

. Com esta percepção entende Dagnino que tais experiências:

Mostram mudanças não somente nos modos de tomada de decisões dentro do Estado, como também nas formas de relacionamento entre Estado e sociedade. [...] Não há dúvida que essas experiências expressam e contribuem para reforçar a existência de cidadãos-sujeitos e de uma cultura de direitos que inclui o direito de ser co-participante em governos locais. Ademais, este tipo de experiência contribui para a criação de espaços públicos onde os interesses comuns e privados, as especificidades e as diferenças podem ser expostos, discutidos e negociados (DAGNINO, 2000, p.88).

Se há estabelecida na cidadania como estratégia política a afirmação na constituição de sujeitos, no tornar-se cidadão e ainda na cultura de direitos, a chamada nova cidadania se mostra sob o formato mais igualitário de relações sociais, em todos os níveis, com adesão a regras que permitem viver em sociedade, como a negociação de conflitos, um sentido diverso de ordem pública e de responsabilidade pública, fato que conduz, seguramente, ao reconhecimento do outro como sujeito portador de interesses válidos (DAGNINO, 2000).

Trata-se, evidentemente, a nova cidadania, de um requerimento à constituição de sujeitos sociais ativos, que define o que considera serem os seus direitos e pelo reconhecimento dos mesmos, condição que dá a forma de estratégia de não cidadãos, dos excluídos, a cidadania de baixo para cima, a qual se referiu Dagnino (1994), na promoção do alargamento do âmbito da nova cidadania, como proposta de sociabilidade. Contudo,

Essa ampliação implica, em relação com a concepção neoliberal, que a nova cidadania tem que transcender o foco, privilegiado da relação com o Estado, ou entre o Estado e o indivíduo, para incluir fortemente a relação com a sociedade civil (DAGNINO, 1994, p.109).

Ou seja, o caminho para a cidadania não se afasta daquele que abriga a sociedade civil, esfera de modificação de questões sociais que dizem respeito à formação e aos direitos do indivíduo.

## 1.4 IDENTIDADE

Nos movimentos sociais e, de modo mais específico, MST, o militante está sendo formado em sua identidade por força de um complexo processo de reconhecimento e afirmação que caracterizam a performance de uma luta com formato sócio cultural, e que acontece no espaço público e privado da sociedade.

O destaque para os movimentos no campo, consoante à sua produção, reside no contexto e na estrutura de cada situação, que deriva de condições econômicas, histórias de vida e vivências coletivas, de acordos e parcerias entre diferentes agentes e das contradições encontradas em sua luta.

Vendramini (2003) identifica a construção da identidade coletiva pelos integrantes do movimento dos sem-terra desde a segunda metade da década de 1980: o sem-terra de outrora se torna o *Sem Terra*, constituindo-se como sujeito coletivo que cria para si uma identidade, em oposição aos proprietários de terras e de riquezas, capaz de organizar-se de modo coletivo.

A criação da sociedade civil pela afirmação de um sujeito diante do Estado é um tema proposto por Habermas (1980). Conforme o autor a identidade do indivíduo se forma na relação dialética com o outro, passando de um processo de subjetivação para o da intersubjetividade que se manifesta no âmbito social. Nesta formação, a lógica é a aquisição de consciência de si mesmo na inter-relação com o outro, mediante desenvolvimento de uma interação reflexiva, por meio da linguagem que se constitui como uma ação comunicativa, para uma relação e construção de um mundo objetivo.

Habermas (1990) enfatiza o potencial emancipatório da esfera cultural, onde se dão os processos de interação, esclarece a dissociação da esfera do trabalho exposto a regras de racionalidade instrumental com a esfera cultural, na qual ocorre a formação do sujeito, de sua identidade do *eu*, adquirindo capacidade interativa que lhe permite a participação em complexos sistemas de ações, questionamentos acerca das propostas de uma linguagem institucionalizada, na busca de argumentação e entendimento a respeito da legitimidade das normas sociais.



E, desde que a sociedade é apontada como um conjunto de estruturas objetivas e de intersubjetividades resultantes de linguagens e de ações, ao agir de modo independente e autônomo, o *eu* resolve os problemas, valorizando-se como o sujeito que não se curva à opressão da sociedade; antes, opõe-se à heteronomia que o social lhe impõe (HABERMAS, 1980).

A identidade do *eu* é gerada pela socialização, num processo de aquisição da competência linguística constituído por interações sociais, visto que, para Habermas (1990), a identidade do *eu* embora dependa de certas premissas cognoscitivas, não é uma determinação do eu epistêmico.

A linguagem e as ações que decorrem de um modelo de ação comunicativa são entendidas por Habermas (1980) como facilitadores para o entendimento mútuo e coordenador dessa relação que se cria entre os indivíduos e os integra socialmente, dando-lhes a conotação da sociedade racional decorrente do agir comunicativo.

Em outra obra, a proposta de Habermas (1992) é com respeito à formação do *eu* competente, separada de uma formação de consciência de classe segundo a qual dispôs Karl Marx, mas, evidenciando a questão da individualização de cada sujeito membro da sociedade, que atua no espaço institucional do Estado de direito democrático e que faz da comunicação à possibilidade formativa.

Com este pressuposto de formação individual de competência, Habermas (1992) vai além e propõe a transição de estruturas de reconhecimento mútuo para as relações sociais vigentes, quais sejam aquelas intermediadas pelo dinheiro e pelo poder. O objetivo é que este reconhecimento atue sobre as limitações e trocas que ocorrem entre mundo da vida e do sistema técnico instrumental conduzam a divisões no poder e que a economia de mercado capitalista seja modificada em âmbito social e ecológico.

Tais modificações construiriam uma face nova na política e essa teria como características o exercício da influência do mundo cultural, que comporta a interação, e os valores de solidariedade sobre os mecanismos que regulam o sistema e não estão sujeitos a ações infringidas. O espaço novo a ser construído teria como premissa a solidariedade trazida por sujeitos autônomos e competentes

com perfil de discussão das regras sociais, em seu contexto, com tomada de decisões que favoreçam uma sociedade revitalizada (HABERMAS, 1992).

Construir a solidariedade, portanto, requer primeiramente a formação de um sujeito autônomo, o eu competente, que se faz assim pela interação comunicativa, pela expansão do diálogo e da construção de questionamentos acerca do mundo do sistema técnico instrumental que está posto; é ali que o indivíduo se mostra como sujeito, com sua individualidade e autonomia.

Para Castells (2008), aquele que constrói a identidade coletiva e para qual objetivo, é representado pelos determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, e de seu significado àqueles que com ela se identificam ou dela se excluem. Sendo esta construção social da identidade inerente a um contexto cujas ligações são tecidas pelas relações de poder, certamente incluem algumas das formas e origens dessa construção de: identidade legitimadora; identidade de resistência e identidade de projeto, a seguir elucidadas.

A identidade legitimadora foi introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, visando expansão e racionalização de sua dominação consoante aos atores sociais.

Criada por atores em situação de desvalorização e estigmatização no ambiente da dominação capitalista, a identidade de resistência se constitui em barreiras e em sobrevivência pautada em princípios diversos daqueles vigentes nas instituições sociais.

Por fim, a identidade de projeto, decorrente da utilização de um tipo de material cultural disponível para a construção de uma nova identidade que redefina a sua posição na sociedade tendo como resultado a transformação de toda uma estrutura social. Um exemplo de construção desta identidade foi o direcionamento tomado pelas mulheres quando o feminismo se opôs ao patriarcado, à família patriarcal e a uma estrutura de produção, reprodução, sexualidade e personalidade dantes incidente historicamente nas sociedades (CASTELLS, 2008).

Sob este contexto, a construção da identidade tende a satisfazer a um projeto de vida diferente não desprezada a hipótese da existência de uma base

oprimida, mas que se expande enquanto se transforma em sociedade na continuação desse projeto de identidade. As razões e explicitações da construção de diferentes tipos de identidades e os seus resultados se relacionam intrinsecamente com o ambiente social (CASTELLS, 2008); assim, não há construção de identidade sem uma associação íntima com uma determinada condição de tempo e espaço social.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA, LIMITES E POSSIBILIDADES

A educação para além do capital visa uma ordem social e qualitativamente diferente. Agora só não é factível lançar-se pelo caminho que nos conduza a essa ordem como o é necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2008, p. 71-72).

Neste Capítulo II adentra-se na concepção histórica da Educação do Campo e da Educação Rural discutindo os limites desta e a proposta de renovação pedagógica da Educação do Campo. Relatamos aspectos da escola multisseriada e da escola nucleada, as conquistas dos movimentos sociais para a Educação do Campo no Paraná a partir da interação com o governo – Gestão de Roberto Requião. Estudiosos da educação têm trazido em suas obras discussões sobre os movimentos sociais, a Educação Rural e a Educação do Campo, as quais contribuem para este trabalho como fonte de consulta entre eles: Caldart (2002, 2003, 2004), Molina (2004, 2006), Fernandes (2003, 2004), Arroyo (1991, 2003, 2004), Damasceno e Besera (2004), Paludo (2001), Kolling (1999), Jesus (2004), Souza (2006, 2007, 2011).

## 2.1 O RURAL E A EDUCAÇÃO: PERCURSO E LIMITES

Na trajetória política que referencia a população do campo a ênfase é dada a uma concepção de pessoas com necessidades assistenciais a serem supridas, atendidas, contextualizado o espaço rural nos documentos oficiais como lugar de atraso. Não seria diferente esse pensamento, porquanto é pensado com base em uma lógica economicista, distante da visão de um lugar de vida, trabalho e construção de significados, saberes e culturas.

Caracterizado como um local para o qual se reportavam políticas compensatórias, ali crescia a dinâmica da exploração capitalista com ênfase no ingresso do agronegócio e da devastação dos recursos e das riquezas naturais, configurando-se o que, na contemporaneidade, se aplica como exploração ilegal. Vigoraram por muito tempo ações de depredação na natureza e de concentração de riqueza, dotação de latifúndios, prática de escravidão, exclusão social e exploração dos mais fracos.

Na época em que a Educação Rural recebeu atenção do Estado, o desenvolvimento de políticas educacionais criou uma pedagogia cujas práticas fossem pertinentes ao ambiente rural. Nessa linha, de discussão projetos foram desenvolvidos para aplicação na Educação Rural, sendo interessante destacar o apoio financeiro de organismos internacionais.

Embora os pressupostos do Estado buscassem um direcionamento para o meio rural e as necessidades educacionais, Molina (2004) entendeu que não havia prévio domínio de conhecimento sobre as vivências, condições e características do ambiente; deste modo, as medidas educacionais tomadas para a Educação Rural tiveram como base formativa a experiência e a vontade dos proprietários de latifúndios, grandes empresários que mantinham o controle político sobre as terras e seus trabalhadores.

As práticas pedagógicas, portanto, designadas para a Educação Rural trouxeram o desconhecimento sobre os valores, as crenças, culturas e relações sociais daqueles cidadãos que vivem a terra como seu ambiente de vivência e sobrevivência.

Da mesma forma, não poderiam ser diferentes os resultados obtidos a partir de um modelo de desenvolvimento que propicia a abertura de dois leques: de um lado, acentuam-se questões de desemprego e de trabalho no campo, com conseqüente migração de seus membros para o setor urbano; de outro lado, a reação da população encaminha reivindicações ao processo excludente, leva-a a compor organizações e lutas políticas, visando encontrar alternativas de resistência de cunho econômico, político e cultural, em paralelo às iniciativas que abrigam a Educação do Campo.

E, se a Educação Rural tem a definição de seu termo ligada diretamente ao trabalho, força de trabalho humano, como objeto ou mercadoria, fica centrada em um complexo mercadológico e capitalista que traduz a educação no modelo de formação para o trabalho. Entendida a Educação Rural neste desenho, não está sendo considerado o ser humano, o sujeito social, mas se torna este apenas peça de uma textura que o desumaniza e permite vê-lo como objeto.

Desde a educação proposta pelo Governo Getúlio Vargas, na década de 1930, a Educação Rural tinha em sua descrição o âmbito delimitador de um espaço geográfico e, o país compreendia apenas superficialmente em suas diferenças gerais, não delimitadas ou avaliadas nas propostas educacionais singulares.

Na década de 1930 foram criados, no Brasil, o Ministério da Educação e Saúde, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Para a década de 1940, foram criados em âmbito internacional o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outros. Em ambas as décadas referidas teve início a industrialização, vista como oportunidade para passar de um país agroexportador dependente do mercado internacional a uma força no mercado industrial.

Na política de desenvolvimento industrial, o país deparou com problemas e conflitos; os avanços da indústria promoveram um elevado processo de urbanização que originou significativo abandono das propriedades rurais pelos trabalhadores buscando realizar o sonho de uma vida melhor desencadeando graves problemas sociais urbanos. Com base nesse fato,

[...] a sociedade brasileira despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (LEITE, 2002, p. 28).

As mudanças na agroindústria e na indústria, contudo, aparecem na história como elementos de transformação também no contexto rural, já que as alterações trazidas conduziram a tomada de decisões pelos detentores do poder no campo, permitindo a escola em seus domínios, caracterizando a sua implementação “[...] no meio rural brasileiro, tardia e descontínua” (CALAZANS, 1993, p.16).

O ruralismo pedagógico surge nas políticas de Estado, com a intenção de manter o trabalhador no campo; porém, nas mudanças educacionais não se concretizam. Essa proposta está preocupada com o êxodo rural, em evitar ou reduzir que se tornassem favelados nas periferias das grandes cidades. A esse respeito comentou Leite:

A escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário como suporte para a industrialização, e, *a priori*, o processo escolar rural permaneceu inalterado, o qual [...] comprometido com a manutenção do ‘*status quo*’, contribuiu para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo ‘natural’, concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande ‘missão’ do professor rural seria a de demonstrar as ‘excelências’ da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana’ (LEITE, 2002, p. 30 *apud* MAIA, 1982, p. 28).

As migrações dos trabalhadores rurais para as atividades industriais se depararam com a falta de qualificação e especialização da população urbana, privilegiadas pelas políticas públicas educacionais. Os resultados indicaram trabalhadores rurais marginalizados pela ausência de formação e de escolarização formal, modo que:

Expulsos do campo, um verdadeiro contingente de trabalhadores rurais foi constituindo-se nas periferias das grandes cidades brasileiras, como uma massa de trabalhadores mal-empregados subempregados e desempregados compondo o dramático quadro social, marcado por profundas desigualdades (FURTADO, 2004, p. 48).

A educação qualificada e profissional que fora destinada pelas políticas públicas educacionais para a população urbana ficou registrada na Constituição Federal de 1937, que assinalou a educação em sua retirada da gratuidade e pela inserção da educação profissional sob responsabilidade das indústrias e dos sindicatos econômicos, segundo Art. 129 “[...] criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes”. Com isso foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural,

[...] com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O ensino de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (MAIA, 1982 *apud* LEITE, 2002, p. 30-31).

A Constituição Federal seguinte, de 1946, abrangeu novas conjunturas de cunho social, político, histórico, econômico e educacional, com base em um modelo de desenvolvimento centrado na industrialização, e enfatizado pela resistência e desinteresse do Estado na instituição e defesa do ensino rural. Na vigência dessa Carta constitucional, o presidente Getúlio Vargas retorna ao poder no ano de 1950, concomitantemente à criação de três movimentos camponeses, quais sejam: ULTAB, LIGAS CAMPONESAS e MASTER<sup>9</sup>.

Em 20 de agosto de 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, partindo do Decreto nº 9.613, cujo objetivo buscava preparar profissionalmente os trabalhadores do campo a fim de mantê-los no meio rural. Em sua finalidade precípua, tal ensino visava:

---

<sup>9</sup> União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícola do Brasil - fundada em São Paulo, em 1954, tendo à frente Lindolfo Silva, militante do PCB. Ela foi responsável pela criação de associações de lavradores que buscavam organizar os camponeses em suas lutas. A partir do início dos anos 1960, as associações foram sendo transformadas em sindicatos. A ULTAB não só desempenhou papel fundamental nesse processo de sindicalização que culminou na criação, em 1963, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), como também se constituiu na principal força em ação no interior da nova entidade. Em 1964 foi extinta pelo golpe que implantou a ditadura militar no Brasil. Dicionário Político. Disponível em: < <http://www.marxists.org/portugues/dicionario/img/l/logo-dic.jpg>>. Acesso em: 26 out. 2011. Ligas Camponesas - As primeiras Ligas Camponesas surgiram no Brasil, em 1945, logo após a redemocratização do país depois da ditadura do presidente Getúlio Vargas.



1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (BRASIL, 1946, p.01).

Em 1960 o destaque se dá na manutenção do modelo de desenvolvimento nacional e na mudança de orientação econômica feita pelos presidentes da República brasileira Jânio Quadros e João Goulart. Trata-se de um período norteado por diferentes eventos, que foram elencados por Leite (2002): início da guerra fria; reformas de base; instabilidade política; criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com tendência militar de ensino; aprovação da Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como resposta a uma discussão que se estendeu por mais de uma década.

Ao delegar a responsabilidade sobre a educação rural aos municípios, a Lei nº 4.024/1961 provou omissão à escola rural que, sem condições de manter-se pedagógica, administrativa e financeiramente, caiu em processo de deterioração e submissão aos interesses urbanos (LEITE, 2002).

Na mesma década de 1960, entretanto, o Brasil se viu no meio de um golpe militar que trouxe novas definições ao contexto educacional nacional:

Com o fechamento dos canais de participação e representação impõe limites e controle aos segmentos populares aos bens educacionais e sociais. Educadores comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares e sindicais são desarticulados, contudo o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes que achavam que o Brasil tinha que se tornar uma potência no cenário internacional, para tanto organizaram durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o País no rumo do “desenvolvimento” (SILVA, 2007, p. 4).

A Constituição Federal de 1967 remeteu às empresas comerciais, industriais e agrícolas a obrigação em manter o ensino primário gratuito a seus empregados e aos filhos destes, na forma estabelecida em lei (BRASIL, DIRETRIZES OPERACIONAIS, 2002).

O desenvolvimento de programas para a educação rural continua nas décadas de 1970, com apoio na utilização do método de Paulo Freire, contribuindo para o fim de uma oposição entre a cidade e o campo, fato que se constituiu como enfoque do ruralismo pedagógico na luta ideológica, vinculando o desenvolvimento e a educação (CALAZANS, 1993).

Os movimentos sociais da década de 1970 atuavam em oposição à ditadura estatal trazendo uma concepção nova sobre a educação.

[...] durante o regime militar devido aos embates políticos, econômicos e ideológicos se fortalece a Educação Popular principalmente através da Pedagogia de Paulo Freire, abrindo espaços em que a práxis das minorias e dos grupos camponeses tiveram possibilidades de manifestar-se, com uma postura teórico metodológica totalmente contrária à pedagogia dominante na educação/extensão rural. Há que se considerar que os inúmeros programas ligados à Extensão Rural e às Escolas Rurais, além de deixar em aberto a possibilidade de propostas não formais de educação, também não atingiam os setores sem representatividade nas comunidades como trabalhadores sem-terra, arrendatários, bóias-frias e outros que não conseguiam participar das decisões comunitárias (GHEDINI, 2007, p. 62).

Durante o período ditatorial nacional foi promulgada a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes da Educação que, em sua proposta visava estruturação para o Ensino de 1º e 2º Graus. Tal proposição, contudo, não contemplava a realidade sócio-cultural do meio rural brasileiro, de modo que não trouxe em seu texto as exigências do processo escolar rural com respeito à orientações necessárias ao contexto, nem dedicou atenção a uma política pública educacional com destinação exclusiva à população do campo tendo em vista, também, que o ensino de 2º Grau para as escolas rurais não constava nas pautas de discussões (LEITE, 2002).

É nesse espaço gradual de reconhecimento e de aceitação das políticas públicas educacionais para a população do campo que interage cada vez mais os movimentos sociais, com maior destaque registrado ainda na década de 1940, ano do nascimento dos movimentos e das organizações populares (GHEDINI, 2007).

Os registros da história da Educação Rural com origem nos movimentos sociais referem na década de 1950 as manifestações de conflitos originadas ainda

no processo de redemocratização, em 1945, ano de criação de importantes instâncias governamentais: a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), atualmente conhecida como Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER).

Também na década de 1960 é registrada a aproximação da Igreja com a causa da população do campo e a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), que apresentou preocupação com “a organização e a formação dos trabalhadores do campo”, pelos sindicatos (GHEDINI, 2007, p. 48).

A partir da fundação do Serviço de Assistência Rural (SAR – RN) são mobilizadas lideranças para a criação de sindicatos rurais, e conclamados outros organismos, ligados ou não à Igreja, a ajudaram na organização dos trabalhadores, a exemplo dos Movimentos de Cultura Popular, os Centros Populares de Cultura e, no Paraná, a Assesoar. No ano de 1963 é criada a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

Com o governo do Presidente Castelo Branco foi promulgada a Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964, o Estatuto da Terra, a fim de regular, conforme o disposto em seu Art. 1º: “[...] os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola”, como também prever a capacitação do agricultor e de sua família visando, especialmente,

Ao preparo educacional, à formação empresarial e técnico profissional: a) garantindo sua integração social e ativa participação no processo de desenvolvimento rural; b) estabelecendo, no meio rural, clima de cooperação entre o homem e o Estado, no aproveitamento da terra (BRASIL, 1964 – Art. 73, § 1º).

Nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2006) os registros sobre a educação daquela década de 1960 incluem a participação relevante de Paulo Freire na discussão que permeou uma educação popular, quanto à alfabetização de adultos e a uma concepção de educação que compreendesse um contexto de

crítica e emancipação, com valorização subsequente das práticas sociais dos sujeitos.

Essa valorização teve sua gênese quando o cidadão conscientizou-se face às pressões exercidas pelo capitalismo de exploração e do papel que deveria desempenhar no tocante às distorções que ele produzia (LEITE, 2002).

Em meio às pressões capitalistas é destaque o avanço da Educação Popular, quando as ideias pedagógicas de Paulo Freire passam a ter voz e vez segundo dispôs Ghedini (2007), não modificando, no entanto, a dicotomia entre campo e cidade.

A década de 1970 registra historicamente a criação de um preconceito generalizado que propunha o antagonismo do atrasado ao moderno, privilegiando o urbano no acesso aos avanços que insurgiam da inovação tecnológica e da elevação dos níveis de vida e da capital que a indústria e o comércio traziam.

A explicação para a designação de atraso às atividades do meio rural nomeia métodos de produção antigos, isentos da produtividade que começava a ser cobrada, no setor de produção, manufatura e serviços. O campo, o rural, por isto, ficava fora das previsões de crescimento do capital, não interessava a sua evolução a ninguém, pois não vivia a sua representação social.

Na mesma análise, a evolução da economia face ao avanço tecnológico fez da região urbana o ambiente desejado por todos, para viver, no qual era possível planejar o crescimento econômico e social. Trazia, no entanto, a agitação e transtorno de seu progresso, despertando o interesse pelo rural como ambiente de sossego e de contemplação, promovendo-lhe modificações e oportunizando o surgimento da consciência ecológica e da preservação. A educação, contudo, continuou sendo a mesma Educação Rural.

Já na década de 1980 as manifestações dos trabalhadores do campo oferecem uma forma diferente de apresentação, com a sua organização realizada em acampamentos, especialmente no ano de 1981, permitindo o registro de três eventos: os movimentos sociais, a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT); e o encontro nacional no qual é oficializada a criação do MST, em Cascavel, no Paraná (GHEDINI, 2007).

Outros eventos de destaque nacional na década de 1980 referem-se ao movimento das Diretas Já, criação da União Democrática Ruralista (UDR), a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), as políticas neoliberais e a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Com o enfrentamento das políticas que vigoraram na década de 1980, as lutas pela Reforma Agrária foram fortalecidas juntamente com expressiva evolução nos movimentos organizados no campo e do projeto popular da educação, formação de professores e implantação de escolas públicas no interior de acampamentos do MST (GHEDINI, 2007; SILVA, 2007).

Foi a década na qual o objetivo principal dos movimentos sociais do campo é à luta pela terra, transitando desde então, para a articulação política da luta pela educação pelo Setor de Educação do MST, com base nas experiências e na vivência de seus integrantes em acampamentos e assentamentos. Com isso:

[...] a perspectiva do Movimento Sem Terra com relação à educação passa pela forma de uma consciência de classe ou, como Movimento diz, de uma “consciência organizativa”. Tal consciência é fruto também de um processo educativo, que se dá em nível teórico e prático, na educação política, técnica e escolar (VENDRAMINI, 2000, p. 173).

O MST, ao buscar a formação escolar, traz algumas particularidades que são explicadas por Souza, no seguinte trecho:

Possui a especificidade de ultrapassar os limites do tradicional conceito de movimento social. Possui condutas de movimento reivindicatório, político e antagonista. Compreendemos, portanto, o MST como um movimento social, sem esquecer que ele carrega características de sujeitos coletivos que estão na esfera do Terceiro Setor, pois é um movimento que possui uma rede de relações que gera formação escolar, técnica, que gera parcerias e assessorias, que luta por ‘poder’ nas relações sociais que constrói e naquelas que participa como parceiro (SOUZA, 2006, p. 21).

É assim esclarecido o papel desempenhado pelos movimentos sociais e, em especial pelo MST, ao longo das décadas finais do Século XX, criando um espaço político de luta e produzindo conceitos e modelos os quais se caracterizam como conhecimento sobre a educação e a escola do campo.

Nos anos de 1985 a 1990 os programas educacionais oriundos do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto objetivaram a junção entre o capital e o trabalho, a educação e cultura, com a expansão do ensino fundamental para o campo, valorização da escola e do trabalho do homem do campo (LEITE, 2000).

Tais programas educacionais são apresentados por Leite:

Programas especiais do MEC, como o PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural), o EDURURAL (Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural) e o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) os quais comprovam que a preocupação com a educação no meio rural volta-se apenas como formação de 'instrumentos de produção'. Dessa forma não houve preocupação em sistematizar tais projetos levando em conta as diferenças entre cidade e campo. Isso se comprova nas ações do PRONASEC, cujo conteúdo recomendava um mesmo calendário escolar para toda a escola rural, tendo por base o calendário urbano e a formação dos professores, que era leiga em relação às questões camponesas (LEITE, 2000, p.50).

A Constituição Federal de 1988 conferiu a gratuidade no acesso obrigatório ao ensino como direito público subjetivo, disposto em seu Art. 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 116).

Seguindo os ditames legais, a todos sem exceção é concedido o acesso à educação, residam eles no meio urbano ou rural, por se tratar de uma educação geral isenta de especificidades para um ou para outro contexto.

Sem dúvida, o país passou por uma reestruturação educacional em meio a desafios de ordem social, política e econômica que envolveu a todos no início da década de 1990, destacada pelo impeachment do então presidente da República brasileira, Fernando Collor de Mello e demais eventos de significativa relevância, a exemplo as eleições de governadores e prefeitos ligados aos movimentos sociais, da aplicação de investimentos na Educação Rural e de Educação de Jovens e Adultos, a aprovação da Lei Agrária, a criação da Associação Projeto Educação

do Assalariado Rural Temporário (APEART), a criação do Programa de Alfabetização Solidária, o Plano Decenal de Educação Para Todos e a promulgação da Lei nº 9394/1996, já apresentada neste trabalho.

Especialmente quanto à LDB, em seu Art. 28, garante o seguinte:

Oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 16).

No bojo da Lei nº 9.394/1996 as mudanças educacionais que alcançaram indivíduos com tempos diferenciados adequados ao regime de alternância, como os bóia-frias e trabalhadores no período de pesca, por exemplo, com o regime de alternância conferido através dos Arts. 23, 26 e 28, com normas que contemplam a realidade, estabelecimento de conteúdos específicos, conhecimentos sistematizados, metodologias e organização escolar apropriada.

Ficou claro que essas mudanças educacionais o Estado reconhece as necessidades da população do campo em suas especificidades, de modo que a sua função deveria ser de prover as melhores maneiras de atendê-las, fato que não ocorre efetivamente diante das dificuldades encontradas para sua implementação nas redes de ensino.

Mesmo que as reconheça, tais especificidades não são percebidas na nova LDB os princípios e as bases de uma política educacional voltada às populações do campo. Por isto,

Importa notar que o pano de fundo da escolaridade no espaço rural, a partir de agora, não se limita ao modelo urbano/industrial, como fora outrora nas décadas de 1960 a 1980. A sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e, primordialmente, no sentido da ação política dos rurícolas (LEITE, 2002, p. 54-55).

Isto porque, segundo Leite (2002, p.54), a LDB “promove a desvinculação da escola rural dos meios e da *performance* escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado”. Neste planejamento o enfoque deverá ser a cultura, os valores, os costumes e o trabalho da população do campo.

## 2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRESSUPOSTOS DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O término de oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, e dez anos do Plano Real e a ascensão ao poder de um representante do Partido dos Trabalhadores (PT), o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, além dos programas sociais e educacionais, do governo popular, que incluem a Fome Zero e a Bolsa Família, aliados ao Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), fazem parte de um novo cenário político que adentrou ao século XXI, confirmando as modificações políticas, econômicas e sociais pelas quais o Brasil tem passado.

Furtado (2004, p. 68) destaca:

Esta realidade vem aos poucos sendo desvendada através da visibilidade que tem conseguido ter os movimentos sociais, não só por suas lutas, bem como pelas parcerias<sup>10</sup> estabelecidas com as universidades, com organizações não governamentais (ONGs) e diferentes instituições nacionais e estrangeiras, que têm possibilitado experiências e estudos que considerem os sujeitos, atores das descobertas das contradições da sua realidade e que os possibilitem ganhar voz.

As parcerias, no final da década de 1990 ganham espaço na literatura, conforme cita Bava:

O exercício da parceria é um aprendizado democrático onde a riqueza das contribuições de cada instituição está justamente no aporte diferenciado que cada parceiro pode trazer para o projeto conjunto. Neste sentido o aprendizado democrático vai além de reconhecer que as

---

<sup>10</sup> Define-se o termo parceria como a disposição de uma ação conjunta realizada por diferentes atores, não qualificando a ação em si, relações estabelecidas e objetivos aos quais se propõem (BAVA, 2000).



instituições associadas são diferentes, ele requer o reconhecimento por parte de todos de que justamente por que são diferentes é que o potencializam mutuamente, ele requer o respeito à autonomia e independência de cada um de seus integrantes (BAVA, 2000, p. 15).

Nos anos de 1990, a Educação do Campo passa a ser uma questão política agendada pela população do campo<sup>11</sup> na esfera pública despertando interesse nacional e se fazendo ouvir como sujeitos de direitos. Os resultados dos movimentos sociais e entidades parceiras se configuram nas propostas específicas de licenciaturas e especializações em Educação do Campo. No Paraná o resultado da parceria com Estado rumo à concretização do oferecimento de Licenciatura em Educação do Campo, entre outros mais recentemente fazem parte dessa dinâmica a Universidade Tecnológica Federal (UTFPR) – campus de Dois Vizinhos, Unicentro, Universidade Federal da Fronteira do Sul<sup>12</sup> (UFFS) – campus de Realeza, Unioeste – campus de Cascavel entre outros, além do oferecimento dos Cursos de Especialização em Educação do Campo na Unioeste (2003) e UFPR (2005).

Este contexto histórico e novo de renovação pedagógica da Educação Rural constituído pela Educação do Campo tem motivado o reconhecimento pelo Estado acerca da necessidade de uma legislação específica para a educação da

---

<sup>11</sup> A população do campo se caracteriza por ter a cultura como modo de vida, pela sua relação com a produção, tempo e espaço, meio ambiente e organização da família e do trabalho como um todo associado e dinâmico.

<sup>12</sup> A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma instituição de ensino superior pública. Criada pela lei no 12.029, de 15 de setembro de 2009, a UFFS abrange os 396 municípios da Mesorregião Fronteira Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul. Desde sua criação, a UFFS tem cinco campi – Chapecó (SC) – sede da instituição -, Realeza e Laranjeiras do Sul (PR) e Cerro Largo e Erechim (RS). Historicamente desassistida pelo poder público, especialmente com relação ao ensino superior, a mesorregião sonhava com uma universidade federal há décadas. Com 33 cursos em 42 turmas ingressantes anualmente, a universidade prevê ter 10 mil alunos nos primeiros cinco anos. As graduações oferecidas privilegiam as vocações da economia regional – visando o desenvolvimento regional integrado, pela valorização e superação da matriz produtiva - e estão em consonância com a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). A UFFS integra um conjunto de quatro instituições federais voltadas para atender aos movimentos sociais, aos arranjos produtivos locais e à integração regional. Estão nesse grupo as universidades federais da Integração Latino-Americana (Unila), com sede em Foz do Iguaçu (PR); do Oeste do Pará (Ufopa), com sede em Santarém (PA); e da Integração Luso-Afro-Brasileira (Unilab), com sede em Redenção (CE). A vocação da Unilab é a integração do Brasil com os países africanos de língua portuguesa. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13304:universidade-da-fronteira-sul-define-16-primeiros-cursos&catid=212](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13304:universidade-da-fronteira-sul-define-16-primeiros-cursos&catid=212)>. Acesso em: 25 out. 2011.

população do campo, indicando a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Em seu Art. 2º destaca que:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam à adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 37).

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 congrega ações de fortalecimento do Movimento para uma educação que considera a origem e a participação dos trabalhadores do campo como resultados da junção do poder público e da sociedade civil organizada.

Dos debates de propostas específicas para a escolarização no campo resultaram as Diretrizes Operacionais, com base em propostas apresentadas em encontros e seminários, a exemplo do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I Enera), realizado em 1997.

O ponto alto desse I Encontro foi à busca de ampliação do debate nacional sobre a educação no meio rural como objetivo principal das entidades promotoras do evento, enfatizando como norte de discussão a característica do campo: cultura, tempo, espaço e meio ambiente, vinculado de modo estreito ao homem do campo, à organização de sua família e trabalho (KOLLING, 1999).

Eventos como estes comentados acima conferiram importância significativa à luta pela Reforma Agrária e à busca pela educação.

De acordo com Munarim<sup>13</sup> (2008, p 59)

---

<sup>13</sup> De outro lado, convém evidenciar que estamos falando do mesmo contexto de amplas lutas do “Movimento Docente” no Brasil em torno da questão da *educação pública, gratuita, de qualidade e para todos*. Se o campo não pontua aí como “questão de destaque”, de toda maneira, está entre o “*todos*”, própria da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) para o bem para o mal, é resultante desse processo de luta que culminou em 1996. Assim, no bojo desse movimento mais amplo pela educação pública criam-se condições favoráveis à renovação do conceito de Educação Rural. Na LDB se estabelecem obrigações ao Estado, bem como definição de responsabilidade dos demais sujeitos históricos como a família e a sociedade no que diz

Antes de tudo, é bom afirmar que a luta pela Reforma Agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade. A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. Neste sentido, é oportuno afirmar que a própria realização do Iº ENERA, na medida que pode ser apontado como ponto de partida, também pode ser visto como um ponto de chegada de importante processo antes já trilhado.

Ainda no evento do Enera toma corpo a ideia de um programa governamental federal de educação para as áreas de assentamentos da reforma agrária. Mais tarde, essa ideia torna-se fato e se constitui o Pronera no financiador das iniciativas de Educação do Campo em parceria com diversas universidades.

O programa apresenta como objetivo geral, fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais e contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável (BRASIL/INCRA, 1998).

Ações dessa natureza têm conferido ao MST a compreensão de um Movimento Social de relevância para o Movimento de Educação do Campo. Não é o único, no entanto, a lutar pelas questões do campo: hoje, atuando com destaque nas reivindicações sociais se encontram organizações criadas em paralelo às lutas do campo, como o MAB, o MMC e o MPA. Também sindicatos e federações estaduais vinculados à CONTAG, Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), CPT e demais organizações de âmbito local (MUNARIM, 2008).

Na continuação do I Encontro, a I Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 1998 propiciou a criação do Movimento por uma Educação Básica do Campo. Esta iniciativa englobou grupos organizados, pesquisadores e

---

respeito a educação, que valem também para o rural. O estatuto da educação obrigatório, por exemplo, que já estava consignado na Constituição de 1988, firmada com direito público subjetivo, gera consequências quantitativas positivas para o campo. Igualmente, abre-se espaço para propostas de educação escolar de qualidade alternativa à conhecida Educação Rural, ou seja, a LDB *“reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença”* (BRASIL - Parecer nº 36/2001, CEB/CNE. In: MUNARIM, 2008 p.60).

alguns governos do país, objetivando a melhoria do ensino das séries iniciais do ensino fundamental, marco da Educação do Campo, que se iniciava.

A Educação do Campo veio com o propósito de mobilizar a população do campo para a construção de políticas públicas de educação, utilizando-se das práticas da população do campo na formação de uma reflexão político pedagógica.

Com uma nova orientação, a luta dos movimentos sociais tem agora um enfoque para a organização escolar e sua vinculação com as identidades culturais e os tempos e espaços do modo de vida no meio rural. Traz também a discussão política sobre o lugar do campo quando se constrói um projeto nacional, as questões de desenvolvimento social do campo que precisam de comunicação, estradas, saúde, cultura, assistência técnica, transporte e lazer.

Nesse contexto, outros sujeitos entram em cena,

Mas agora, outros importantes sujeitos institucionais se agregam em parceria a sua realização. Além do MST, UnB e UNICEF, entram em cena a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). A Conferência é um 'momento' processual amplo de articulação política e elaboração de ideias (MUNARIM, 2008, p.63).

Especialmente quanto aos processos políticos nacionais da educação, dois deles interferem diretamente na Educação do Campo: o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, resultando na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, já apresentada neste trabalho (MUNARIM, 2008).

Sobre o PNE, Munarim (2008) destaca: "O PNE constitui-se numa anti-política pública de Educação do Campo na medida que é unilateral e excludente". Sua proposta para a educação rural é considerada falha pelos integrantes do Movimento para a Educação do Campo, pela ineficiência das metas e por não apresentar a qualidade requerida.

É opinião de Munarim (2008, p.9) que mesmo contando com o apoio da Unesco, com a elaboração de proposições políticas educacionais internacionais para as nações que a compõem, "[...] O PNE reflete exatamente a visão

urbanocêntrica, preconceituosa e excludente do campo, que, ademais, sempre embasara as políticas educacionais brasileiras”.

Para as Diretrizes Operacionais, no entanto, um espaço de participação real das organizações e dos movimentos sociais componentes da Articulação Nacional foi significativo, quanto à intenção de explicitar e formalizar os direitos da população do campo à educação escolar desejada. Os resultados desses esforços são registrados na aprovação do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e da Resolução CEB/CNE nº1/2002, conforme já citada, vindo do Movimento de Educação do Campo, encontros, reuniões e audiências públicas que auxiliaram na elaboração do Parecer nº 36 de 04 de dezembro de 2001 (MUNARIM, 2008).

As reivindicações do Movimento de Educação do Campo avançam para além das políticas públicas federais e chega aos Estados, a exemplo do Estado do Paraná, que se destaca como protagonista nesse cenário e com ações para a implementação das Diretrizes Operacionais criando a Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação, em 2003 e, mais tarde, construindo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.

Na continuação dessa história da Educação do Campo, seguiu-se a II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004. Tratou-se de um evento de relevância no complicado contexto da educação, quando se verificou ampliação nos grupos organizados, nas universidades, e nas representações governamentais, chegando à concepção de educação do campo.

A opinião de Caldart (2004, p.14) sobre a Educação do Campo indica que se tratou do momento importante no qual se concretizou o desejo e a ação mesma de luta pelo direito de estudar, no “jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”.

Importante destacar, de Caldart, que:

Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo

gestado desde o ponto de vista dos camponeses<sup>14</sup> e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004, p.13).

A década final do Século XX e a do início do Século XXI contêm documentação oficial específica para a Educação do Campo. Uma contribuição especial dos debates teóricos é registrada na coleção Por uma Educação Básica do Campo, com escritos de 1999, 2000, 2002, 2004 e 2008.

Trata-se de referenciais que auxiliaram de modo relevante os estudos sobre a Educação do Campo, abrindo espaço de discussão no âmbito acadêmico e selecionando temáticas voltadas aos movimentos sociais, em especial ao MST, e a área da Educação, contribuindo para a compreensão do contexto no qual a Educação do Campo se encontra inserida.

Paralelo aos referenciais teóricos, outras formas de divulgação sobre a Educação do Campo favoreceram o estudo sobre os movimentos sociais e as questões que lhe são pertinentes. Consistem no Grupo de Trabalho (GT), nos Movimentos Sociais e Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), segundo registros de Souza (2007).

As informações precedentes são confirmadas por informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC/SECAD, 2007, p.12), por conta da aprovação das Diretrizes Operacionais e as discussões que abrange, foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT)<sup>15</sup>. Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

---

<sup>14</sup> Segundo Martins (1983, p.21) “as palavras camponês e campesinato são duas das mais recentes no vocabulário brasileiro, aí chegadas pelo caminho da importação política. Introduzidas em definitivo pelas esquerdas há pouco mais de duas décadas, procuram dar conta da luta dos trabalhadores do campo”.

<sup>15</sup> O GPT – Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo foi instituído através da Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003, com a atribuição de articular as ações do Ministério da Educação pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O GPT – Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo conta com a participação de representantes das diversas Secretarias integrantes da estrutura do MEC e Gabinete do Ministro, representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do Conselho Nacional de Educação – CNE. Para acompanhamento das atividades o Grupo tem contado com a participação organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área de educação do campo, especialmente, aquelas representativas de trabalhadores rurais.

Diversidade<sup>16</sup> (SECAD), vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo. A compreensão de tais ações é de que: “A inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades”.

Com a SECAD é desenvolvida a Política Nacional de Educação do Campo, em 2004, implementada em cooperação com Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino. “Essa política tem como eixos fundamentais: a Gestão dos Sistemas e das Escolas, a Formação dos Profissionais da Educação do Campo, Apoio a Infra-estrutura aquisição de equipamentos e materiais didáticos e Práticas pedagógicas” (BRASIL, 2009, p.2).

Conforme documento do MEC:

A trajetória da construção de uma Política Pública Nacional de Educação do Campo, no âmbito deste governo e deste Ministério, teve início a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais organizados do campo, representados pela Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST no primeiro semestre de 2003, quando se instituiu o GPT – Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo (BRASIL, 2009, p.2).

A construção do II Plano de Reforma Agrária, em 2004, denominado de Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural, com a participação dos movimentos sociais, projetou novas políticas públicas a fim de concretizar o desenvolvimento dos assentamentos com destaque para as ações de educação e formação de integrantes dos movimentos sociais.

---

<sup>16</sup> O Ministério da Educação, por intermédio da SECAD, desenvolve, desde 2004, uma Política Nacional de Educação do Campo com vista a ser implementada em regime de colaboração com os Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino. Essa política tem como eixos fundamentais: a Gestão dos Sistemas e das Escolas, a Formação dos Profissionais da Educação do Campo, Apoio a Infra-estrutura aquisição de equipamentos e materiais didáticos e Práticas pedagógicas. A trajetória da construção de uma Política Pública Nacional de Educação do Campo, no âmbito deste governo e deste Ministério, teve início a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais organizados do campo, representados pela Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST no primeiro semestre de 2003, quando se instituiu o GPT – Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)>. Acesso em: 25 out. 2011.

Seguiu-se a promoção do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado na Universidade Nacional de Brasília (UNB) em 2005, para consolidar a produção de conhecimento em esferas variadas de protagonismo da Educação do Campo. O interesse precípua consistiu na ampliação das reflexões do campo fundado em pesquisas e intervenções na universidade, eventos, agências de financiamento, ONGs, criação de centros regionais de pesquisa. Atualmente encontra-se na terceira edição.

Importante enfatizar que o surgimento do Movimento para a Educação do Campo não se deu ao acaso, mas teve como protagonista o conflito entre capital e trabalho, com destaque na década de 1990 conforme referimos anteriormente neste trabalho, quando ficou clara a perda de direitos sociais. O nascimento da Educação do Campo adotou uma contraposição ao modelo capitalista que expropria os trabalhadores do campo de suas terras.

Os motivos foram diversos, nacionais e internacionais, e elegeu desde a reforma do Estado, controle dos países emergentes pelos países desenvolvidos, o aporte de organismos financeiros internacionais e a instauração de suas políticas, a tese do estado hegemônico e a soberania nacional. Estes e outros se estabeleceram como fatores de fortalecimento pela Educação do Campo, um dos mais buscados objetivos do MST, desde o início de sua luta.

Com o ingresso no poder estatal de um governo que se mostrou aberto às reivindicações dos movimentos sociais e do Movimento pela Educação do Campo, fundiram-se no cenário político brasileiro duas diferentes questões: em uma delas, poderia ocorrer rapidamente um processo de desmobilização dos sujeitos sociais do campo pela oportunidade de pleito dos mesmos; outra questão é que o movimento social, ao inserir-se na gestão do Estado, poderia desaparecer, acarretando conseqüentemente, maior perda de mobilidade de seus militantes (MUNARIM, 2008).

Em face dessa perspectiva, segundo Munarim:

Instalam-se nesse primeiro momento do Governo Lula, pelo menos potencialmente, as condições de mobilização dos recursos de governo à efetivação de propostas que a agenda do Movimento de Educação do Campo já acumulava com destaque para as definições das Diretrizes



Operacionais. O Governo Federal – Governo Lula – é instado a fazer o Estado cumprir o seu dever constitucional (MUNARIM, 2008, p.10).

E, se a Educação do Campo se origina dos movimentos sociais em suas ações, ao buscar as políticas públicas educacionais para os assentamentos da Reforma Agrária fez o MST modificar totalmente, fundiu o termo campo com repercussões relevantes ao longo do processo educacional.

A luta pela Educação do Campo se caracteriza, portanto, quando em oposição à produção capitalista e visando à sustentação da vida com suas particularidades. Com esse raciocínio, um projeto do Estado deverá comportar a população do campo como sujeitos de si, com seus processos de produção, cultura e educação, considerando que a especificidade do campo é perene, e é grande a sua diversidade.

Sendo o universal a síntese das diversidades, posto que não são sinônimos a universalidade e a unidade, devem ser abrigadas as práticas pedagógicas inovadoras trazidas pelos movimentos sociais apoiados nas particularidades do contexto do campo, e respeitada a relação que se estabelece entre a educação e políticas de desenvolvimento para o campo, considerando que se trata de uma educação destinada aos sujeitos históricos que se opõem a uma educação padronizada com base no urbano.

A Educação do Campo tem a sua materialidade educativa na origem dos processos dos sujeitos coletivos, da produção das lutas sociais, argumentação suficiente para que incite ao pensamento pedagógico compreender processos políticos, econômicos e culturais como formadores do ser humano, caracterizando-se como participante de um projeto de educação emancipatória que ocorre em diferentes espaços públicos, incluindo aí a escola.

A proposta educativa dos movimentos sociais do campo de renovação pedagógica para a população rural modificou a educação básica e trouxe a base para a inclusão dos filhos dos trabalhadores do campo, com a educação infantil, ensino fundamental e médio, alcançando as universidades públicas brasileiras, nas graduações e pós-graduações, compreendendo as necessidades do campo com relação aos diversos profissionais qualificados para atuarem nessa realidade.

O movimento em benefício da Educação do Campo incentiva estudos e discussões acerca da elaboração de uma proposta para a escola do campo, que tenha enfoque direcionado à luta da sua população, dissociada da composição curricular da escola urbana. Os sujeitos que lutam pela Educação do Campo com características próprias vão além das perspectivas do Estado, mas buscam aprender com a realização de experiências que acrescentem conhecimento sobre diferentes formas de prover esta educação em diferentes regiões do Brasil.

O MST congrega militantes para o fortalecimento da luta pela transformação da sociedade, suas metas para a educação são amplas e diversificadas. Para Frigotto,

O MST, por buscar uma leitura histórica, não linear da realidade, o processo educativo escolar articula-se com a luta por uma nova sociedade e, por isso, com os processos formativos mais amplos, articulando ciência, cultura, experiência e trabalho [...] trata-se de uma pedagogia que não começa na escola, mas na sociedade, e volta para a sociedade, sendo a escola um espaço fundamental na relação do saber produzido nas diferentes práticas sociais e o conhecimento científico (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

Não abandona a sua história de luta e de construção do Movimento, mas busca vincular a educação e o processo de formação de seus integrantes para lutar por uma nova sociedade, propondo uma prática pedagógica que tem início na sociedade e para ela se volta.

A escola, neste contexto, é o caminho para que as relações do saber produzido em diferentes práticas sociais e o próprio conhecimento científico sejam apropriadas pelos educandos (FRIGOTO, 2010).

Há, na perspectiva da Educação do Campo, a proposta de estudar um perfil que encampe uma educação com os sujeitos do campo, desconsiderando a atual discussão de uma educação para os sujeitos do campo.

Acerca desta pretensão, Molina (2004) escrevera que este fato se constitui em um novo paradigma, ao envolver diferentes grupos sociais, universidades e experiências, na medida em que concorre este movimento para reduzir o paradigma rural que rotula o campo como local de produtivismo, de

produção de mercadoria e o desdenha como espaço de vida e de dialética cultural, do saber e da formação de identidades.

Gohn (2009a) estudando as lutas e os movimentos pela educação brasileira na década de 1970 lembra que em 1979 ocorreu no Estado de Santa Catarina um dos primeiros movimentos no plano da educação rural originando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra destacando-se nos acampamentos as escolas para os filhos dos ocupantes.

Desde as primeiras ocupações, os trabalhadores acampados sentiram necessidade de propiciar educação às crianças que estavam nos acampamentos, iniciando-se o trabalho na área educacional (MORIGI, 2003).

Inicialmente uma expressão política concernente aos interesses de um grupo social específico, o Movimento foi fundado oficialmente em janeiro de 1984, ano das *Diretas Já*, com eleições diretas para a presidência da república nacional. Tratou-se dos movimentos sociais, os quais lembram “grupos organizados que objetivam a vivência de algo que lhes está sendo negado”, que possuem como característica uma ação coletiva<sup>17</sup> (ALVARENGA; TEODORO, 2009, p.194).

Se, no início, o MST buscou lutar pela reforma agrária, estendendo-a ao universo urbano, em 1995, com substituição do *slogan* ‘terra para quem trabalha’ pela palavra de ordem ‘Reforma Agrária, uma luta de todos nós’ (ALVARENGA; TEODORO, 2009, p.200), a evolução do movimento ficou registrada pela iniciativa em um projeto de educação: “[...] os sem terra e o MST atualmente são protagonistas da luta por uma educação para o campo” (RODRIGUES, 2003, p.104).

Em sua visão, o MST tem como lição de sua história a importância da luta pela terra, classificada como luta isolada e insuficiente, porque a conquista da reforma agrária adquire maior amplitude quando o objetivo é conquistar todos os direitos sociais que compõem a cidadania plena (BEZERRA NETO, 2005);

---

<sup>17</sup> A ação coletiva de um movimento empírico é o resultado de propostas, recursos e limites [...]. Indivíduos e grupos definem em termos cognitivos e afetivos o campo de possibilidades e limites que eles percebem e ativam simultaneamente suas relações para criar significados a partir de seu comportamento compartilhado para dar sentido a seu estar junto e aos objetivos que eles perseguem (MELUCCI, 1996, p.39 – tradução livre).

abrange conquistas sociais nas quais se inserem a moradia, a saúde e a educação, vistas como direitos para a conquista da cidadania (SILVA, 2004).

A educação é tida como um destes direitos e implica na mobilização, organização e lutas, justificada pelas parcelas da classe trabalhadora que ficam excluídas de seu acesso (BEZERRA NETO, 2005), “[...] tão importante como a luta pela terra ou a reforma agrária, sendo caracterizada como um ‘projeto alternativo de ensino’, inspirado nos estudos de Paulo Freire ou no teólogo Leonardo Boff” (BEZERRA NETO, 1999, p.2).

Isto porque, na percepção do MST a educação oficial não atende às necessidades de formação dos participantes do movimento, sob a explicitação de que esta educação é para as classes dominantes, mesmo que apresente conotação de conhecimento universal, vigorando a visão de que as relações burocráticas são naturais e eternas na sociedade (DAL RI; VIEITEZ, 2004).

Souza (2009, p.42-44) em seu estudo sobre a configuração que o movimento obteve em sua trajetória destaca o fato de trazer à universidade a prática social inerente à Educação do Campo, e a construção de políticas públicas. A autora define a Educação do Campo como “resultado de um movimento nacional”, cuja essência em debate inclui a “luta social, da qual ela emerge e na qual se insere”, e para o qual é importante associar instituições como as universidades federais e estaduais.

Sobre as universidades Bezerra Neto (2005, p.138) escrevera que “Se a educação deve se dar em todos os níveis, não basta o investimento no ensino básico (infantil, fundamental e médio). É preciso trabalhar também na universidade”.

São percepções que já foram registradas por Beltrame, Freitas e Lenzi (2004, p.14), da significativa contribuição que a universidade pode dar na educação das populações do campo, construídas pelos educadores do MST em parceria com universidades. Cabe a esta universidade, de modo específico, em acordo com os movimentos sociais do campo, criar alternativas para uma educação comprometida com a história, a cultura e os valores do meio rural.

Retomando-se a discussão sobre o movimento nacional, ele encampa os denominados sujeitos coletivos, realiza parcerias com universidades como, por exemplo, a realizada entre a Universidade Federal do Paraná, o governo do Estado do Paraná, o governo da Venezuela, o Movimento Via Campesina e o MST, com a criação da Escola Latino-Americana de Agroecologia, que ministra a Educação do Campo em Agroecologia (SOUZA, 2009).

Para Morigi (2003) a Educação do Campo deve ser aquela que assume a identidade do meio rural, comprometida com um projeto político pedagógico voltado às causas, desafios, sonhos, história e cultura daquele que vive e atua no campo. Por trabalhar com mudança de conteúdo e forma de funcionamento, a Educação do Campo não perde de vista o ser humano em seu envolvimento no processo de formação e de construção da sociedade.

Arroyo (2004) também manifestou opinião a este respeito, assinalando como papel da Educação do Campo, uma educação para um modelo de agricultura voltado à inclusão dos excluídos, ampliação dos postos de trabalho, redimensionando as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades. Entende, com isto, que a escola é um lugar de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades, cabendo a ela a atenção do Estado na formulação de políticas públicas educativas de modo a garanti-las em sua articulação com um projeto de campo.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p.53), portanto, oferece uma proposição à escola de campo, atinente à amplitude que abrange disposta no item 56 da Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo:

Estamos entendendo por escola de campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população.

Souza (2009, p.47) questiona: “O que diferencia, afinal, a Educação do Campo da Educação Rural? São conceitos idênticos? Uma dá continuidade à outra?”. Em sua própria explicitação, elabora indicações sobre as diferenças: a

Educação do Campo “é construída no movimento de aproximação coletiva da população do campo”; já a Educação Rural “integra ações voltadas para os trabalhadores e população do campo”.

Em síntese, a diferença segundo Souza (2009, p.48), se encontra na concepção das diretrizes da educação,

A Educação do Campo está assentada em uma perspectiva emancipatória, em uma educação projetada para o futuro. A Educação Rural está assentada numa percepção que concebe o campo como o lugar do atraso, e os trabalhadores como pessoas que precisam de orientação e de escola que transmita conteúdos com caráter urbano. [...] A diferença reside na origem de cada uma delas. Enquanto a Educação do Campo emerge da sociedade civil organizada, a Rural, ainda que marginal nas políticas educacionais, provém da iniciativa governamental, uma vez que é planejada pelos técnicos da educação.

Ao relacionar diferenças entre a Educação Rural e Educação do Campo, Souza (2006, p.16) desvela um viés que indica, de um lado, respectivamente, a ideia de educação dos ruralistas cujo propósito com relação aos trabalhadores do campo tinha caráter controlador e de subordinação. De outro lado, a gênese da Educação do Campo partiu dos próprios sujeitos do campo, de seus “pensamentos, desejos e interesses” e avultou nas lutas, espacialização, constituição tanto de territórios quanto de comunidades políticas, fato que trouxe clareza e formação de ideologias e visões de mundo.

Fica evidente no estudo de Souza (2006) que a Educação Rural caminhou conforme os preceitos do Estado, enquanto que a Educação do Campo caminha pelas ações coletivas dos movimentos sociais, firmando a concepção de que a classe trabalhadora pensa por si mesma quanto aos objetivos da educação.

Frigotto (2010, p. 34) conceitua que na realidade brasileira de hoje, encontramos experiências que lutam contra essa direção da Educação Rural,

A mais orgânica e ampla e, por isso, combatida pela classe burguesa brasileira, é a do projeto societário e educativo do Movimento dos Sem Terra. Por articular a educação a mudanças radicais no projeto societário, é ali que vislumbramos os elementos mais avançados de uma educação que busca ir além do capital e, portanto, é contra-hegemônica ao projeto social e educacional de capitalismo dependente do Brasil.

Frigotto (2010) refere à similaridade da luta contra-hegemônica travada pela população do campo àquela que se realiza no conjunto das relações sociais no interior das sociedades capitalistas, explicitando que a luta pela educação alcança a todas as esferas da vida e inclui o plano econômico, social, político, cultural, científico, educacional e artístico.

Sobre a Educação do Campo, Candau (2005) já havia alertado que sua definição representa um desafio, tendo os seus estudiosos relacionados a ela uma postura político-pedagógica crítica dialética e dialógica com aspectos de formação técnica e política de seus sujeitos sociais. Com esta contextualização a Educação do Campo é favorecida em uma visão humanizadora, valorização da identidade cultural e atribuição da dignidade humana como condição *sine qua non* de existência.

Em sua caracterização, a Educação do Campo recebe designação de conceito político, porquanto considera com relevância as individualidades de cada um dos sujeitos que vivem no campo, para além da localização espacial e geográfica. A intenção primeira desse contexto da educação é promover a articulação de um projeto de desenvolvimento local e sustentável, de âmbito político e econômico que tenha como base os interesses de todos que vivem no campo.

Compreendemos que qualquer discussão acerca da Educação do Campo e do campo em si, deve privilegiar este local em sua cultura, trabalho e vivência, no qual a produção de conhecimento é criada em razão da existência e da experiência de vida de cada um e do coletivo, abstraindo-se uma definição meramente jurídica, mas admitindo uma compreensão do campo como lócus de aprendizagem e de compartilhamento.

O exemplo, de identificação com o local no qual vivemos, a população do campo se firma de modo peculiar em sua relação com a natureza, o trabalho e a terra, atuando como produtor de alimentos e com utilização de mão-de-obra familiar. Forma a sua própria cultura, valores e relações familiares e com as pessoas de seu entorno, enfatizando encontros sociais e de celebração de

colheitas, admitindo como normas aquelas que o identificam em sua relação com a terra.

Observamos de modo presente a extensão que o próprio campo passa a ter, quando são incorporadas em sua definição outras categorias sociais além do agricultor ou produtor rural, a exemplo dos ribeirinhos, ilhéus, assentados, sitiantes ou colonos, comunidades negras rurais, quilombolas, as etnias indígenas dentre outros. A valorização da população do campo comporta mais do que valorização de seus conceitos, mas a recriação de sua história, se considerada a diversidade sociocultural que nela atua.

Quando realizamos a compreensão acerca da vivência e do cotidiano social do campo permitimos o estabelecimento de uma afirmação de identidade de sua população, na valorização de seu trabalho, conceitos históricos e modo de vida, com a aplicação de seus conhecimentos singulares e a relação que mantém com a natureza.

É esta população ativa em suas ações cotidianas, em seu modo de vida e de viver, com vínculos familiares e locais resistentes, que partem sistematicamente para uma organização social na busca de direitos que os permitam viverem no campo e participar dos contextos sociais nacionais aos quais têm direito.

Através da presença da diversidade nas escolas do campo, portanto, é que os objetivos da Educação do Campo devem ser permeados: desenvolver o conhecimento e a educação no ambiente de sua atuação, respeitando características e detalhes individuais do modelo vivido no campo, de forma a manter decisões contrapostas ao sistema capitalista e de grandes produções.

Não podemos deixar de referir que na história comum da população do campo, as mudanças trazidas tanto pela evolução do agronegócio, quanto o ingresso de produtos defensivos e insumos industriais modificaram as expectativas de vida de todos que trabalham a terra. A educação, neste sentido, é relevante para que o indivíduo adquira a sua identidade, conheça e se torne sujeito de si e consiga interpor os seus direitos sociais entre as obrigações do Estado e a dinâmica do mercado.



A Educação do Campo precisa fundar-se em uma perspectiva humanista, que forme a população do campo em sua autonomia e identidade, para que possa propor mudanças sociais que lhe tragam benefícios, sem incorrer na necessidade de modificar o ambiente em que vive.

Ao finalizarmos essa discussão, entendemos que na delimitação da Educação do Campo o debate sobre a Educação ou sobre a Pedagogia deve ocorrer após a realização de debate sobre o trabalho no campo. A Educação do Campo deve educar para um trabalho não alienado voltado à intervenção em circunstâncias reais na produção do humano.

Pensada a produção em dimensões de necessidades humanas previamente às necessidades do mercado significa manter o olhar e a direção para mais do que aderir à educação formal como um meio de formar as habilidades de trabalhadores e colocá-los a serviço do mercado e em atividades produtivas que dificulte a sua condição emancipatória de formação humana.

A Educação do Campo deve prever a sua escola com junção ao mundo do trabalho da cultura, assim como o modo de produção do campo e de seu objetivo de desenvolvimento, porque os processos educativos são exclusivos dos movimentos sociais e têm sua origem nas lutas, trabalho, produção, família e vivência de seus integrantes.

### 2.2.1 As conquistas dos Movimentos Sociais para a Educação do Campo no Paraná a partir da interação com o governo – Gestão de Roberto Requião

Na história dos movimentos sociais no Estado do Paraná, o ano de 2000 registra a constituição da Articulação Paranaense de Educação do Campo<sup>18</sup> composta por Organizações e Movimentos Sociais do Campo. Segue-se a construção da Carta de Porto Barreiro, por ocasião da II Conferência Estadual por

---

<sup>18</sup>Participaram deste evento: Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart); Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar); Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (Crabi); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) entre outras entidades. Prefeituras de Porto Barreiro e Francisco Beltrão, Universidades (UFPR, UEM, UNICENTRO e UNIOESTE).

uma Educação Básica do Campo, na cidade de Porto Barreiro. A respeito desta Carta Souza (2006, p.60) descreve:

Focaliza a organização do projeto popular, a participação efetiva dos educadores, a criação de convênios interinstitucionais, o diálogo com os governos, a valorização do 'jeito de ser' dos povos do campo, a necessidade de pesquisas e compromisso das universidades, enfim, a ampliação da capacidade de articulação na proposição e execução de políticas públicas.

São os resultados das ações ampliadas dos movimentos sociais e passam a fortalecer as políticas educacionais relativas à população do campo.

Concomitantemente, ocorre o fortalecimento da ideia da Educação do Campo e os movimentos sociais passam a ocupar os espaços públicos disponibilizados pelo ingresso do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência nacional, e, da mesma forma, no Estado do Paraná, com o governo Roberto Requião.

Por conta desse governo, em 2003 os diálogos mantidos com os movimentos sociais no campo favorecem e estabelecem a institucionalização da Coordenação da Educação do Campo, na Secretaria de Estado da Educação, caracterizada como espaço de diálogo entre o poder público e a sociedade civil organizada.

O objetivo principal na criação da Coordenação da Educação do Campo foi compor exatamente o espaço para que se desse a construção de políticas educacionais efetivas no atendimento da população do campo.

Esta Coordenação ampliou perspectivas de produção de materiais didáticos específicos para a Educação do Campo, bem como na realização de cursos de formação continuada para professores da Educação do Campo e abrangeu profissionais docentes de diferentes áreas do conhecimento no debate desse desenho de educação,

Outra ação provinda da Coordenação foi quanto à chamada para participarem de cursos os profissionais que atuam em escolas ou colégios localizados no campo ou que recebem alunos moradores no campo,

representantes dos movimentos sociais e entidades do campo, ONGs, sindicatos, comunidades e demais representantes de escolas do campo.

No mesmo ano de 2003, a Coordenação da Educação do Campo, reuniu em Faxinal do Céu<sup>19</sup>, representantes dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e representantes de movimentos sociais destes Estados. O objetivo foi propor e discutir políticas públicas voltadas para o campo, e de socializar experiências vivenciadas pelos participantes.

Faxinal do Céu foi palco de outros eventos, a exemplo do 1º Seminário Estadual da Educação do Campo: construindo políticas públicas, que buscou, dentre outros objetivos, os seguintes:

- fortalecer e difundir a identidade do campo;
- construir com os governos Estaduais e Municipais, ONG's, movimentos sociais e Universidades proposições para uma política estadual da Educação do Campo; e,
- compreender o contexto e as Políticas Públicas Nacionais e Estaduais (PARANÁ, 2005, p. 69).

Deste Seminário, em específico, foi elaborado o primeiro material didático proposto e organizado pela Coordenação referida. Em sua constituição comporta textos produzidos pelos seguintes professores participantes, conferencistas, palestrantes e compositores de mesas de debate: Bernardo Mançano Fernandes, Roseli Salete Caldart, Sônia Fátima Schwendler<sup>20</sup>, Miguel Gonzalez Arroyo e Maria do Socorro Silva.

O resultado deste trabalho é publicado pela Secretaria de Estado da Educação, do Paraná (SEED/PR), em 2005, como Caderno Temático da Educação do Campo - SEED/PR. Em seu conteúdo, determina de forma oficial para as políticas públicas do Estado do Paraná o resultado das discussões, em torno da temática Educação do Campo, que teve como base o diálogo com os movimentos sociais.

---

<sup>19</sup>Centro de Formação dos Professores do Estado do Paraná, localizado na região central do estado, no município de Pinhão.

<sup>20</sup>A professora Sônia Fátima Schwendler era então Coordenadora da Educação do Campo/Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2003 a novembro de 2004).

Da iniciativa dos profissionais que compuseram o Caderno Temático da Educação do Campo - SEED/PR cabe destacar o reconhecimento nacional como intelectuais e a dedicação ao estudo da Educação do Campo, legitimando, desta forma, a construção da temática discutida.

Para o ano de 2005 são registrados avanços nas discussões da Educação do Campo, com a realização do II Seminário Estadual da Educação do Campo, em Faxinal do Céu, proposto pelo Ministério da Educação e Secretarias de Estado da Educação, trazendo para o evento a participação de mais vinte e cinco unidades federativas. O objetivo deu-se com respeito ao aprofundamento das discussões com entidades e movimentos sociais sobre política estadual para a Educação do Campo e quanto ao debate sobre as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (PARANÁ, 2005).

Foi um período em que diferentes eventos ocorreram na política de formação continuada, com os denominados Encontros Descentralizados, em 2004 e 2005, com a participação de professores do Estado do Paraná, em um espaço que oportunizou a socialização de experiências de modo a elaborar debates sobre as práticas escolares, as teorias, metodologias e conteúdos. Foram essas discussões pontos norteadoras para a organização e construção das Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2004).

Na continuação desses eventos, mantendo o mesmo local para os encontros, foi realizado o I Simpósio Estadual da Educação do Campo, participando nessa ocasião 674 professores e professoras da Rede Estadual de Educação e representantes dos movimentos sociais do campo. O objetivo para esse Simpósio incluiu o aprofundamento do debate referente às Diretrizes Operacionais e a promoção de discussões para a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo no Estado do Paraná.

De modo mais efetivo, essa ação se concretizou no ano de 2006, com a publicação das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo no Estado do Paraná. A distribuição desse documento envolveu 2.400 escolas e colégios estaduais, todas as prefeituras municipais do Estado, todos os Estados do país, entidades e movimentos sociais, ONGs e universidades brasileiras.

De acordo com publicação oficial do Estado do Paraná, importante destacar a vinculação entre o conteúdo textual das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo no Estado do Paraná e as reivindicações da sociedade civil, registrado no próprio documento:

Cabe destacar que o conteúdo deste texto tem estreita relação com o debate empreendido nos diversos espaços públicos de “encontro” entre sociedade civil organizada e o Estado do Paraná, a exemplo dos Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos desde o ano de 2004, pela Coordenação da Educação do Campo/SEED, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e com a participação dos movimentos e organizações sociais, Secretarias Municipais de Educação, universidades públicas e dos encontros pedagógicos com os professores da rede pública de ensino. Nestas Diretrizes, estão incorporadas demandas da sociedade civil e preocupações governamentais com a Educação do Campo, bem como o acúmulo de experiências expressas em documentos produzidos coletivamente, o qual também está presente (PARANÁ, 2006, p.15).

Na análise das Diretrizes em discussão, identificamos como objetivo fundamental a manutenção da gestão e da prática pedagógica nas escolas de campo, direcionando-se consecutivamente, aos educadores e gestores da educação. Tal objetivo deve seguir uma construção assim definida:

- histórico da Educação do Campo; aqui são apresentados os aspectos da trajetória marginal vivida pela educação do campo no âmbito da política pública de educação e a inserção na agenda política;
- concepção de Educação do Campo; o destaque é quanto às características da concepção de educação necessária ao campo e seu conceito de campo vinculado à categorização dos povos que a ele pertencem;
- eixos temáticos e encaminhamentos metodológicos; nestes eixos são apresentadas sugestão de conteúdos e alternativas metodológicas para a Educação do Campo (PARANÁ, 2006, p.15).

Trata-se de um documento chave na política educacional do Estado do Paraná, indicador de funções para que a educação de campo seja implementada da forma como consta nos documentos oficiais. Inclui a formação continuada em seminários, simpósios, reuniões técnicas; também deve contemplar a construção

de material didático, os grupos de estudo, a construção do Projeto Político Pedagógico, a organização do tempo e espaço escolar (PARANÁ, 2006).

São necessidades para a composição da estruturação da Educação do Campo, com propostas de formação continuada para os professores estaduais, como os Simpósios da Educação do Campo, com cerca de 700 participantes. Nestes eventos os objetivos incluíram, dentre outros, os seguintes:

- conferir aprofundamento na concepção de Educação do Campo;
- oferecer contribuição ao debate dos projetos de desenvolvimento rural sustentável;
- promover aprofundamento às discussões sobre o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo;
- implementar as Diretrizes Operacionais e as Estaduais da Educação do Campo;
- promover discussões sobre os princípios e as concepções que fundamentam a identidade de uma escola do campo (PARANÁ, 2006).

Tais objetivos determinados pela Coordenação da Educação do Campo do Estado do Paraná trouxeram para mesas de debates, conferências e oficinas professores e professoras que desenvolvem pesquisas em Educação do Campo, já referenciados neste trabalho, dentre eles Edlade Araújo Lira Soares, Miguel Gonzalez Arroyo, Sônia Fátima Schwendler, Antônio Munarim e Maria Antônia de Souza. São participantes desses eventos também os representantes dos diversos movimentos sociais na discussão e construção das políticas públicas para a Educação do Campo no Estado do Paraná.

Outros eventos merecem descrição nos avanços para a construção da Educação do Campo, a exemplo dos Grupos de Estudo, determinados pela Instrução nº 002/2009 – Paraná/SEED, cujo propósito foi à disseminação de propostas educacionais, diretrizes, debates acadêmicos, especificidades da diversidade sociocultural. Na rede estadual esse espaço de formação continuada desde 2006, atinge todas as áreas da educação básica, modalidades e temáticas.

Trata-se de um momento de formação que, de acordo com a Instrução nº 002/2009, é descentralizado e alcança a todas as escolas e colégios estaduais, de

modo que todos os participantes tenham acesso aos conteúdos com enfoque à sua área de formação ou interesse.

Os dados recentes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Coordenação da Educação do Campo sobre os Grupos de Estudo em Educação do Campo correspondem à 4ª edição. Desde sua criação em 2006, foram ofertadas 6.363 vagas, objetivando a discussão de questões relativas aos sujeitos do campo, bem como para a divulgação e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais.

Nestes Grupos de Estudos são trabalhados textos sobre pesquisas da Educação do Campo, incluindo desde as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná e obras de autores como Anamaria Aimoré Bonin, Edward Palmer Thompson, Miguel Gonzalez Arroyo Maria Auxiliadora Schimidt, Tânia Braga Garcia, Angela Duarte Damasceno Ferreira, Claus Magno Germer, Mônica Castagna Molina, Bernardo Mançano Fernandes e Roseli Salete Caldart.

De acordo com Souza (2007) em análise das ações governamentais desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo, em específico no Estado do Paraná, verificou que tais ações objetivaram atender as demandas da sociedade civil organizada.

Segundo a autora: “Isto nos permite refletir sobre a importância do Estado ter assumido suas responsabilidades e estar engajado no desenvolvimento de políticas públicas em prol da Educação do Campo” (SOUZA, 2007, p.410).

Isto significa que no governo de Roberto Requião ficou evidenciada a preocupação com a formatação de ações estatais que atenda também as parcelas excluídas do direito ao acesso a educação, são ações que abriram grandes possibilidades da consolidação de políticas públicas para a Educação do Campo no Paraná.

## 2.2.2 Da escola multisseriada a escola nucleada

No Brasil, além das grandes dimensões e das diferenças culturais, as informações sobre a educação revelam diferentes formações e modelos de escolas no campo, caracterizadas pela heterogeneidade, a exemplo das escolas denominadas de unidocentes, que compreendem as escolas isoladas, as incompletas, as multisseriadas ou unitárias e as escolas nucleadas.

Trata-se de escolas pequenas, compostas por uma ou duas salas nas qual atua somente um professor, que se divide entre as mais variadas tarefas que vão além de sua atribuição pedagógica. Caracterizam-se as escolas multisseriadas, que comportam crianças de distintas séries ou etapas em uma mesma sala, mais comuns em comunidades rurais mais isoladas.

As citadas como escolas completas e aquelas chamadas de nucleadas, agrupadas ou concentradas<sup>21</sup>, são conhecidas como as escolas pólo ou consolidadas. Possuem em sua estrutura, duas ou mais salas de aula, oferecem as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, são seriadas e um professor responde por cada série.

As escolas nucleadas<sup>22</sup> quase sempre estão associadas ao reordenamento de antigas escolas “isoladas” ou unidocentes. Existem casos em que as pequenas escolas rurais foram mantidas, passando a depender funcionalmente, de uma escola maior, que serve de sede administrativa para as pequenas escolas a ela nucleadas/agrupadas.

---

<sup>21</sup> A nuclearização de escolas caracteriza o fechamento de pequenas escolas do campo e o agrupamento das mesmas em uma região rural, criando-se a denominada Escola-Núcleo, uma instituição dotada de características próprias de organização e funcionamento. Esta nuclearização de escolas rurais tem por objetivo concentrar os materiais didáticos e as instalações em um local apenas, de modo a proporcionar ensino de qualidade aos alunos.

<sup>22</sup> Não é a nossa intenção neste texto aprofundar as questões sobre a nuclearização. Para saber mais ver OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. **A Nucleação de Escolas do Campo como estratégia de melhora do ensino**: esboços de compreensão. Disponível em: <[www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/300](http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/300)>. EDSON BAREIRO, Edson. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná - 1930-2005**. Maringá, 2007 – Dissertação de mestrado.



A ampliação das escolas nucleadas teve maior ênfase a partir do ano de 2008, embora conste como iniciativa do Estado desde a década de 1970<sup>23</sup> e venha acompanhando a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), bem como do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Plano Nacional de Educação, sem a devida atenção do governo federal e local. A Resolução CEB/CNE nº 2, de 28 de abril de 2008, porém, possibilitou maior e melhor normatização do processo de Nucleação de escolas no país.

No Estado do Paraná, a década passada realizou o processo de Nucleação das escolas do campo e a municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fato que implicou na retirada de muitas escolas das comunidades rurais, as quais foram transferidas para as sedes dos municípios. Nestas escolas buscou-se a permanência de sua configuração como escola do campo, evitando-se equívocos e modificações que privilegiam a cultura da cidade, desvalorizando a identidade de seus alunos.

Sem nenhum recorte, deve ser mantido um processo pedagógico que discuta a realidade camponesa, favorecendo a interdependência que estabelece entre o campo e a cidade. Uma pequena escola rural nucleada que se estabelece na sede do município deve continuar com suas características de campo, seja na produção, no trabalho, lazer e modo de vida, traduzidas nas experiências que cria o saber e o acumula ao longo do tempo, passadas de geração em geração as vivências como população do campo.

Discutir a nucleação da escola do campo e a Educação do Campo, porém, implica em reforçar que a escola deva permanecer na localização rural e, ainda que faça parte da nucleação, sua efetivação no próprio campo é essencial.

Sabemos que no campo a escola é referência, passa ao largo de ser apenas um local de produção e socialização do conhecimento, mas se destaca

---

<sup>23</sup> A política municipalista da década de 1970 viabilizou a criação do Projeto de Cooperação Técnica Estado/Município (PROMUNICÍPIO), de apoio às administrações municipais, para o fortalecimento do ensino de 1º Grau, o Ensino Fundamental. Neste projeto realizou-se a parceria entre os Estados e seus municípios, visando cooperação.

como espaço de convívio social, no qual ocorrem as reuniões, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias que incluem o bazar, as vacinações, dentre outros eventos.

Estar na escola, em qualquer momento ou evento, reforça as relações sociais entre os membros da comunidade, da mesma forma que reafirma a construção da identidade e da autonomia do sujeito em seu espaço cultural, político e de relacionamento, oportunizando que todos criem o conhecimento e o disseminem.

De fato, percebemos que um dos entraves mais discutidos na escola nucleada diz respeito ao deslocamento das crianças até a sede, ou seja, é preciso deixar a sua comunidade no campo e ir até a sede do município, para estudar. Além disso, questões estruturais como as condições de estradas rurais, dos veículos utilizados para o transporte de alunos, as etapas iniciais desse processo, que exige a acomodação de horários e de condicionamento para ir estudar distante de suas comunidades.

A nuclearização é assunto da educação e sobre ela se posicionou Souza:

Um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas multisseriadas é a nuclearização. O perfil das escolas do campo corresponde às especificidades da dispersão da população do campo: são de pequeno porte, atendendo uma demanda reduzida de alunos. O processo de nuclearização das escolas é uma alternativa das prefeituras para reduzir gastos. Esta atitude é muito questionável, pois ao mesmo tempo em que aumenta a possibilidade da administração escolar de receber mais verbas para aplicação na escola, acaba dificultando o acesso das crianças à escolarização. Sabemos, também, que existem dificuldades quanto o transporte das crianças à escola, pois em período de chuva, as estradas rurais não recebem manutenção da prefeitura e os alunos não podem frequentar as aulas. Também professores têm dificuldades de acesso à escola, especialmente quando moram no espaço urbano e se deslocam para o campo (SOUZA, 2007, p. 6).

A nuclearização, portanto, não agrada em sua constituição, tanto que o Movimento tem pressionado o Estado na defesa de uma escola situada no campo, tendo na nuclearização uma última medida para a solução de pequenas escolas do campo.

De modo geral, concorda-se com as apreensões do MST de que as escolas que são organizadas sob a forma convencional no campo não agradam aos alunos; havendo a nuclearização de tais escolas, a distância e as dificuldades de transporte se acentuam, a exemplo das colocações de Souza (2007), acerca das dificuldades estruturais de deslocamento.

É assim o caso das escolas nucleadas ou na cidade, quando analisado que o aluno para se deslocarem de suas casas devem levantar-se mais cedo e permanecer um longo tempo no interior de um ônibus para chegar à escola, tendo consequências sérias com relação a isto, como o prejuízo no desenvolvimento e no desempenho escolar, pois chegam as escolas cansados e sonolentos (ALBUQUERQUE, 2011).

Ações do MST, contudo, tem buscado junto ao governo o desenvolvimento de projetos que fixem as pequenas escolas de campo, com críticas constantes a nucleação no Estado do Paraná, repetidas em eventos e seminários regionais de Educação do Campo.

Vemos um exemplo desta busca no III Seminário Regional de Educação do Campo<sup>24</sup>, realizado em Ampére, Paraná, em 06 e 07 de Novembro 2008. O objetivo geral do evento inclui o seguinte:

Fortalecer Políticas Públicas de Educação do Campo no Sudoeste Paranaense, através de processos articulados envolvendo Entidades, Organizações e Movimentos Sociais do Campo, Sistemas de Ensino Públicos Municipal e Estadual, Universidades Públicas, Comunitárias e Privadas, tendo como espaço constituído de debates coletivos as Articulações Sudoeste e Paranaense de Educação do Campo e como fundamento as diretrizes de Educação do Campo para a formação de sujeitos do desenvolvimento e da transformação do campo (CADERNOS DA FAMPER, 2009, p.9).

---

<sup>24</sup> O debate sobre a Educação do Campo começou em 1997, com a realização do 1º Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária, que aconteceu na cidade de Luziânia, perto de Brasília. No Sudoeste esse debate também começou a partir desse ano. Para coordenar esse trabalho foi organizada a Articulação Sudoeste de Educação do Campo, formada pelas organizações, entidades e movimentos populares preocupados com a educação em nosso território. Esse processo não aconteceu de forma isolada no Sudoeste. Esteve sempre articulado com o debate no Paraná e no país. Recentemente os Seminários Regionais de Educação do Campo encontram-se na sua quarta edição.

Neste Seminário Nunes (2009, p.41) abordou a implantação na prática da Educação do Campo e determinou as condições para a composição de nuclearização de escolas, aceitas somente em casos nos quais seja impossível a oferta de ensino aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste caso, “nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida”.

No Paraná, a queda chega a 44%, fechados 1.714 estabelecimentos escolares rurais em 2009, tendo sido atribuídas diferentes causas e fatores interagentes para esta situação, dentre eles, os seguintes: redução na população rural, que foi de 10% entre 2000 e 2009, em razão do declínio populacional; mudança do *status* de escolas de rurais para urbanas, por causa da ampliação do espaço/perímetro urbano (PARO, 2011).

A defesa do direito à educação no local no qual a criança vive é constante nos incentivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que tem como meta a manutenção das crianças nas localidades e não usar o transporte escolar para ir longe.

Lembrando o que foi citado anteriormente neste trabalho por Souza (2007), nem sempre o transporte escolar funciona, pelos ônibus quebrados e pelas condições da estrada. Além disso, segundo depôs Porto Borges: ‘A criança vem com o sapato e a mãozinha suja de terra, roupa própria do campo e com um linguajar de seu cotidiano e são sistematicamente discriminados’ (PARO, 2011, p.6).

Em publicação do Setor de Educação do MST, Erivan Hilário aponta o fechamento de mais de 24 mil escolas do campo no Brasil, desde 2002, revelando-se como um grande problema educacional com relação ao meio rural. Analisando a trajetória das lutas e conquistas pela educação no país, incluindo a Educação do Campo, tal notícia sobre o fechamento das escolas nos surpreende, pois parece um revés das políticas educacionais quanto ao que se havia concretizado (ALBUQUERQUE, 2011).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Censo Escolar do Ministério da Educação confirma o fechamento de 24.396 estabelecimentos de ensino, sendo 22.179 escolas municipais, para o ano de 2009. Mesmo que o fechamento destas instituições tenha se dado sob responsabilidade de estados e municípios, é também responsabilidade do Ministério da Educação pela ausência de critérios claros que determine ou não, o fechamento de escolas, tampouco explicitações acerca de motivos que justifiquem tais fechamentos ou mesmo de qualquer medida que indique ações como esta por parte de governos (ALBUQUERQUE, 2011).

Com respeito a estas ações do Estado o MST lança a Campanha Nacional contra o Fechamento de Escolas do Campo, tendo na pauta discussões e debates sobre a Educação do Campo com a sociedade e articulação de diferentes setores que se oponham e mesmo denunciem esta política.

Na opinião de Erivan Hilário (2011), o fechamento das escolas de campo vai além de um processo burocrático do Estado; na verdade:

O fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo. Os governos têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócio – o agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar num campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola (ALBUQUERQUE, 2011, p.01).

Realizando este estudo e, de posse de informações sobre a Educação do Campo, percebemos a preocupação de Erivan Hilário, e concordamos sobre os momentos contraditórios vividos pela Educação do Campo, analisando os avanços e as conquistas na década inicial do século XXI e o desembocar de uma situação devastadora que é o fechamento de mais de 20 mil escolas do campo em 2009.

Retomando um comentário que já fizemos, restam ainda concepções do campo como local de atraso, mas atualmente os camponeses e pequenos agricultores que lutam contra o fechamento das escolas, com o apoio do MST, não se aliam ao modelo capitalista concentrador de terras e de riqueza, que busca somente o lucro na produção, conforme dispôs Albuquerque (2011, p.01), de que

“lutar contra o fechamento das escolas tem se constituído como expressão de luta dos camponeses, de comunidades contra a lógica desse modelo capitalista neoliberal para o campo”.

A condição de marginalização da escola pública parece uma retórica, antiga e extensa; quanto mais se esvazia o campo, mais parece evidente a discriminação que o Estado adota na composição de suas políticas. O caos parece mais próximo quando escolas do campo estão sendo fechadas concomitantemente à evolução da Educação do Campo no ensino superior universitário, caracterizando uma situação de dualidade e confusão. A verdade é que tanto os poderes públicos não avaliam as necessidades sociais e particulares de cada comunidade, sem mensurar a importância da manutenção da escola do campo, quanto não se detêm no aumento do êxodo rural e na aglomeração das cidades (ALBUQUERQUE, 2011).

Sabendo que as escolas rurais que são fechadas têm em substituição as escolas urbanas para o acolhimento dos alunos da comunidade rural, deve ser pensada a condição de deslocamento dos mesmos diariamente, afastando-os das atividades que desenvolvem com seus familiares, fato que limita a integração ao meio rural e reforça um aprendizado distante de sua realidade.

Ainda que dentre os fatores alegados para a nucleação das escolas do campo seja citada a redução de cursos e a melhoria da qualidade de ensino, tal decisão traduziu o estado de inviabilização da Educação do Campo, acabou por frustrar a escola rural como referência para a comunidade e criou um viés: se as escolas rurais são fechadas em razão, também, do êxodo rural, o abandono do campo contribui também por conta desta política.

Reforçamos que as necessidades e os interesses da população do campo exigem debruçar-se sobre uma estratégia política diferenciada, com um olhar voltado a um modelo de desenvolvimento que agregue sustentabilidade e qualidade, considerando que imprescindível às famílias que continuam nas atividades rurais tenham oportunizadas novas formas de produção e de sobrevivência.

Não é possível, portanto, dissociar ou minimizar a importância da educação para que seja construída desde as referências particulares do campo, em um ambiente educativo, até as vivências e as experiências que se traduzem na forma própria de vida, cultura, saberes e conhecimento e que são tomados por todos os membros da comunidade.

O início de toda essa construção de conhecimentos e da relação mantida com o trabalho da terra e de sua cultura, se dá na escola do campo, responsável por trazer as primeiras informações a quase todos os seus sujeitos.

Souza (2009, p.51) afirma que “A Educação de Campo é mais do que escola, pois permite problematizar as condições de trabalho e a importância de uma formação inicial e continuada, direcionada para as condições de produção no campo”.

Assim, é apropriado concluir este subitem com os conceitos de Arroyo (2004, p.10), de que:

O MST vem se constituindo em um sujeito educativo. Em um pedagogo. [...] o MST é considerado como educador enquanto movimento social e cultural. Sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens são educativas, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas. Constroem novos valores e conhecimentos, nova cultura política. Formam novos sujeitos coletivos.

Estudar, por isto, a Educação do Campo nas políticas públicas e nas políticas educacionais, implica em reconhecer a luta passo a passo na busca de uma proposta pedagógica, que seja formadora para a identidade do sujeito social para o qual a Educação do Campo se sobrepõe.

No Capítulo III, a seguir, a temática investigada são os movimentos sociais e a Educação do Campo, relatando as origens históricas da criação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Paraná, a sua ligação com os movimentos sociais nas reivindicações para a Educação do campo, mostrando uma realidade que se aplica diretamente na escola básica itinerante, característica das iniciativas do Movimento.

## CAPÍTULO III

### MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta cova em que estás, com palmos de medida, é a conta menor que tiraste em vida, é de bom tamanho, nem largo nem fundo, é a parte que te cabe, deste latifúndio. Não é cova grande, é cova medida, é a terra que querias ver dividida. É uma cova grande para o seu pouco defunto, mas estará mais ancho que estavas no mundo. É uma cova grande para teu defunto parco, porém mais que no mundo te sentirás largo. É uma cova grande para a tua carne pouca, mas à terra dada. Não se abre a boca.

(Morte e Vida Severina, João Cabral de Melo Neto e Chico Buarque)

#### 3.1 A AÇÃO DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA E A FUNDAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA NO PARANÁ

Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e sua Pastoral da Terra, órgão oficial da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil surge em 1975, no contexto da efetivação do Estatuto da Terra, que, privilegia as grandes empresas rurais e o conflito no campo por meio da expulsão dos posseiros de suas terras.

Gohn (1992) em obra sobre os movimentos sociais e educação expõe que a Teologia da Libertação orientava as ações da Comissão Pastoral da Terra e esta apresentava características formativas:

- uma base social ampla e com caráter homogêneo de classes populares;
- a organização ocorria sob a forma de coletivos unificados por regiões geográficas, utilizando-se de sedes de paróquias ou em zoneamentos eclesiais;
- configurava-se o caráter de simultaneidade na participação dos membros em suas lutas, ocorrendo várias de modo concomitante, mas apresentando um tipo de aglutinação com base em sua conjuntura;



- o trabalho interno descreveu coordenações e comissões com isenção de diretorias;
- os participantes internos foram classificados pelos papéis que executavam: agentes pastorais, padres, freiras, líderes populares, assessorias;
- as funções eram desempenhadas mediante divisão do trabalho; nestas, destacavam-se os agentes pastorais;
- a característica das lutas as mostrava como regionais simultâneas em diferentes regiões e obedecendo a um estágio de agregação;
- vigorava o respeito àquilo que fora obtido, em cada estágio, com tendência a continuação da luta;
- os setores mais espoliados e miseráveis da sociedade foram envolvidos nas lutas;
- o enfoque principal da luta consistia nos direitos (GOHN, 1992).

A Teologia da Libertação é definida por Betto (2006) como a teologia produzida na América Latina a partir dos pobres, que assume de modo consciente a sua incidência política e suas mediações ideológicas, dissociado o seu nascimento de um limbo graduado das universidades ou das bibliotecas, mas criado da luta de milhares de CEBs que fertilizam a fé dos indivíduos.

Martins (1994) é um dos autores que escreveu sobre a CPT e da presença que a igreja teve nas regiões dos conflitos sociais relativos aos trabalhadores rurais. Em sua proposta, a CPT constituiu-se como um canal aberto para expressar e apoiar a organização dos trabalhadores, por meio de sindicatos na maioria das vezes, com o propósito de obter o respeito aos seus direitos legais e quanto aos avanços pretendidos no reconhecimento de seus costumes consoante à concepção do direito de propriedade.

Os objetivos da CPT, no entanto, não conseguiram elaborar uma agenda política ou mesmo refletir acerca dos problemas vigentes na sociedade brasileira e no meio rural, pois, de fato, não ficou estabelecido um programa de reformas contemplando as negociações políticas ou reformas sociais que “[...] as transformassem em condições de sobrevivência das próprias classes dominantes, das elites, da classe média” (MARTINS, 1994, p.149).

Em análise sobre a CPT, Nascimento (2009, p.139) apresenta a sua opinião de que “Os movimentos sociais do campo estão fragmentalizados e que a CPT retrocedeu nos últimos anos porque a própria Igreja também se voltou para um discurso mais espiritual. Mas, isso não significa que perderam as utopias”.

São fatos históricos da contemporaneidade que refletem a participação da Igreja como elemento motriz para modificações no caráter social dos menos favorecidos, conforme dispôs Paludo (2001, p.59), referindo aos movimentos sociais: “As estruturas de mediação das Igrejas tiveram um papel central na construção de redes subterrâneas que conformaram a resistência e a luta democrática, bem como os diversos movimentos populares urbanos e rurais”.

Paludo assim também compreende a atuação das CEBs, vinculando o trabalho com os pobres e a perspectiva libertadora:

Do aprofundamento da opção pelos pobres por expressivos setores da Igreja Católica, emerge a matriz da Teologia da Libertação, cujos documentos de Medellín (1968) e de Puebla (1979) expressam e impulsionam os fundamentos da caminhada da Igreja em direção à aproximação da fé com a vida e a política. A própria nomeação de ‘Teologia da Libertação’ contém a grande novidade da atuação da Igreja Católica neste período, ou seja, a passagem do enfoque da caridade para o enfoque da libertação do povo oprimido como obra do próprio povo (PALUDO, 2001, p. 58).

Nas CEBs é constituída a atuação pastoral e popular, a organização das lutas pelos trabalhadores, quando o povo expressa e socializa o saber, possibilitando os primeiros passos para a consciência de sua força, surgindo às práticas promotoras da consciência e das condições de vida das populações carentes: “As CEBs não são um organismo meramente político, mas pastoral” (FLORESTA, 2006, p.29).

Silva (2006) e outros escreveram sobre as CEBs, confirmando a sua base na Teologia da Libertação, mas destacando como razão de sua existência a formação de um espaço para os trabalhadores rurais e urbanos em sua organização e luta contra a injustiça e para a busca de direitos, inclusive contribuindo para o surgimento e o desenvolvimento dos movimentos sociais populares e para a renovação interna da Igreja.

De acordo com Betto (2006), cristãos assumem mediações ideológicas sem conflitos, com base na vivência teológica e de reflexão fundadas na opção pelos pobres, no compromisso com o projeto do Reino de Deus. É no terreno concreto da política, dotado de concepções ideológicas, que se encontra o lugar teológico por excelência, no qual são decididas a sorte de milhões de seres humanos e a fidelidade ao Pai no serviço do povo.

Este tipo de compreensão também foi adotada por Boff (1998) definindo a Igreja como uma comunidade organizada de fiéis e, enquanto consciência, tal comunidade representa uma elite cognitiva diante daqueles que não aderiram a ela. Dotada de vocação universal, a comunidade eclesial funda-se em valores libertadores e revolucionários:

Reino de Deus, novo homem, novos céus e nova terra, esperança escatológica, caridade que vai até o martírio, relativização das etapas históricas face ao absoluto que vem do futuro, identidade do amor ao próximo com o amor de Deus, poder como pura funcionalidade e serviço, a felicidade que todos esperam de Deus e principalmente dos pobres, dos deserdados, dos perseguidos e dos últimos da terra, etc. (BOFF, 1998, p.253).

Pela dotação de valores, a Igreja não pode ser entendida fora dos condicionamentos que caracterizam a sua realidade histórica, pois que reflete o mundo no qual atua. Assim, concernente à práxis da teologia libertadora a pergunta é quanto ao limite no qual a Igreja colocará o seu peso social em favor do alijamento de todas as servidões? (BOFF, 1998).

Em análise ao questionamento de Boff (1998) fica evidente a intervenção da Igreja no contexto social, no sentido de manter o caráter social e humanitário religioso, a exemplo da referência de Vendramini (2000, p.152) de que:

[...] os efeitos da religião sobre a mobilização dos sem-terra são, fundamentalmente, o desbloqueio dos mecanismos de frustração dos trabalhadores rurais e o sentimento de esperança que é ascendido pela Igreja quanto aos objetivos da luta, superando as atitudes de conformismo e resignação.

Sob este ponto de vista, a Igreja atua como um instrumento motivador para que o indivíduo saia da condição de objeto e se muna de esperança para a

luta, pois está pautada na orientação religiosa como indicador na formação de um novo modo de pensar.

O teor ou a fundação desse pensamento novo consiste nas teorias orientadas pelo marxismo e experiências concretas socialistas, contudo, nem sempre convergentes em seus propósitos, segundo Vendramini (2000).

Observa-se que o trabalho da CPT se coaduna com a vocação religiosa e com os valores da Igreja. Ao expressar a luta contra o modelo implantado no campo, a Igreja, em seu caráter ecumênico aglutinou o setor luterano, conforme registro da Assesoar (2009), fato que caracterizou o movimento como nacional, compreendendo que: “Para o MST, a CPT pode ser pensada como aplicação prática do Concílio de Vaticano II<sup>25</sup> e das outras encíclicas progressistas, que acabaram sendo expressos na Teologia da Libertação” (FLORESTA, 2006, p.21).

Partindo-se desta concepção, ao ingresso nas ações da Igreja nas questões de propriedade vigoram dois principais momentos: em um deles, a propriedade é um Bem Comum; depois, vem o da aceitação da propriedade privada, com enfoque capitalista e assim sintetiza: “A propriedade deve ser destinada a promover o bem comum, ou seja, ter uma função social”, de forma que o incentivo à transformação da propriedade consiste na defesa da propriedade social dos meios de produção, ou seja, de que a propriedade social liga-se a ideia de Bem Comum e de justiça social (FLORESTA, 2006, p.31).

Segundo Floresta (2006) a luta pela terra teve grande ligação com a Igreja e, no decorrer do século XX teve relevante papel nos conflitos e atuando como legitimadora da repressão, justificando-a. Por meio da ação ou apoio de setores da Igreja, camponeses construíram a sua resistência.

Constante em seus registros históricos, de acordo com Abramovay, Magalhães e Schröder, (2005, p.8) “poucas regiões brasileiras tiveram um trabalho tão profundo e capilarizado das CEBs e a sua Pastoral da Terra como o Alto Uruguai e, particularmente, o Sudoeste Paranaense”.

---

<sup>25</sup> O Concílio Vaticano II (1962-65), do Papa João XXIII abre o debate interno sobre a posição da Igreja com relação aos explorados, estimulando um novo relacionamento com certos setores sociais, apoiado nos elementos da ciência, da cultura e das experiências concretas dos homens e das relações sociais (FLORESTA, 2006).

Escrever sobre a ação da CPT no Paraná implica em buscar os registros de sua fundação nos textos de Abramovay, Boff, Frei Betto, Floresta e textos da Assesoar<sup>26</sup>, dentre outros.

No município de Francisco Beltrão, localizado no Sudoeste do Paraná, é fundado em 1962 Assesoar, com o apoio de religiosos belgas que primavam em seu trabalho à organização de pequenos grupos voltados à leitura de textos bíblicos “[...] à luz da discussão dos problemas cotidianos vividos pelos agricultores”. No corpo técnico da Assesoar, os trabalhos buscavam a formação de ministros da eucaristia, grupos de jovens e casais a exemplo de uma sociedade civil organizada no interior de uma estrutura religiosa (ABRAMOVAY; MAGALHÃES; SCHRÖDER, 2005, p.9).

A formação de tais grupos propiciou a criação da CPT e com ela as primeiras articulações contestadoras das modalidades assistencialistas de atuação sindical, tornando-se parcela relevante do MST. Naquela época a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil orientava as ações e a atuação das CEBs; seu ponto de apoio residia em laboratórios de elaboração teológica de uma literatura que associava a discussão dos problemas sociais nacionais às dimensões filosóficas e existenciais dos textos bíblicos, um trabalho que extrapolou uma análise com conotação instrumental e respostas reivindicativas; antes, difundiu uma “filosofia de vida em torno da valorização do trabalho, de dar voz a quem não tem voz, da denúncia da exploração e da pobreza” (ABRAMOVAY; MAGALHÃES; SCHRÖDER, 2005, p.9).

Naquele período, partes da igreja que articulava a Teologia da Libertação, juntamente com a Igreja da Confissão Luterana propiciaram impulso às questões

---

<sup>26</sup> Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural - Assesoar: criada em 1966, por 33 jovens agricultores com o apoio dos padres belgas e profissionais liberais de Francisco Beltrão, Paraná. A Assesoar é uma associação de Pequenos Agricultores/as Familiares, situada na região sudoeste do Paraná, com sócios em 16 municípios e atividades em 20 municípios. Juridicamente constitui-se como uma ONG filantrópica tendo como missão a contribuição para 'Gerar, Sistematizar e Difundir' propostas organizativas e de formação para o desenvolvimento, assentadas no fortalecimento das organizações e movimentos sociais populares e na ideia de sustentabilidade' (ASSESOAR, 2006).

<sup>26</sup> Este episódio foi comentado anteriormente neste trabalho.

populares e da luta dos agricultores familiares da região<sup>27</sup>, fato que contribuiu para o surgimento da CPT, conforme referiram Abramovay, Magalhães e Schröder (2005). Nesta CPT foram realizados cursos para a formação de novas lideranças, bem como debates e discussões sobre o Estado, com destaque para a questão agrária e, especialmente, para a organização das chamadas Romarias da Terra (ASSESOAR, 2009).

Especialmente quanto ao Sudoeste Paranaense, destaca-se uma cultura fértil para além da pregação eventual de rituais religiosos, confirmando-se como uma das regiões brasileiras na qual foi vitoriosa uma revolta popular contra o latifúndio: a Revolta dos Colonos, em 1957<sup>28</sup> (ABRAMOVAY; MAGALHÃES; SCHRÖDER, 2005).

Destacou-se no Sudoeste do Paraná a Pastoral da Terra, a Pastoral da Juventude e um forte trabalho com grupos de famílias e as CEBs.

A pastoral da juventude tentava trabalhar a organização social, principalmente sindical, pois, até então, eram os chamados sindicatos pelegos que predominavam. Era uma ação que tinha uma intencionalidade clara no sentido de incentivar os agricultores para a organização, para processos coletivos e para a busca da organização política, através da tomada dos sindicatos, transformando-os em entidades ligadas às lutas dos agricultores familiares e das lutas populares (ASSESOAR, 2009, p.13).

No relato sobre a CPT é interessante citar trechos da Dissertação de Abramovay (1981), quando se refere ao papel da igreja com relação ao complexo agroindustrial e às lutas camponesas, explicitando que desde o ano de 1977 a ocorrência de conflitos que opuseram pequenos agricultores à política agrícola do regime e aos grandes monopólios se configurou como relevante.

---

<sup>27</sup> Passar saber mais sobre essa discussão consultar: Elir Battisti publicou a obra: 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, na qual relata sobre a organização e luta fundiária dos camponeses, na região Sudoeste do Paraná em dois períodos distintos - anos 50 e 80.

<sup>28</sup> Consultar: Iria Zanoni Gomes publicou em 1987 a obra: **1957: a revolta dos posseiros**. 2. ed. Curitiba: Criar Edições; em 2001, publicou a obra **Terra & Subjetividade**: A recriação da vida no Limite do caos, pela mesma editora. Também Hermógenes Lazier abordou as lutas camponesas do Sudoeste do Paraná, através da obra: **Análise histórica da posse da terra no Sudoeste paranaense**. Curitiba: SECE/BPP, 1986 : 3. ed. Francisco Beltrão: Grafit, 1998; Rui C. Wachowicz **Paraná, Sudoeste**: ocupação e colonização. 2. ed. Curitiba: Vicentina, 1987.

Abramovay (1981) atribui aquele cenário conflitivo a dois fatos que considera fundamental: a exploração econômica sofrida pelos pequenos agricultores, o sentimento de perda de independência e de soberania sobre o processo de trabalho; e, a condição necessária para a deflagração de conflitos, considerada no importante papel desempenhado pelas CEBs, pelos órgãos de apoio da Igreja, como a Assesoar.

Em sua obra Abramovay relata acerca da luta do campesinato, que:

Estas lutas acontecem sempre no quadro de uma celebração: a luta é vivida como uma celebração. [...] Trata-se, isso sim, do quadro cultural, do universo comum de ideias que cimenta a unidade dos pequenos produtores. Após a ocupação das estradas pelos suinocultores do Sudoeste Paranaense, um grupo de líderes escreveu um documento onde cada passo da luta era comparado a uma passagem bíblica. É neste ambiente de ideias que estão mergulhadas as lideranças camponesas da região e seus principais pontos de apoio, os agentes de pastoral da Igreja (ABRAMOVAY, 1981, p.213).

Diante da situação de desemprego na região que esse contexto gerou, sindicatos e a CPT organizaram um cadastro das famílias dos agricultores com fins de Assentamentos do Incra. A essa situação também concorreram ações organizadas pelo Movimento Justiça e Terra (MJT) e, em 1981, deu-se o surgimento de outra forma de organização: o Movimento dos Agricultores Rurais Sem Terra da Região Oeste (Mastro), em Medianeira, Paraná (ARTICULAÇÃO PARANAENSE: Por uma educação do campo, Caderno 1, 2000, p.52).

As iniciativas do Mastro incluíram reivindicações de terra no Oeste do Estado ao Incra, ao Presidente da República, ao Governo do Estado do Paraná, ainda em 1981 apresentando uma lista de doze propriedades consideradas improdutivas para vistoria, desapropriação e assentamento. Após dois anos de negociação com o governo sem sucesso em suas reivindicações, 35 famílias associadas a Mastro ocuparam a fazenda Cavernoso, no município de Guarapuava, Paraná (ARTICULAÇÃO PARANAENSE: Por uma educação do campo, Caderno 1, 2000, p.53).

Dessa ocupação, organismos como a Assesoar e sindicatos criaram o Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste Paranaense (Mastes),

afirmando-se a conotação de que a formação do Movimento teve como base a ocorrência de conflitos, disputas, enfrentamentos e vitórias acumuladas (ARTICULAÇÃO PARANAENSE: Por uma educação do campo, Caderno 1, 2000, p.55).

Constando como um dos primeiros movimentos de agricultores, o Mastes, em 1984 e 1985, coordenou grandes manifestações - atos públicos e passeatas -, seguidas de ocupações de terra e acampamentos, envolvendo 1.881 famílias de sem terra - em torno de 10 mil pessoas. Nestas manifestações, os Trabalhadores Rurais Sem Terra enfrentaram o Estado e os latifundiários, resistindo em acampamentos improvisados durante meses e, até anos (BATTISTI, 2006).

O Estado do Paraná, em 1984, sediou o Encontro Nacional de Fundação do Movimento dos Sem Terra e o I Congresso Nacional do MST que contou com delegados de 23 estados do país, congresso que definiu o lema: Ocupar é a única solução (BATTISTI, 2006).

Podemos confirmar que este I Congresso se constituiu em elemento impulsionador para a criação do MST, amparado pela presença de camponeses de 12 estados brasileiros e de representantes da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Comissão Indigenista Missionária (CIMI), da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da Comissão Operária de São Paulo.

A ação do Mastes, no Sudoeste do Paraná, aliada a do Mastro, no Oeste do Paraná, em 1984, fez surgir os Movimentos dos Agricultores Sem Terra do Norte (Masten), do Litoral (Mastel) e do Centro-Oeste do Paraná (Mastreco). Demais movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra também cresciam velozmente nos Estados de Santa Catarina e, sobretudo, no Rio Grande do Sul naquele mesmo período: o MST do Paraná construiu-se a partir de dois movimentos diversos em duas regiões – Oeste e Sudoeste, com diferentes peculiaridades: o método de trabalho do Mastes consistiu do trabalho de base nas comunidades, sem pressa; o Mastro tendeu ao trabalho de massa: com grandes concentrações de protesto, num ritmo mais rápido (BATTISTI, 2006).



No 1º Congresso Nacional do MST, realizado em Curitiba, Paraná, em janeiro de 1985, estiveram presentes outros grupos de luta pela terra, compondo-se de 1600 delegados oriundos de todo o país.

Na continuação dos eventos, em 2005 o Brasil assiste à denominada Marcha Nacional do MST com 12 mil marchantes, saindo de Goiânia com destino a Brasília, evento que aconteceu em dezessete dias, destacando-se o levante e desmonte de uma cidade móvel. No corpo da massa encontravam-se crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Dentre esses prevaleceram os militantes e dirigentes, os acampados e assentados, e os coordenadores de várias instâncias.

Como característica fundamental dessa Marcha Nacional do MST e que se coaduna com este trabalho sobre a Educação do Campo, a história desse evento registra a presença constante e ininterrupta da Escola Itinerante, que garantiu aos jovens e às crianças que participavam da Marcha o direito de estudar, princípio básico do Movimento.

Diante dos fatos vividos e registrados pelo MST, concordamos com Floresta quanto ao fato de que:

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) tornou-se uma força de contestação social de tamanha vitalidade que é impossível hoje ignorá-lo. Chama a atenção justamente por questionar os limites da 'ordem legal', construindo um contra discurso social em nome de valores baseados na igualdade e na solidariedade. Causa uma certa estranheza perceber a tenacidade com que estes trabalhadores e trabalhadoras integrantes do MST buscam expor as contradições do discurso neoliberal, indicando que há limites para a tolerância das massas à degradação das suas condições de vida. Se o mundo é humano e a moderna revolução técnica, a automatização, o processo de produção e libertação da energia nuclear são frutos do trabalho, não se deve pensar na possibilidade de utilizar esse 'progresso' para a supressão das diferenças entre trabalho físico e intelectual, campo/cidade? (FLORESTA, 2006, p. 11).

De acordo com a Assesoar (2009) dos movimentos sociais especificamente no Sudoeste do Estado do Paraná, é possível elaborar um cronograma de eventos, ressaltando que se tratou de movimentações de caráter político (enfrentamento de algum problema coletivo) que se constituíram em organizações e/ou movimentos sociais:

- em meados de 1966: criação da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural voltada para o trabalho pastoral, organizativo e produtivo;
- em meados dos anos de 1970: ocorre o levante dos suinocultores, com apoio de componentes da crítica social possibilitada pelo trabalho pastoral da Igreja Católica com base no Concílio Vaticano II;
- de 1977 em diante têm início as oposições sindicais. A luta contra os sindicatos de trabalhadores rurais criados pela ditadura militar como forma de evitar a perspectiva das ligas camponesas desemboca num movimento oposicionista à Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Paraná (Fetaep). Em meados dos anos 1980, na Central Única de Trabalhadores (CUT) do Sudoeste do Paraná fortalecem-se as lutas por direitos da população do campo e preços dos produtos agropecuários iniciando-se a luta pela terra. Trata-se dos denominados “sindicatos combativos”;
- luta pela terra: começa no início dos anos 1980, a partir dos sindicatos conquistados pelas oposições sindicais;
- de 1982 a 1984 é constituído o Mastes. Por um tempo ainda, a luta pela terra (formação e organização de base, ocupações e acompanhamento a acampamentos) era apoiada política, econômica e logisticamente pelos sindicatos combativos;
- em 1984 e 1985 o sindicalismo combativo organiza a primeira luta, enfrenta a construção da barragem no rio Capanema e sai vitorioso;
- em 1986, fruto da combinação do Mastes com o Mastro e com os agricultores sem terra do Rio Grande do Sul que ocuparam a fazenda Annoni, constitui-se o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST);
- em meados dos anos 1980 constitui-se o Associativismo no Sudoeste do Paraná, um movimento de enfrentamento aos rumos do cooperativismo de produção instalado nos anos 1970 com apoio oficial;
- no início dos anos 1990 constitui-se o Fundo de Crédito Rotativo, dinamizado por um coletivo de organizações ligadas à pequena agricultura e à pastoral da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no Paraná. Trata-se de um movimento com foco no crédito, buscando exercitar e formular

alternativas ao crédito oficial e reforçar os componentes da agroecologia, um esforço mais antigo. Esta dinâmica desemboca na criação das primeiras Cooperativas de Crédito com Interação Solidária (Cresol), em Capanema e Dois Vizinhos e, depois no Sistema Cresol;

- o cooperativismo amplia seu leque de atuação no final dos anos 1990 e 2000 com a criação das Cooperativas de Leite da Agricultura Familiar (Claf) e das Cooperativas de Produção da Agricultura Familiar (Coopaf).

Mais proximamente, verifica-se que os assentamentos constituem uma forma de resistência aos modelos oficiais de colonização, ainda que sua viabilização seja conferida pelo Estado em função da dualidade: o projeto colono modelo se aproxima de um modo de ser capitalista; o assentamento procura dar prioridade aos pequenos produtores que participam da luta pela terra. Há, portanto, diferentes modos de subjetivação nos projetos de colonização e estes tomam como princípio uma representação que, igualmente se encontra presente no assentamento, mas, tendente à processualidade.

Os avanços sociais obtidos com a criação da CPT e o MST vieram, ao longo do tempo, trazendo modificações e resultados no contexto da luta do movimento e quanto à educação. Assim, após mais de duas décadas de sua fundação é possível mensurar resultados das ações do MST, tema de discussão e apresentação no item a seguir, definindo-se especificamente o enfoque à educação e, delimitado à Educação do Campo.

### 3.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O MST NA EDUCAÇÃO DO CAMPO – AÇÕES COLETIVAS E PRÁTICAS SOCIAIS: AVANÇOS

O conceito de movimentos sociais tem recebido diferentes critérios que buscam caracterizá-lo porquanto tais movimentos têm em si fatores como a formação, dinâmicas internas e socialização. Também traz em seu conceito o fato da diferenciação entre movimentos sociais e ações coletivas diversas.

Já há, no entanto, caracterizado o termo ou a definição de novos movimentos sociais, como aqueles relativos aos movimentos das mulheres, os

ecológicos e contra a fome e a violência, por exemplo, não vinculado a entidades de classe. Entretanto, ainda que sejam movimentos com enfoque sindicalista ou operários, muitas vezes agem em oposição à ordem social e econômica do país.

Segundo Scherer-Warren (2005, p.49-50)

Tem emergido 'novos' movimentos sociais que almejam atuar no sentido de estabelecer um novo equilíbrio de forças entre Estado (aqui entendido como o campo da política institucional: o governo, dos partidos e dos aparelhos burocráticos de dominação) e sociedade civil (campo da organização social que se realiza a partir das classes sociais ou de todas as outras espécies de agrupamentos sociais fora do Estado enquanto aparelho), bem como no interior da própria sociedade civil nas relações de força entre dominantes e dominados, entre subordinantes e subordinados.

Reafirmando que o MST se constitui em diretriz para o surgimento de novos movimentos sociais, lembramos que seu objetivo inicial de criação foi à luta pela terra para produzir e viver, mas deu-se em um campo que enfraqueciam as forças de um regime militar e ascendia o poder democrático no país.

O MST utilizou como estratégia a disseminação de informações, formalizando um diálogo nacional, chamando de atenção de todos os brasileiros para a concentração de terra no Brasil e, expressamente, com as ocupações de terra que legitimaram o Movimento. As ações do MST não passaram ao largo da opinião pública e nem das classes políticas nacionais e a retração do poder público em face de uma revolta social, contribuiu como elemento de legitimação do Movimento.

Atos seguintes, o MST evoluiu em sua capacidade de diálogo trazendo à público a necessidade de um modelo agrícola que atenda a população do campo e mantenha em equilíbrio a relação que se estabelece entre o homem e a terra, e assim também em sua cultura e identidade. As prerrogativas iniciais do MST tinham implicação direta na redução das desigualdades sociais – em termos de políticas públicas para a população do campo – de modo a manter o sujeito no campo e promover um modelo social coerente com as suas demandas.

Em suas ações o MST abrange outros objetivos, como a produção e a educação, destacando-se as experiências cooperativas e as diversas parcerias

que realiza a produção agroecológica e as metas de desenvolvimento econômico para os assentados, fundado em um modelo de agricultura hegemônico.

Quanto à educação é evidente a ação do MST na conquista da Educação do Campo, exemplo dos avanços na formação superior universitária de seus integrantes e da influência que passa a exercer na definição de políticas educacionais, ainda que seja ativa e frequente a nucleação de escolas do campo.

Das ações do MST são originados diversos documentos produzidos no campo da formação dos integrantes do Movimento, confirmando a concretização na formação, capacitação e qualificação de seus integrantes para intervir nas diversas esferas da vida social.

Ao analisarmos, portanto, o avanço nas ações do MST constatou uma dinâmica coletiva que tem trazido grandes conquistas em razão de estratégias como resistência e formação, dentre outros. Entretanto, devemos cuidar para que os estudos sobre o Movimento sejam imparciais e não propicie juízo de valor em nenhum aspecto de sua evolução.

Segundo o MST (2008), em 2007 o MST completou 23 anos de luta pela terra e pela Reforma Agrária, ou seja, em tempo presente, 2010, completa 26 anos. Em 2008, estava organizado em 24 Estados da Federação, ausente apenas no Amazonas, Acre e Amapá.

São 350 mil famílias assentadas durante este período, e 700 áreas ocupadas, em nível nacional. No Estado do Paraná, a organização do MST desde o ano de 1981 quando já se configurava o abandono de famílias sem terra, desempregadas e excluídas de seus direitos básicos (MST, 2008).

Para a composição deste subitem situa-se como temática os movimentos sociais e, especificamente, o MST, quanto às ações coletivas e práticas sociais que permitiram avanços no contexto da Educação do Campo, reveladas nas conquistas sonhadas, nas utopias e registradas legalmente nas regulações em esferas estaduais e federais.

A discussão e análise são feitas com base na literatura sobre os movimentos sociais que mostram as ações coletivas e as práticas sociais como resultado das lutas do movimento pela educação e que objetiva compreender: o

que efetivamente avançou nas ações do MST com referência à Educação do Campo?

Trata-se de uma transição entre os objetivos do Movimento que buscou inicialmente a posse da terra para objetivos que buscaram alicerçar a formação universitária como ferramenta de luta visando à renovação pedagógica das escolas rurais. Entende-se que no corpo próprio do MST mudanças tiveram de ser implementadas quando a educação das crianças, primeiramente e, após, de jovens e adultos e a formação universitária se apresentou como condição essencial para a existência e manutenção das lutas do Movimento.

Tal comportamento confirma os movimentos sociais em sua importância, embora a característica de luta tenha como diretriz o reconhecimento de suas particularidades e diferenças. Ao atuarem em bases específicas promovem debate na sociedade direcionado a temas relevantes, bem como impactam na estrutura social e na constituição da sociedade.

De grande importância é referida a educação como atuação estratégica para os movimentos populares, em razão do potencial dos processos educativos e pedagógicos no desenvolvimento de formas de sociabilidade e para uma cultura política, segundo Gohn (2010a), conforme realiza o MST.

Neste contexto questiona-se: de que forma os movimentos sociais podem ser pensados no momento em que a democracia e as instituições são concretizadas?

De acordo com Castells (1999), a opinião sobre as mudanças na organização do trabalho, que assume uma nova lógica a partir da globalização e da tecnologia, e assume características mais flexíveis e instáveis com relação à segurança do emprego, promovendo maior expansão da individualização de atividades laborais.

Contudo, segundo Castells (1999), todas essas alterações no contexto do trabalho atingem também os valores e as culturas das organizações coletivas, evoluindo para a divergência de opiniões nos movimentos sociais. Fatores como a expansão da mídia e os questionamentos de utopias estão presentes, levando-nos

a pensar sobre as esperanças, sonhos e utopias do MST na transformação da sociedade.

Vemos assim, que ao largo das modificações sociais, econômicas e políticas que correm o mundo, os movimentos sociais se adequam ao novo e mantêm as organizações coletivas, as reivindicações e os objetivos de luta.

Melucci (2001) já havia assinalado que é os conflitos sociais o motor para as mudanças e a busca de respostas, representados pelos movimentos sociais que são:

Existência de conflitos e a perspectiva de mudança social e em busca de seus objetivos as relações com o exterior, com os concorrentes, aliados, adversários e, em particular, as respostas do sistema político e dos aparatos de controle social, definem um campo de oportunidades e de vínculos dentro do qual um ator coletivo se forma, se mantém ou se modifica dentro no tempo (MELUCCI, 2001, p.23).

Mantêm-se, desta forma, a dinâmica do Movimento, que implica na capacidade de negociação, diálogo e luta pelos seus integrantes adaptando de modo contínuo os aspectos de atuação no contexto da luta.

Ao perguntar sobre a definição dos movimentos sociais quanto o país cristaliza a democracia e as instituições não podemos prescindir das conclusões de Carter (2006, p.125), em um texto extenso e relevante:

As ações do MST junto às instituições políticas do Brasil são multifacetadas e dinâmicas. Estas incluem o ativismo público e atos de desobediência civil, lobby e negociações, corporativismo social *ad hoc*, participação eleitoral e relações diversas com o Estado de Direito. Dada a crua realidade da luta agrária no Brasil - e as opções reais disponíveis ao MST - a conduta de resistência e pressão política deve ser compreendida, em primeiro lugar, como sustentada em considerações práticas mais do que em qualquer ideologia dogmática. O perfil contencioso do MST tem sido necessário para avançar a reforma agrária no Brasil e melhorar a qualidade da sua democracia, no sentido de: (1) fortalecer a sociedade civil através da organização e incorporação de setores marginalizados da população; (2) realçar a importância do ativismo público como catalisador do desenvolvimento social; (3) facilitar a extensão e exercício de direitos básicos de cidadania entre os pobres; e, (4) gerar um sentido de utopia e afirmação de ideais que impregnam o processo de democratização do Brasil no seu longo prazo, complexidade e consequências abertas.

Face à realidade nacional da política brasileira e sob quais condições se implementa a reforma agrária, a contribuição do MST para a democracia no Brasil não pode ser nada menos do que forte, musculosa e áspera, assinala Carter (2006, p.155) e, “Por virtude de nascimento e necessidade, a marca notável do MST tem sido a do ‘jogo duro’.”

Avritzer e Costa (2004, p.704), ao estudarem o padrão de relacionamento entre o Estado, as instituições políticas e a sociedade, encontram um cenário repleto de interseções caracterizado como o movimento de construção da democracia. Esta, neste caso, ultrapassou o processo de transição e se constitui como o “[...] processo permanente e nunca inteiramente acabado de concretização da soberania popular”.

Ainda segundo, Avritzer e Costa (2004) tratam-se da questão do espaço público que tem se constituído ao lado do crescimento da mídia e da penetração da cultura pela lógica do capitalismo, a criação e expansão de novos públicos e de locais abertos à realização de formas críticas de comunicação, em especial quanto à difusão de subculturas, movimentos sociais, micro espaços alternativos, dentre outros.

Em suas características, tais meios culturais são marcados pela produção e circulação de ideias e formas de vida pós-tradicionais; sua aplicação nos espaços públicos movimentam dinâmicas de inovação cultural, bem como a contestação dos padrões sociais estabelecidos em um processo que inclui as representações de gênero, das relações étnicas, por exemplo (AVRITZER; COSTA, 2004).

Podem ser caracterizados os movimentos sociais como espaços de interesses privados quando buscam o reconhecimento e legitimidade nos espaços públicos? E, se fossem os movimentos sociais espaços de interesses privados na luta pelo reconhecimento e legitimidade nos espaços públicos, quando a democracia e as instituições estão postas no cenário brasileiro, ainda é possível pensar que se trata de um fetiche coordenado pela elite nacional para a perpetuação do dualismo entre o público e o privado (MELUCCI, 2001).



Esta apreensão entre o público e privado está no conceito de democracia e na separação entre Estado e sociedade civil, enquanto ao primeiro competir “[...] traduzir em instituições públicas os interesses privados que se forma na sociedade civil” (MELUCCI, 2001, p. 136).

Surgem, com isto, novos questionamentos: podem ser reconhecidas como interesses privados as ações coletivas dos movimentos sociais do campo com relação à Educação do Campo? Compreender que a formação universitária para educadores do campo se torne o cerne das lutas sociais dos movimentos sociais do campo significa a construção de demandas privadas a serem assumidas pelo Estado como espaços públicos? A interpretação das ações coletivas dos movimentos sociais e de intervenção passa por múltiplas questões; seguro é manter a sua especificidade a exemplo dos apontamentos de Melucci:

Os movimentos podem intervir, nesse espaço público, sem perder a sua especificidade: ponto de encontro entre instituições políticas e demandas coletivas, entre funções de governo e representação dos conflitos, esse espaço começa a delinear-se nas sociedades complexas. A sua função principal é de tornar visíveis e coletivas as questões consideradas importantes pelos movimentos; não de institucionalizar os movimentos, mas de permitir que toda a sociedade assumam, como seus, os dilemas que a atravessam. Que a sociedade os assumam como seus significa que os submeta à negociação e à decisão e os transforme em possibilidades de mudança. Entretanto, sem anular, com isso, a especificidade e a autonomia dos atores conflituais (MELUCCI, 2001, p. 139).

Gohn (2008) referindo-se ao protagonismo dos movimentos sociais no Brasil, mostra na década de 1990 ganhava força um sujeito sociopolítico, o MST, ao rearticular o seu papel na sociedade. Da sociedade civil, por meio dos movimentos sociais, são criadas as reivindicações que o Estado deve acolher, mediante criação de políticas públicas ou programas que atendam a demanda.

Com o MST, o processo de luta pela terra é um processo formativo que pretende às pessoas, descobrirem-se como seres humanos, construindo-se como sujeitos de direitos, a partir da luta pela sua própria cidadania:

No caso do MST, esse despertar de novos sujeitos passa, necessariamente, por ações continuadas de formação e ação política, com o propósito de potencializar a militância dos seus integrantes, formando não apenas no nível das lideranças, mas em todos os níveis dentro do

Movimento, numa perspectiva multiplicadora. Nessa direção, o processo de tomada de consciência contribui para quebrar as formas de alienação e isolamento, permitindo a superação do sentimento de opressão e de subalternidade e a criação de uma fortaleza interna, que induz o sujeito a acreditar nas suas possibilidades transformadoras por eles mesmos protagonizados (LAGE, 2008, p.506).

Funde-se, assim, a historicidade construída no desenvolvimento da luta pela reforma agrária e transforma a trajetória dos sujeitos como sujeitos de novos direitos, pois a luta do MST está além da conquista pela terra, mas “na humanização de seus integrantes, alcançada por processos pedagógicos” (LAGE, 2008, p. 506).

Caracteriza-se o MST como um ator social, e em sua objetividade atua na organização e coordenação de ações, que buscam a transformação social, a partir da organização de sua estrutura com a agregação de pessoas que apresentam demandas e necessidades similares e a esperança de usufruir dos direitos sociais e da terra para o trabalho.

Scherer-Warren (2005, p.18) assinala opiniões contraditórias sobre a ação coletiva: para alguns, esta ação traz embutido um caráter reivindicatório de protesto, fato que a constitui como movimento social, ainda que fique claro o alcance ou o significado político ou cultural da luta. Outra menção à ação coletiva acrescenta o termo conflito – ações coletivas de conflito, e são definidas como “[...] aquelas que atuam na produção da sociedade ou seguem orientações globais tendo em vista a passagem de um tipo de sociedade a outro”.

Em obra de Gohn (1999b, p.43), as ações coletivas são explicitadas a fim de caracterizá-las como componentes de um movimento:

Porque a ação de um grupo de pessoas tem que ser qualificada por uma série de parâmetros para ser um movimento social. Este grupo tem que formar um coletivo social e, para tal, necessita ter uma identidade em comum. [...] Um protesto (pacífico ou não), uma rebelião, uma invasão, uma luta armada, são modos de estruturação de ações coletivas; poderão ser estratégias de ação de um movimento social mas, sozinhos, não são movimentos sociais.

Atentando para as colocações de Gohn (1999b), verifica-se o embricamento entre as definições de ações coletivas e movimentos sociais; assim,

as ações coletivas são, exatamente, os movimentos sociais, quando e somente estiverem agregadas ao movimento social em si, ou seja, quando se efetivam de forma prática as ações no movimento.

Ao citar Castells (2008, p.94) tem-se a sua recomendação quanto ao entendimento dos movimentos sociais em seus próprios termos: “[...] eles são o que dizem ser”, tendo em suas práticas a sua auto definição.

Castells (2008, p.95) acrescenta que “não há movimentos sociais ‘bons’ ou ‘maus’. Todos eles se constituem em sintomas de nossas sociedades”, causam impacto nas estruturas sociais com intensidade e resultados variados. Por serem assim, todos os movimentos sociais são o retrato dos conflitos sociais, germes de resistência e de transformação social.

Esta mesma fala foi indicada por Caldart (2004, p.29) quando enumerou os desafios teóricos do MST para compreender o seu princípio educativo, recomendando como um desafio à compreensão a não idealização do Movimento “colocando tudo o que é de bom nele e tudo o que há de ruim nos que a ele se opõem”.

Ao sujeito que cria a sua história pessoal, atribuindo significado ao conjunto de experiências de vida individual é vista por Touraine como um dos processos de construção da identidade, aquele que produz sujeitos. Esta produção ou transformação de indivíduos em sujeitos é o resultado da combinação imprescindível de duas afirmações: a dos indivíduos contra as comunidades e a dos indivíduos contra o mercado (CASTELLS, 2008).

Porque os sujeitos não são indivíduos, ainda que os tenham como base de sua constituição, mas aparecem como atores sociais coletivos que propiciam aos indivíduos o atingimento do significado holístico em sua experiência (CASTELLS, 2008).

A educação em sua importância para os movimentos sociais de campo e encampados pelo MST, trouxe em sua gênese na experiência do trabalho coletivo e buscou o enfrentamento das dificuldades de produção e o analfabetismo da militância (DALTRO, 2007).

Na análise de Gohn (2010a, p.146) sobre as reivindicações do MST, terra e moradia são clássicas na luta das camadas populares; três novas reivindicações se somam a estas iniciais: “acesso ao crédito numa política de democratização da propriedade, apoio técnico aos assentamentos, e organização do trabalho em cooperativas de produção”, exigindo uma educação que vai além da educação auto - construída no caráter educativo do Movimento.

A linha diretriz que pode conduzir as mudanças nas políticas da educação é designada por Paludo (2001), como resultado da explicitação dos nexos reais entre a educação e a sociedade, colocando a questão sobre a contribuição esperada da educação na crítica da teoria e práticas para a emancipação das classes subalternas e, conseqüentemente, da humanidade.

É debates e práticas inerentes, cuja amplitude lhe confere sentido, promovendo a base do ideário da atual ordem, com resultados sob a forma de perspectivas, que lhe são contrárias ou antagônicas (PALUDO, 2001).

Explicitando o Movimento, este se desenha como uma ação humana na história e, sendo assim, tem ação histórica, que se realiza no âmbito do fazer e do pensar, concomitantemente, assim disposto por Paludo (2001, p.75): “O fazer é o conjunto de procedimentos e ações realizados pelo movimento. O pensar é o conjunto de ideias que dão suporte, fundamentam e motivam esta ação”.

Inerente ao Movimento está à categoria da força social, assegurando-lhe tal força, originada das demandas e reivindicações concretas dos integrantes do Movimento, componentes de uma massa que se define lesada e com necessidade específica de criar uma demanda, que mobiliza a massa e faz reivindicações concretas, caracterizando um movimento (PALUDO, 2001).

Por esta força social é o papel social da educação dotado de conflitos e contradições a exemplo do que dispôs Arroyo (1991), de que um projeto de classe “[...] deve corresponder a um projeto de classe antagônica, com a intencionalidade de apropriação e redefinição deste projeto a serviço de interesses de classes e não a serviço da ascensão e melhor sorte de alguns indivíduos” (*apud* PALUDO, 2001, p.75).

É assim que a educação passa a ser concebida como uma perspectiva fundamental na luta dos movimentos sociais do campo, sob o ponto de vista do acesso ao conhecimento prático-teórico aplicável no trabalho, objetivo que inclui a formação política dos seus integrantes. A educação, contudo, é diferenciada e exige um projeto voltado para os trabalhadores do campo, respeitando o tempo e a cultura local.

Continuando com os relatos de Paludo (2001, p.197) é importante observar que o MST, enquanto movimento social:

Pensa a escolarização das classes subalternas em todos os níveis e também em algumas modalidades, notadamente a educação infantil e a alfabetização de jovens e adultos. Este movimento pensa a educação estrategicamente, isto é, articulada à perspectiva de projeto. Para o projeto ir em frente, a alfabetização e a educação do primeiro grau não se mostram suficientes. Por isso, é preciso a escolarização do segundo grau e, também de terceiro.

Conforme será visto neste trabalho, é grande o número de universidades públicas federais e estaduais que tem parceria com o Pronera na implementação de diferentes cursos de formação, trazendo desde a Educação de Jovens e Adultos (Eja), cursos técnicos no Ensino Médio, cursos de graduação em Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo e Agronomia, dentre outros. Os cursos oferecidos pelo Pronera são disputados por originários do MST e outros movimentos sociais do campo.

A preocupação com a formatação da luta é objeto de publicação de Ponce, analisando-se o seguinte relato:

[...] vimos de que modo à educação tem sempre estado a serviço da classe dominante até o momento que outra classe revolucionária consegue desalojá-la do poder e impor à sociedade a sua própria educação. Todavia, quando a nova classe não se sente suficientemente forte, ela se conforma provisoriamente a esperar que a classe dominante se esgote um pouco antes de assediá-la. Nesse caso, não há revolução no campo da educação, há uma reforma (PONCE, 2007, p.165).

Esta afirmação de Ponce (2007, p.179) credita à intenção de reforma da sociedade nada mais do que o absurdo da esperança, sob o molde daquilo que se

constitui em um perigo social: “[...] *uma utopia, que, no fim de contas, resulta reacionária*, porque acalma ou enfraquece as inquietações e protestos” (grifo do autor).

Os relatos e depoimentos obtidos na investigação com os entrevistados para este trabalho nos revelam a via de mão dupla nos objetivos dos movimentos sociais do campo: ao mesmo tempo em que privilegia a formação política e a educação para formar os seus integrantes, pretende que a esperança seja direcionada para a mudança e a transformação da sociedade.

Na cultura e educação do MST, estão presentes duas direções essenciais: uma delas prevê a formação política interna do indivíduo que ingressa como militantes, apropriando-se dos valores, ideologias, identidade e concepções do Movimento em si, com participação gradativa nas atividades internas e em cursos e treinamentos. A outra direção compreende a educação, que se realiza em meio interno e externo, saindo o âmbito do MST, mas atuando em parceria com instituições de ensino estatais.

Na história do Movimento, contudo, a formação política caminha paralela à educação, confirmando o vínculo que associa as duas direções. A ênfase é sempre quanto a uma educação que acontece na produção e reprodução do Movimento, com a construção e desconstrução de concepções, costumes e ideias (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST, 2000)<sup>29</sup>.

É nesses debates construída a crítica que conforma a desigualdade social e de acesso à escola como eixo motriz de luta e da manutenção de um currículo escolar que situa as condições urbanas do conhecimento, alheia aos interesses do campo e de suas particularidades. Uma educação que atenda as especificidades da população do campo, em sua dinâmica, é a intenção maior do Movimento.

A luta do MST para a Educação do Campo, portanto, aponta para diferentes preocupações: é preciso formar os seus membros na escola, para que adquiram capacidade de aprender e reconhecer as questões políticas inerentes ao Movimento. Mas, também é preciso formar os seus integrantes com base nas necessidades da população do campo e isso se constitui na luta que requer a

---

<sup>29</sup> Caderno de Educação do MST n. 9, 2000.

formação política de seus militantes e dirigentes, para as negociações com os diferentes agentes que possam efetivar a Educação do Campo.

O ideal de formação na educação do integrante do movimento social é incluir uma capacitação que possa abranger diferentes áreas do conhecimento, dentre outras, a especialização para funções de educação, saúde e produção.

Concluimos que das intenções dos movimentos sociais do campo em formatar uma proposta reivindicatória para uma Educação do Campo específica, algumas conquistas são reveladas como, por exemplo, o estabelecimento de parcerias com as secretarias estaduais e as universidades, que asseguram a escolarização e a formação universitária para os seus integrantes selecionados na base do Movimento. O enfoque é sempre o mesmo: obter uma formação superior universitária desprendida de conceitos urbanos e capitalistas, mas voltados às especificidades da população do campo, na sobrevivência do movimento e na formação para luta social estabelecida em tempo real e dissociação das experiências do passado<sup>30</sup>.

Na literatura sobre o MST, de modo particular, e comprovado nas falas dos entrevistados para este trabalho, o processo de formação política de seus integrantes tem como preocupação a manutenção de um perfil de liderança, que compreenda valores, espírito de sacrifício, capacidade de organização, clareza quanto à ideologia do movimento e a manutenção da solidariedade, fatores que revelam por si o significado que a formação superior universitária tem para o Movimento.

Sabemos que tais aspectos são presentes nas propostas do MST quanto à formação interna – política – e externa – educação – de seus integrantes, e assim também encontramos nas respostas dos entrevistados que nem a todos os integrantes do Movimento é concedida a oportunidade de formarem-se em ambas as instâncias, política e educação. Na verdade, existem questionamentos acerca da seleção empreendida pelo Movimento para ingresso nos cursos superiores

---

<sup>30</sup> Na revista Brava Gente (1999), João Pedro Stédile cita as características e princípios do MST, ressaltando os aprendizados e as diferenças em relação às experiências anteriores, destacando as concepções que influenciam a trajetória ideológica do MST.

universitários de graduandos/egressos que são selecionados pelas lideranças e indicados para os cursos específicos.

Os relatos dos entrevistados confirmam que ocorre uma seleção natural avaliada pelos dirigentes, quando os participantes do Movimento são observados nas ocupações, reuniões e nos encontros de massa tanto à ascensão dos ideais do MST, tanto quanto, pelo espírito de liderança e no cumprimento de compromissos e atividades que lhes são delegadas.

Para responder a estas questões, procuramos investigar junto aos entrevistados como as pessoas se engajam no movimento e é selecionada para fazerem os cursos superiores, participarem das coordenações do movimento.

Naquela ocasião, os movimentos sociais do campo enviaram para as provas vestibulares apenas um número limite de integrantes, selecionados para o curso superior universitário, não oportunizando esta possibilidade de acesso para os demais o que fez com que o curso iniciasse sem completar todas as vagas oferecidas pela Unioeste.

Ao ingressar no Movimento, o sujeito assume tarefas determinadas e passa a exercê-las no ambiente coletivo sejam na direção ou nos demais setores, coordenando e participando de reuniões que ocorrem no assentamento, atuando nas ocupações e mobilizações comprometido com a ideologia do Movimento e mantendo a disciplina exigida para tais eventos.

Desde o seu ingresso no Movimento, portanto, o sujeito passa por avaliações de sua atuação como militantes nas diversas modalidades e os resultados de seus desempenhos são os indicadores de acesso aos cursos e às funções mais exigidas no coletivo.

São preferidos para o exercício de atividades de maior responsabilidade, que dependam de liderança e de tempo disponível ao Movimento, militantes que não são casados e com idade até os 30 anos de idade<sup>31</sup>. No entanto, nos cursos de Pedagogia para Educadores do Campo da Unioeste, verificamos que a segunda turma – graduandos atendem esses pré-requisitos, com universitários

---

<sup>31</sup> Na pesquisa realizada com egressos e graduandos, a idade dos primeiros revelou pessoas de 28 aos 67 anos de idade; para os graduandos a idade inicia em 18 anos e vai até aos 38 anos de idade.



com idade de 18 a 38 anos, percebemos que na primeira turma na seleção dos militantes egressos não teve essa preocupação considerando que varia entre 28 e 67 anos.

É premissa do Movimento que a formação de seus militantes ocorra de modo contínuo e avançando as responsabilidades ao longo do tempo, sempre no contexto do processo de organização. Na educação, entretanto, o ideário é preparar cada um para que desempenhe papéis representativos do MST, como ator de uma ação coletiva para a mudança social e, para tanto, a formação superior universitária trazida na Educação do Campo segue designações específicas em diferentes áreas do conhecimento que possibilitem a participação com habilidade nos embates sociais.

Por isso, além do conhecimento das lutas internas e externas das quais o integrante participa pela ação do Movimento, deve trazer para o processo de formação a esperança e os sonhos de modificação da realidade social. O integrante deve estar disposto a realimentar tal dinâmica.

Ao analisarmos os recortes de depoimentos dos entrevistados percebemos que o seu ingresso no Movimento não se deu de modo uniforme ou linear, mas diferentes processos concorrem para que um indivíduo, seja ele da população do campo ou não, decida fazer parte do MST. Com isso, é possível pressupor que nem todos são militantes natos, mas que cada um traz sua própria relação de pertencimento e identidade gerando, assim, níveis de envolvimento e participação diferente na estrutura da organização.

Originado de um objetivo comum à população do campo e aos sem terra, que consiste na reforma agrária, o MST teve grandes avanços em sua luta com abertura de suas pretensões políticas e sociais, ampliando o leque de atuação e fomentando a formação educacional de seus integrantes, em todas as instâncias.

Presentemente o que se vê é uma mudança na forma de luta do MST, por suas conquistas, a busca da educação que promove a liberdade do indivíduo, ainda na pouca idade, é um exemplo, que se confirma na realidade da Escola Itinerante, projeto buscado inicialmente pelo Movimento do Estado do Rio Grande do Sul e que se encontra em constante evolução, pelo qual as crianças podem

viver fora da cidade permanecendo no campo e não abrir mão da educação. Nesta configuração de escola está presente, também, a Ciranda Infantil conforme assunto discutido a seguir.

### 3.2.1 A realidade: Escola básica - Itinerante

Na realidade da Escola Itinerante, primeiramente, atua na educação das crianças a Ciranda Infantil cuja história é revelada na página *web* do MST, em texto de Tavares (2007), celebrando os 10 anos de morte de Paulo Freire e os 10 anos de Ciranda Infantil dentro do MST ocorridos em 2007.

A Ciranda Infantil é apresentada pelo MST como:

Um espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia, vinculando as vivências do cotidiano, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, e a autonomia [...]. São espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças aprendem, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências coletivas (MST, 2004, p.25).

A denominação Ciranda Infantil não surge ao acaso, mas expressando que o Movimento buscava o sonhado para as crianças das áreas de assentamentos e acampamentos, quanto aos processos educativos para essa faixa etária e ao direito de ser criança “enquanto sujeito de direitos”. O nome Ciranda conecta a ação, a criança em ação, dada na brincadeira coletiva (BIHAIN, 2001, p.30).

Conforme Rossetto *et al.* (2010), neste projeto educativo o MST busca uma educação para a transformação social, tendo sua centralidade no trabalho como princípio educativo, de modo que o vínculo estabelecido entre educação e trabalho na Ciranda Infantil permite a vivência pelas crianças de situações de trabalho socialmente útil no coletivo e no cotidiano da Ciranda Infantil.

As crianças acompanham seus pais na Marcha Nacional pela Reforma Agrária, e ao marcharem, segundo Tavares (2007), criam um significado especial da luta e constroem junto o sentido da marcha.

A Ciranda Infantil é uma das frentes da luta do MST, formada por crianças de zero a seis anos de idade e dividida em quatro grupos: semente, broto, folha e fruto. Desenvolve atividades diversas e definidas de acordo com a faixa etária de cada grupo, com desenhos e brincadeiras desenvolvidas pelos educadores.

Ao se configurar como um lugar de criação, de invenção, de recriar, de imaginar, a Ciranda Infantil também é um espaço de construção do coletivo infantil, que ensina às crianças a divisão de todos os elementos presentes: o brinquedo, o lápis, o lanche, a luta e o compartilhar a vida em comunidade.

Esta constatação recebe comentários de Rossetto *et al.* quanto ao desenvolvimento da criança proporcionado pelo espaço escolar, com a seguinte referência:

Assim sendo podemos afirmar que, as Cirandas Infantis constituem em espaços de possibilidades para as crianças participarem da coletividade, desde a infância. Desse modo, elas se configuram em espaços de construção do coletivo infantil, no qual as crianças aprendem a dividir, partindo dos objetos desde os mais simples como: o brinquedo, o lápis, o lanche, compartilhando a vida em comunidade e, neste sentido, soma-se aos sonhos das crianças quilombolas, indígenas, ribeirinha, sem tetos, na luta contra as desigualdades sociais, multiplicando assim as vitórias coletivas e, enchendo o campo e a cidade de alegria, sonhos, utopia; com possibilidade de construir uma educação emancipadora, para todas as crianças do campo e da cidade (ROSSETTO *et al.*, 2010, p.39).

Silva (2006, p.60-61), entretanto, analisando o ensino da Ciranda Infantil, salienta que a pretensa proteção à inocência da criança nos acampamentos e assentamentos implica numa condição de controle, disciplina e educação no contexto dos novos valores sociais dominantes, ou seja, há o favorecimento da delimitação da autonomia da criança e seus interesses infantis são refutados.

Também a posição dos adultos em relação a uma criança que se forma no decorrer do processo de luta quanto à conquista da terra, revela um condicionamento de mesma condição vivida no acampamento, inibindo perspectivas de profissionalização ou de um futuro promissor e diferente. Fica evidente uma educação da infância dimensionada por elementos como “contradição, oposição, conflitos, acordos, cumplicidades, observando-se um intenso movimento que varia de acordo com as relações entre os sujeitos nos grupos que frequentam” (SILVA, 2006, p.61).

Bihain (2001, p.31) havia registrado outra intenção quanto ao contexto da Ciranda Infantil do MST, expressado do seguinte modo:

O que se quer é uma Ciranda em que a criança tenha direito de agir, que oportunize a descoberta, o experimento e a busca de desafios, de perguntas/respostas. Que seja construído um espaço agradável, afetuoso, seguro, para que possa se sentir segura, amada, atendida e com liberdade. Que nessa ação sejam construídas relações consigo mesma, sejam desenvolvidas as diferentes formas de expressões. Que sejam cultivados e vivenciados valores como o amor, a responsabilidade, a solidariedade para com todos.

Em alguns casos, a Ciranda Infantil acompanha a Escola Itinerante, sobre a qual conceituar implica em recorrer à história da educação composta pelo MST, buscando a justificativa de sua criação no relato das necessidades e da luta dos acampados, com maior destaque para as crianças.

Buscando uma definição sobre a Escola Itinerante encontra-se no depoimento de Eduardo, em pesquisa de campo para este trabalho:

Ela é Itinerante porque está em área irregular, não pode fixar uma escola, assim como ela foi para Jacarezinho acompanhando as famílias, ela também foi para Londrina, então, é Itinerante por causa disso, onde as famílias estão a escola vai junto (EDUARDO).

Segundo Bezerra Neto (2005, p.134) a Escola Itinerante foi aprovada, inicialmente, no Estado do Rio Grande do Sul, atendendo crianças de sete a dez anos, de primeira a quinta séries e, “[...] por ser Itinerante, vai para onde o acampamento for garantindo a educação elementar para esse segmento da classe trabalhadora”.

Assim, a organização da Escola Itinerante teve sua gênese com a elaboração de uma proposta pedagógica de atendimento às crianças, adolescentes e jovens dos acampamentos dos Sem-Terra, iniciativa do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação, Divisão de Ensino Fundamental em parceria com o Setor de Educação do MST do Rio Grande do Sul (MST, 1998).

A aprovação pelo Conselho Estadual de Educação denominou de Experiência Pedagógica – Escola Itinerante, sendo implementada a Escola-Base

na Escola Estadual de 1º grau Nova Sociedade, do assentamento Itaipu, localizada no município de Nova Santa Rita, responsável pelo suporte da organização e institucional à Escola Itinerante, com reconhecimento oficial em 19 de novembro de 1996 (MST, 1998).

Para Camini e Gehrke (2008, p.73), a Escola Itinerante segue uma pedagogia pautada em um pilar: o vínculo permanente entre o acampamento e a escola, tendo o sujeito como centralidade, na compreensão de que “o sujeito que aprende precisa construir novas relações”, é isso que marca a especificidade da escola, superando o modelo proposto pelo capitalismo.

Em um adendo, acrescenta-se a contribuição poética de Machado (1999) citada por Camini e Gehrke (2008, p.72), não foi vista como escola do governo e nem por ele dirigida, mas, “Conduzida pelo povo, a Escola Itinerante caminha por outros rumos, os rumos da resistência, da rebeldia que ocupam os latifúndios, organizam o povo, fazem reforma agrária e produzem poesia”. Por sua singularidade, a escola Itinerante envolve a todos e a todos compromete no seu fazer, pois é escola dos Sem Terra.

E, porque o envolvimento de todos em uma escola dos Sem Terra se dá no cotidiano, condição que institui continuamente o desenvolvimento do conhecimento local e das situações que nele ocorrem, podemos entender que no início a Escola Itinerante se constituía como educação não formal?

Em obra de Gohn (2010d) a autora busca compreender as ações coletivas no campo da Educação Não Formal, analisando que nessas ações os sujeitos que as realizam atuam como educadores nos projetos sob a denominação de Educadores Sociais.

Segundo Gohn (2010d, p.16): “[...] A educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’ via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços coletivos cotidianos”.

Em suas práticas, a educação não formal se realiza fora dos muros da escola definida normal, em organizações sociais, movimentos, associações comunitárias, dentre outras. O seu objetivo principal é ensinar para a cidadania,

por isso contêm em seu aprendizado os conceitos de direitos humanos, a prática da identidade, os preceitos de igualdade e de inclusão social (GOHN, 2010d).

Afirma Gohn sobre a educação não formal que:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro na sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010d, p. 33).

Na educação não formal, por isso, está presente um processo político-pedagógico de aprendizagem multidimensional, que propicia a aprendizagem para a cidadania e para atuação no mundo do trabalho, sempre com representação de um modelo que descaracterize a formação de indivíduos como mão-de-obra dissociada dos direitos sociais. A ênfase desse tipo de educação é para as metodologias de aprendizagem oriundas da cultura de indivíduos e grupos, com problematização das condições cotidianas de vivência e criação de conteúdos com base nas temáticas surgidas nesse ambiente (GOHN, 2010d).

Em documento do MST (1998), a Proposta Pedagógica da Escola Itinerante tem como características a flexibilização e a integração, com organização curricular prevista em cada etapa, de modo a possibilitar a apreensão e a sistematização de conhecimentos, em acompanhamento ao processo de cada aluno. Com esta metodologia, os procedimentos são os seguintes:

No momento em que a criança construir as referências correspondentes a cada etapa, ela passará para a etapa seguinte, ficando claro que o ingresso ou a passagem das etapas poderá acontecer em qualquer época do ano letivo, a partir da avaliação realizada pelos professores (MST, 1998, p.16).

A avaliação, portanto, é realizada de forma global, participativa e contínua, conforme descrito no documento do MST (1998, p.19), e o professor acompanha o processo de construção do conhecimento dos alunos, com observação cotidiana de seu desenvolvimento “[...] conforme critérios estabelecidos pelos professores em cada etapa”.

Ainda que a Escola Itinerante seja uma realidade na educação nacional, conforme será comentado adiante, os registros de sua história são encontrados somente nas obras e publicações do MST. Em tais obras, contudo, não são descritos os critérios adotados pelos professores que ministram nesta Escola.

Destaca-se esta percepção porque o documento do MST (1998) que trata da avaliação indica que é mediante este processo avaliativo garantido para o aluno o comprovante de escolaridade em qualquer momento, para fins de transferência ou ingresso na escola regular. Sem dúvida esta concepção dialética se diferencia da metodologia pedagógica da educação na escola regular, para a qual são determinadas provas de avaliação.

Em documento recente do MST (2010, p.24) as Escolas Itinerantes são referidas como “espaços de conhecimento, criança, socialização com base em valores democráticos, e se deslocam junto com os acampamentos”.

No ano de 2006 a Escola Itinerante fez seu décimo aniversário, confirmada como uma proposta dos próprios Sem Terrinha, que reivindicara seu direito de ter uma escola perto de casa, que acompanhasse a dinâmica de suas famílias. Reconhecida em vários Estados, mantém sua concepção de educação ligada à realidade das crianças (TAVARES, 2007).

Caracterizando a primeira Escola Itinerante, no assentamento Itaipu, sua estrutura se compunha de quatro barracas de lonas amarelas, desmontáveis, com capacidade para abrigar 35 alunos em cada sala, com mobiliário dobrável constituído de cadeiras, mesas e quadro-verde, trazidos pela Secretaria de Estado da Educação.

A descrição da estrutura de escola Itinerante foi apresentada por Vargas e Schwendler:

Uma das grandes preocupações dos acampados era com as crianças (mais ou menos trezentas). Foram construídas salas improvisadas de lona preta e esteira de taquara para o funcionamento da escola. As famílias que ali viviam **indicaram quatorze pessoas voluntárias que se identificavam com a tarefa de educadores para darem aulas**. Esse trabalho foi desenvolvido durante quatro meses; foi quando as famílias se organizaram e ocuparam a prefeitura municipal, exigindo regularização da escola, assistência de materiais didáticos e remuneração aos educadores (VARGAS; SCHWENDLER, 2003, p.59).

Analisando a obra de Gohn (2010d) sobre a educação não formal e o educador social, entendemos que é possível focalizar o educador social entre os integrantes do MST, partindo de sua afirmação:

Em síntese, o Educador Social numa comunidade atua nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora. Um grupo que conta com o trabalho de Educadores Sociais poderá desenvolver práticas de educação não formal significativas e qualificadas (GOHN, 2010d, p. 55).

É de sua responsabilidade ajudar na construção de espaços de cidadania no ambiente comunitário de sua atuação, porque ao aprender, ensina e, ensinando, aprende, tendo no diálogo o meio de comunicação (GOHN, 2010d, p.51-2).

No Estado do Paraná a preocupação com a educação das crianças, jovens e adolescentes em acampamentos de trabalhadores Sem Terra veio juntamente com a integração de famílias que foram desalojadas de suas terras por ocasião da construção da Barragem da Usina Hidrelétrica de Itaipu, no município de Foz do Iguaçu, ao MST.

Em dois acampamentos, na região de Cascavel e Quedas do Iguaçu havia 800 crianças e adolescentes sem escola. A dificuldade maior, naquele momento, se caracteriza pela busca do ensino regular, única oportunidade de inclusão pelo Estado que “negava o reconhecimento da existência de um movimento social que lutava pela terra e que agregava em seu meio milhares de famílias” (MST, 2008).

A confirmação desta ação do MST quanto à escola Itinerante no Estado do Paraná é dada por Carlos, acerca de sua atuação como educador em uma escola Itinerante, em Quedas do Iguaçu:

[...] Comecei estudar na escola do Assentamento e dar aula para a EJA; em 2000 fui para o seminário em Londrina, saí em 2003, retornei para o Assentamento, fiquei 2 duas semanas no Assentamento e fui morar na BR, nos barracos. Estava contribuindo com a EJA e se preparando para o início das Escolas Itinerantes, preparando educadores, fazendo estudos e aí ocupamos uma área de Quedas do Iguaçu. Em 2004 foi a discussão e



montamos a Escola Itinerante com 55 educadores, 800 crianças na escola, 2 mil e poucas famílias; era uma mega escola, tinha umas 15 salas de aulas funcionando cedo, tarde e noite no EJA e, no, domingo nós dava aula de dança para a criançada. Em 2004 começamos fazer a faculdade em Francisco Beltrão (CARLOS).

O relato do Carlos o caracteriza como um Educador Social, segundo Gohn (2010d, p.51), porque “[...] é algo mais que um animador cultural, embora ele também deva ser um animador do grupo”.

Ao atuar na educação não formal esse Educador terá que praticar o exercício ativo, propositivo e interativo, promovendo de forma constante os desafios aos participantes dos grupos, com respeito à construção dos contextos no qual se constroem os textos; é dele a responsabilidade de fortalecer a construção de um projeto participativo. Neste trabalho,

O diálogo, tematizado – não é um simples papo ou conversa jogada fora, é sempre o fio condutor da formação. Mas há metodologias que supõem fundamentos teóricos e ações práticas - atividades, etapas, métodos, ferramentas, instrumentos etc. O espontâneo tem lugar na criação, mas ele não é o elemento dominante no trabalho do Educador Social, pois o seu trabalho deve ter: princípios, métodos e metodologias de trabalho (GOHN, 2010d, p.51).

Em seu trabalho o Educador Social deverá desenvolver cenários futuros, analisando o estado presente e as perspectivas que pode conter. A esperança de transformações para o futuro movimenta os ideais de todos e o imaginário serve como diretriz para os sonhos e as utopias de seus militantes (GOHN, 2010d).

Assim, em 2003 o Estado do Paraná apresentava 15 mil famílias em acampamentos do MST, em diferentes regiões, com centenas de crianças, jovens e adultos em idade escolar e sem escola. Neste Estado a Escola Itinerante teve a sua gênese a partir de uma experiência realizada no acampamento instalado em frente ao Palácio do Iguazu, em Curitiba, em junho de 1999. Em um prédio público abandonado o Movimento organizou uma escola que funcionou durante 14 dias, como protesto à perseguição política e repressiva de Jaime Lerner<sup>32</sup> aos trabalhadores rurais: “Nesta escola, foram desenvolvidas atividades educativas

---

<sup>32</sup> Governador do Estado do Paraná no período de 1994 a 2002.

com crianças de dois a seis anos, da primeira a quarta série e também a educação para jovens e adultos. Esta experiência foi batizada como Escola itinerante” (MST, 2008, p.13).

De acordo com dados do MST (2008), na busca pela legalização da escola Itinerante, o Movimento iniciou em abril de 2003 a Jornada de Lutas, aprovando pelo Parecer nº 1.012 de 8 de dezembro de 2003, pela Secretaria de Estado da Educação.

Camini e Gehrke (2008) informam que, à época deste Parecer, no Estado do Paraná havia 100 acampamentos; Santa Catarina aprovou em 2004, Goiás e Alagoas em 2005; em Pernambuco e Piauí encontrava-se em processo de legalização no ano de 2008. A escola Itinerante, portanto, está legalizada em cinco Estados do Brasil, vista como uma escola de resistência, que não se rende ao Estado e aos seus mecanismos de controle.

Para a escola Itinerante do Estado do Paraná o Projeto Político Pedagógico (PPP) abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Profissionalizante, vinculado à Escola Base, denominada de Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, localizada no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguçu. Esta escola tem como função garantir a organização das Escolas Itinerantes, responsável diante da SEED quanto às matrículas, transferências, certificação, merenda escolar, fundo rotativo e da vida funcional dos educadores (MST, 2008).

Em entrevista para este trabalho Eduardo confirma a sua atuação como coordenador da Escola em referência no documento do MST, inclusive definindo o que seja a Escola Itinerante:

Eu coordeno a escola, porque a nossa escola não tem processo de direção, de diretor; a coordenação da escola se dá por alguém que seja educador, temos os pais que fazem parte da coordenação da escola, tem educadores, tem gente que faz parte do Setor de Educação do Acampamento e também como é uma Escola Itinerante e está em uma área que não é certa, ela pode mudar. Temos a documentação da escola, é feita em Rio Bonito do Iguçu, escola que a gente chama de Escola Base, Escola Iraci Salete Strozak, que é dentro do Assentamento Marcos Freire (EDUARDO).

As ações do MST, portanto, quanto à Escola Itinerante no Estado do Paraná indicam no ano de 2010 sete anos de reconhecimento pelo Poder Público, inicialmente pelo Parecer nº 1012/2003 e, após, pelo Parecer nº 735 de 2005. “Atualmente passa por um processo de avaliação criteriosa, dada à necessidade de reconhecimento legal definitiva da vida escolar das crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam esta escola nos acampamentos do MST neste Estado”. A sua aprovação remete a uma política pública, de fato e de direito (GREIN; GEHRKE, 2008, p.87).

Esta indefinição é corroborada pelo entrevistado por André, quando afirma que:

É um programa, programa ainda, mas qual é a demanda, você discutir com um professor da rede para ir para o Acampamento é muito complicado, então a própria demanda, que é isso!!! Nós queremos escolas para as crianças!!! Andar 4 horas de ônibus para sair do Acampamento para estudá na cidade e ainda enfrenta o preconceito, que isso é gritante!!! (ANDRÉ)

Em documento da SEED (PARANÁ, 2005), o Plano Estadual de Educação (PEE) apresentou a instituição da Coordenação da Educação do Campo, uma medida considerada um marco da educação do Estado do Paraná e do País, levando-se em conta as demandas do campo e a sua especificidade, pouco consideradas nas políticas públicas.

Em justificativa para esta instituição consta que:

O processo de implementação das políticas públicas para a educação do campo, requer que as experiências construídas pelas organizações e movimentos sociais, muitas vezes à margem do sistema, se constituam como referências. Neste sentido, pode-se destacar a pedagogia da alternância, assumida por diversas entidades (Casas Familiares Rurais, Escolas Família Agrícola, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, entre outras) e a Escola Itinerante nos acampamentos, entre outras, como experiências que poderão auxiliar na discussão e estabelecimento de ações para a superação dos problemas relativos à educação do campo (PARANÁ, 2005, p.60).

Dentre as metas da SEED, o item 9 previa a implantação gradativa da Escola Itinerante para as populações excluídas do sistema formal de ensino no Estado do Paraná, no prazo de 5 anos, ou seja, no ano de 2010.

As informações contidas no documento do MST (2010, p.24) confirmam os seguintes números, referindo-se às Escolas Itinerantes, que acompanham os acampamentos, que não têm localidade fixa: “Temos 32 escolas, 277 educadores e 2.984 educandos envolvidos num processo educativo permanente”.

O reconhecimento da Escola Itinerante é informado neste documento: “Já foram legalmente aprovadas e reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul [...] Santa Catarina, Paraná, Goiás, Alagoas, Pernambuco e Piauí” (MST, 2010, p.24).

André, em entrevista para este trabalho confirma a instalação da Escola Itinerante:

Então, por exemplo: aqui no Paraná nós temos a Escola Itinerante que está completando 7 anos, e a Escola Itinerante é uma escola reconhecida pelo governo, pelo Estado, é uma escola pública instituída (ANDRÉ).

Registrando outra ação do MST, Grein e Gehrke (2008) apresentam a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, do Acampamento 1º de Agosto, localizado em Cascavel, região Oeste do Paraná. Descrevendo que o acampamento é uma comunidade, na qual se juntam as famílias dos trabalhadores com o objetivo comum da conquista da terra; ali está presente o trabalho de um dos egressos entrevistados que descreve a sua trajetória no movimento:

Já era grandão com 14 anos eu comecei a ser suplente, era ajudante de educador, depois assumi. Com o magistério comecei atuar também na escola de 1ª a 4ª, também substituía professor, ajudava no setor de educação do acampamento discutia e ajudava. Quando eu estava em Jardim Alegre com 14 anos eu comecei atuar como educador de jovens e adultos, porque no Movimento é assim, jovem é desafiado a realizar tarefas, o Movimento **lá precisa do grupo de jovens, na alimentação, na saúde...** Então, como 14 anos eu fui alfabetizador, depois eu fui fazer o magistério no ITERRA; como era educador comecei alfabetizar e com 15 anos fiz o magistério, terminei com 18 anos; ali naquele **Setor de Educação trabalhava na educação de jovens e adultos e grupos de jovens. Eu fazia muita coisa e era o grupo que a gente atuava com a juventude.** Depois que terminou o magistério iniciou a Escola Itinerante,

em 2003 e precisava de gente para coordenar as escolas. Como já tinha terminado o magistério e eu já era bem ágil, tinha um período de vivência no acampamento, então fui para Cascavel coordenar uma escola, a escola Zumbi dos Palmares. Iniciei lá coordenando a escola, com 450 estudantes, já coordenava a escola com o magistério, a partir disso começou a Pedagogia, em 2004. Fazia Pedagogia e atuava na escola, a prática nossa é na Escola Itinerante (CAIO).

Importante destacar que “[...] A educação não-formal não deve ser vista, em hipótese alguma como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar [...]”, segundo escreve Gohn (2010d, p.40).

Sua definição deve conter o que ela é; em essência: “[...] um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos [...]” (GOHN, 2010, p.40).

As aprendizagens que a compõem são de ordem subjetiva-relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas e incluem a aprendizagem de habilidades de cunho corporal, técnico e manual, capacitando os indivíduos ao desenvolvimento de uma atividade de criação e obtendo um produto como resultando do trabalho realizado (GOHN, 2010d).

Finalizando, portanto, a construção deste subitem sobre a Escola Itinerante e com respeito às ações e resultados do movimento em favor da Educação do Campo,

Assim, se olhar para o que a gente fez nesses 7 anos de Escola Itinerante, hoje para você ter uma ideia está se discutindo o Ciclo de Formação Humana aqui no Paraná, ninguém discute, nenhuma escola da rede discute e nós conseguimos no Estado discutir e estamos implementando a partir desse ano nas Escolas Itinerantes. Então, os educadores têm a condição de pensar e propor e isso exige estudo, então, vai estudá (ANDRÉ ).

Postas estas transcrições consideradas relevantes para o contexto atual das ações do movimento, segue-se a construção sobre a educação superior, buscada pelo MST.

Antes, porém, dada a importância da notícia veiculada na rede mundial de computadores, na página *web* do Diário de Classe - Intersindical, que retrata um misto de euforia pela constatação e confirmação de conquistas pelo MST na luta

pela educação, também estranha o reconhecimento desse evento por parte do Estado, no poder midiático.

O teor da notícia apresenta a Escola Semente da Conquista, localizada no assentamento 25 de Maio, na cidade de Abelardo Luz, Santa Catarina, na qual estudam 112 filhos de assentados, de 14 a 21 anos.

Citando que “A escola foi destaque no Exame Nacional do Ensino médio (Enem) de 2009, divulgado na página oficial do Enem. Ocupou a primeira posição no município, com uma nota de 505,69” (DIÁRIO DE CLASSE – INTERSINDICAL, 2010). O estranhamento caracterizado no assunto noticiado se dá na falta de reconhecimento desta conquista da Educação do Campo:

No entanto, essa conquista, histórica para uma instituição de ensino do campo, ficou fora da atenção da mídia, como também pouco reconhecida pelas autoridades políticas de nosso Estado. A engrenagem ideológica sustentada pela mídia e pelas elites rejeita todas as formas de protagonismo popular, especialmente quando esses sujeitos demonstram, na prática, que é possível outro modelo de educação (DIÁRIO DA CLASSE – INTERSINDICAL, 2010, p.1).

O fecho da notícia se coaduna com as razões e pretensões dispostas neste trabalho, que mostra ações e resultados da luta do movimento pela Educação do Campo e de como os alunos estão sendo formados pelo Movimento para o acesso ao ensino superior, quando o Diário da Classe – Intersindical (2010, p.1), divide o mérito desta qualificação entre os educandos e da proposta pedagógica do MST “[...] que tem na sua essência a formação de novos homens e mulheres, sujeitos do seu processo histórico em construção e em constante aprendizado”.

Os projetos educativos ligados às práticas de Educação do Campo são traduzidos como condição *sine qua non* de sua existência, princípio dos movimentos sociais para seguir a dinâmica social e o movimento pedagógico do campo. A formação de educadores do campo implica na especificidade dessa formação, que se caracteriza como a lógica de renovação pedagógica presente nas escolas rurais, porque é preciso atender a um problema presente na função

social da escola, responsabilidade que é delegada às organizações sociais envolvidas com as questões do campo.

Os resultados obtidos pelos movimentos sociais e de iniciativa de programas governamentais que contemplam as expectativas dos cursos superiores universitários através do Pronera, tanto pela sua aprovação como pelos avanços embora insuficientes, representa políticas públicas para a educação nas áreas de assentamentos da reforma agrária.

No Capítulo IV, a seguir, falamos de educação superior universitária como instituição social, os avanços nas matrículas em decorrência da sua expansão, a luta dos movimentos sociais do campo pelo acesso ao ensino superior universitário e a relação que se estabelece entre a instituição e o Movimento, na formação de educadores do campo.

## CAPÍTULO IV

### A EDUCAÇÃO SUPERIOR UNIVERSITÁRIA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL

#### 4.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO PELO ACESSO

Na trajetória percorrida pela educação superior no Brasil são referidos três períodos distintos: projeto de reforma universitária do governo do presidente João Goulart (1961-1964)<sup>33</sup>; a ditadura militar<sup>34</sup>, elaborado um novo projeto de reforma universitária, que começou a ser implantada a partir de 1968 e, em tempo presente, o terceiro projeto de reforma universitária do país, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

A última década revelou aumento de 134% no índice de matrículas no ensino superior, motivado pela participação das instituições privadas responsáveis por 70,8% das matrículas no ano de 2003. Mesmo com significativa expansão, o ensino superior continua um desafio, requerendo a ampliação do acesso às instituições públicas de modo a incluir uma população maior de jovens com idades entre 18 e 24 anos que se originam de camadas mais baixas da população (UNESCO, 2009).

No governo de Fernando Henrique Cardoso<sup>35</sup>, o MEC apresentou às universidades concessão de maior autonomia administrativa com o intuito de

---

<sup>33</sup> Indica-se a leitura de Luiz A. Moniz Bandeira. **O Governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil 1961-1964**. Brasília: Renavan, 1991.

<sup>34</sup> Leia-se de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR; Carlos Benedito Martins. *A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

<sup>35</sup> Não é a nossa intenção aprofundar a discussão, para saber mais consultar, CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A Reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações*. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



compensar a escassez financeira mediante exercício de uma gestão menos burocrática, conferindo-lhes, por isso, um caráter político de asfixiamento.

Com essas medidas ficou evidente o sucateamento das universidades públicas como resultado de diferentes fatores interagentes: cortes de verbas, cessação de concursos públicos para professores e funcionários técnico-administrativos, expansão do ensino superior privado e das matrículas delas decorrentes, destinação de verba pública para as faculdades particulares, aumento no número de fundações privadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, e ausência de uma política efetiva de assistência estudantil.

Foram ajustes e reformas impostos ao longo do tempo por agentes financeiros internacionais com a finalidade de atender aos interesses econômicos; não foi mensurado, porém, o impacto negativo e os efeitos sociais para grande parcela da população que se viu excluída do acesso ao ensino superior em meio a perdas significativas de benefícios sociais.

A implementação desses ajustes e reformas foi realizada pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, em anúncio sobre a reforma Universitária e indicando que os pilares de sua política foram baseados nas recomendações do Banco Mundial: Avaliação Institucional e Exame Nacional de Cursos (Provão); Autonomia Universitária; e Melhoria do Ensino, através do Programa de Gratificação e estímulo à Docência/GED. O teor desses pilares, na verdade, propõe consolidar o projeto neoliberal cujas propostas buscam a autonomia universitária, ou seja, a privatização da universidade pública brasileira, retirando do Estado a responsabilidade de seu financiamento.

Essa reforma universitária, contudo, não foi implementada no Governo de Fernando Henrique Cardoso em todo o seu conteúdo, porque os movimentos sociais organizados de estudantes, professores e técnicos promoveram ações contrárias a esse objetivo.

Com o Governo seguinte, de Luís Inácio Lula da Silva, ao ensino superior foi sugerido um processo de expansão justificado em razão da democratização do acesso e permanência. A metodologia de expansão contou, para o ano de 2006, com ações de diferentes nortes, desenhadas em novas estruturas e expansão de

instituições federais para o ensino técnico médio e superior tecnológico, o aumento no número de vagas nas universidades, o fornecimento de bolsas de estudo, parciais ou integrais em instituições de ensino superior particulares, a criação de política de cotas, dentre outras ações voltadas ao ensino superior.

Com o lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) o governo de Luís Inácio Lula da Silva teve como intenção o aumento do investimento público e privado em infraestrutura no país, ao mesmo tempo em que promoveu redução de barreiras ao crescimento nacional. No âmbito das políticas públicas educacionais, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) configura-se como uma novidade relevante do Estado para a educação e a formação.

As ações constantes nos objetivos do PDE, com vinculação específica à educação superior podem ser destacadas entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), o Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD), o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), o apoio financeiro à produção de conteúdos educacionais digitais multimídia, o Programa de Extensão Universitária (ProExt), a Nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) o Banco de Professor-equivalente, este, regulamentado pelo Decreto nº 7.485 de 18 de maio de 2011 (BRASIL, 2007; BRASIL, 2011)

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) consistiu em uma das estratégias finais de governo, no ano de 2007, para implementar a reforma na universidade, previamente à aprovação pelo Congresso Nacional de projetos de lei que o regulamentassem.

Com a proposta de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o governo teve como objetivo o disposto no Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, Art. 1º: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da

estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, p.1).

Este Programa instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Reuni é assim denominado pelo governo Lula, cujo objetivo principal é a ampliação do acesso e permanência na educação superior (MEC, 2009).

Com base no Reuni, uma série de medidas para a retomada do crescimento no ensino superior público foram adotadas, com criação de condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades federais (MEC, 2009).

O Reuni, portanto, veio se constituindo em trunfo do Estado para o ensino superior, porque inserido em programa amplo, acadêmico, político e estratégico. Dele são esperadas reações por parte das universidades em sua dinâmica de atuação, filosofia de trabalho, bem como nas diretrizes curriculares e estrutura de organização.

É intenção do Reuni é comportar nas universidades federais um contingente de acadêmicos significativo, em especial com horários noturnos de atendimento, fato que presumiu a abertura de novos *campi* em localidades variadas no interior do país.

Quanto a esta implementação opiniões favoráveis e contrárias são percebidas em diferentes instâncias da área educacional: para uns, ao Reuni caberia popularizar o acesso ao ensino superior por parte de classes populares, mediante medidas que compreende o Prouni, o sistema de reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e aqueles alunos que vêm da rede pública de ensino básico. O que se vê, no entanto, é a tecnização do ensino superior pela implementação de carreiras nas universidades com conotação eminentemente técnica, enfatizando carreiras nas áreas de exatas e distanciando-se das áreas de humanas e de arte.

É a opinião de Orso (2007, p.6), de que na proposta do Reuni o discurso é sobre a necessidade de democratizar o acesso e ampliar o número de vagas na universidade pública, com melhoria da qualidade de ensino. Analisando esta

questão em uma perspectiva mais ampla "[...] veremos que a razão maior da reforma se encontra na crise pela qual o capital está sendo submetido e no endividamento externo".

Fica aquém das propostas sociais do Estado, quando verificamos o documento do Ministério da Fazenda, de 13 de novembro de 2003, denominado de Gasto social do governo central: 2001 e 2002, que indica um roteiro para ampla reforma do gasto social no Brasil, esclarecendo que o modelo de financiamento das instituições públicas de ensino superior foi considerado um obstáculo às metas sociais do governo. Em seu teor mais importante, o documento expressa que:

A composição salarial dos estudantes brasileiros é um bom exemplo do que no país 'os mais ricos' se apropriam de uma grande fatia dos gastos públicos na área social. No nível do terceiro grau, o governo estaria destinando aproximadamente 46% de seus recursos, beneficiando 'apenas indivíduos que se encontram entre os 10% mais ricos da população' (SILVA JÚNIOR, 2007, p.110-111).

Com percepção similar se manifestaram Cêa e Reis (2006) a respeito do conteúdo do documento Reforma da Educação Superior – Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior, com divulgação de agosto de 2004.

Cêa e Reis entenderam que:

A ideia de que as propostas do Governo Federal para o ensino superior objetivam a realização de uma 'reforma' aqui é rechaçada. O termo reforma é associado à ideia de consertar, restaurar, melhorar, ampliar direitos. Sustentamos que o que se opera, de fato, é uma contra-reforma, uma vez que as propostas apresentadas pelo governo Lula resultarão na deterioração do ensino público, na restrição de direitos (CÊA; REIS, 2006, p.307).

Neste caso, a justiça social assume critérios de iguais oportunidades, cabendo a cada indivíduo, partindo de suas competências e habilidades, conquistar uma vaga nos cursos pós - médio ou nas universidades (CÊA; REIS, 2006).

Em outra opinião, são visíveis os efeitos da iniciativa do Reuni, com a expansão dos números de vagas em cursos de graduação, ampliação da oferta de cursos noturnos, implantação de novas práticas pedagógicas e no combate à evasão, metas que objetivam redução de desigualdades sociais no país.

Essa redução de desigualdade que norteia as intenções do governo federal com o Reuni se coaduna com a abertura de *campus* em cidades distantes dos principais centros de negócios do país, com pretensão de conceder o dobro das vagas existentes para o acesso ao ensino superior.

Martins (2009) salienta que em 2003 deu-se a reorientação da política educacional, com o fortalecimento do ensino público em especial nas universidades federais. Em 2004, foram colocadas em prática ações para reverter à situação adversa das instituições federais com recuperação do orçamento, implantação de novas unidades, contratação de novos docentes e funcionários mediante concurso público e atualização salarial.

Ao disponibilizar o ensino a distância, o Reuni reduz a qualidade do ensino universitário, bem como favorece o acesso de alunos às instituições de ensino superior particulares/privadas, com desvio de investimentos do Prouni na melhoria e construção de mais universidades no Brasil.

Na Cartilha da Frente de Luta contra a Reforma Universitária (2011, p.5), a Reforma em si é definida como “[...] um complicado processo, envolvendo Medidas Provisórias, Decretos, etc., que já estão sendo implementados desde o início do governo Lula”.

É citado como bem antigo, no entanto, o processo de desmonte do Ensino Superior Público. O modo como desvirtuou bandeiras históricas do movimento de educação, é novo, considerando que Lula utilizou-se de um discurso que envolve o conjunto da sociedade na construção dessa Reforma e com base em reivindicações do passado, “Converteu seu sentido para os interesses abusivos do capital financeiro”, desencadeando desorganização dos movimentos à adesão ao atual sistema que atua na lógica da exceção e da exclusão (CARTILHA DA FRENTE DE LUTA CONTRA A REFORMA UNIVERSITÁRIA, 2011, p.5).

Ou seja: não há mudanças significativas no cenário da educação superior brasileira, mantendo-se em evidência exatamente os critérios que buscam atender as necessidades do mercado e a prevalência dos valores econômicos. O ensino superior universitário, com isso, tem se constituído em produto de comércio e são restringidas as ações que possam cumprir os direitos sociais que são apregoados pela própria educação.

Paralelamente não percebemos grandes discussões sobre a educação superior universitária e o seu alcance, senão quando focaliza o indivíduo que teve acesso em seu *status* educacional. São esquecidas nessa discussão a institucionalidade social que deve caracterizar a universidade e em seu papel formador de uma elite intelectual e científica voltada aos objetivos da sociedade.

Vemos assim, uma dualidade na constituição da universidade: mantendo critérios capitalistas em sua formação, não deixa de estar assentada sob os valores da sociedade na qual atua, segundo as normas e legislação que a outorga. Dela se espera a formação de indivíduos que trabalhem para o bem comum e para o crescimento social, com uma proposta integrada no saber e justiça, igualdade e direitos, na criação e disseminação do conhecimento.

É uma temática ainda em destaque nas discussões sobre o acesso ao ensino superior universitário, porque o Reuni ainda se constrói e não permite conclusões acerca dos impactos que a sua implementação promoveu. As alegações justificadas para a expansão e reestruturação das universidades incluem exatamente a dualidade referida no parágrafo anterior: ao focar o futuro do tripé ensino-pesquisa-extensão não se dissocia da relação com o mercado de trabalho, que espera das universidades o fornecimento de um contingente de profissionais qualificados e especializados para o trabalho.

A face que o Reuni permite vislumbrar, por enquanto, é que deu certo ou está dando certo nas metas expansionistas da universidade e no aumento do número de vagas para o acesso ao ensino superior e as perspectivas de minimização das desigualdades pela distribuição dos novos *campis* em novas cidades do país. A confusão, entretanto, ainda permanece quando não são verificadas inovações quanto ao ensino em si, sem novidades na reestruturação

do currículo acadêmico, dependendo do desenvolvimento e continuidade do programa.

O interesse da sociedade pela educação superior universitária tem aumentado significativamente. Na história da educação superior buscada pelo MST, informações revelam dados muito significativos da evolução nas conquistas, como as notícias gerais, por exemplo, que indicam 300 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais estudando, crianças e adolescentes sem-terra, sendo 120 mil em escolas públicas; 350 mil integrantes do MST já se formaram em cursos de alfabetização, ensino fundamental e médio, ensino superior e cursos técnicos (MST, 2010).

Interessante fazer uma ressalva na apresentação de tais dados, quando o documento analisado do MST (2010), aponta 300 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais, considerando nesta pontuação o gênero, e citando crianças e adolescentes sem-terra, fato que permite pensar que a participação do indivíduo no Movimento desde cedo lhe confere o *status* que caracteriza os seus integrantes, quais sejam, o de trabalhadores e Sem Terra.

Continuando a explanação sobre a busca da formação superior, o documento do MST (2010) informa que a formação pelo Movimento de 4 mil professores, tendo mais de 10 mil professores atuando nas escolas em acampamentos e assentamentos, com resultados relevantes de mais de 100 mil Sem Terra alfabetizados, considerando crianças, jovens e adultos, com média anual de 28 mil educandos e 2 mil professores envolvidos neste processo.

Especificamente quanto ao ensino superior, parcerias com as universidades públicas, trabalhadores e trabalhadoras rurais do MST estudam em 50 (cinquenta) instituições de ensino superior, caracterizadas 100 turmas de cursos formais e 5 mil educandos nessas instituições.

Os cursos são técnicos de nível médio, incluindo a Administração de Cooperativas, a Saúde Comunitária, e os cursos superiores e especializações, compreendendo a Pedagogia, Letras, Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Agronomia, Veterinária, Direito, Geografia e História (MST, 2010).

A constituição da natureza política e social do MST determinando-se como um elemento essencial do Movimento quanto à formação política de sua base. Tal fato conduz ao provimento da educação básica, alfabetização de jovens e adultos e ao ensino superior de seus integrantes.

Perguntado a Augusto e ao Caio, como e por que os movimentos sociais do campo se mobilizam para buscar a formação universitária, nas respostas obtidas percebemos, primeiramente, a manifestação de necessidade na aquisição de conhecimento para a própria vivência; depois, a pretensão se estende aos propósitos do Movimento:

E nós começamos a ver que nós moramos no interior, no campo, mas nós temos que ter estudo para saber administrar o nosso lote, a nossa vida, a nossa família, nós temos que ter conhecimento (AUGUSTO).

É a necessidade de formar profissionais. Tem uma necessidade que é da própria organização, porque quando você cria um Acampamento, organiza famílias então tem necessidades que surgem ali, então necessita formar profissionais que deem conta dali, **formar o professor para atuar ali**, mas, além disso, o próprio Movimento tem sua organicidade ter um setor de educação, por exemplo, setor de produção, setor de comunicação que tem necessidade de capacitar a gente que tenha condições de atuar para qualificar a educação. Então, tem essa necessidade do Movimento em si, mas também do profissional lá no local, do agente de saúde, do técnico em agroecologia (CAIO).

Considerando o disposto na Lei nº 9.394/1996 quanto à qualidade do ensino em escolas localizadas nos assentamentos, é importante analisar que a intenção principal no acesso de integrantes do MST beneficiados com a reforma agrária ao ensino superior universitário, em primeiro plano, trazia respostas à formação dos educadores do campo, fato que remete a oferta de cursos que se encontram na categoria de licenciaturas, a exemplo de Letras, Pedagogia, História e Geografia. Entretanto, sabemos que são muitos os professores atuando nesse espaço que têm apenas o ensino médio completo ou magistério.

Se, num primeiro momento, a demanda consistia na formação de professores, e no oferecimento de cursos técnicos, hoje já se assiste a uma diversificação dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, que responde a novas necessidades apresentadas pelos movimentos. São conquistas



que já haviam sido assinaladas pelos integrantes dos movimentos sociais, com prévia coordenação e criação de setores específicos no MST, conforme afirma Caio: “o próprio Movimento tem sua organicidade ter um setor de educação, por exemplo, setor de produção, setor de comunicação que tem necessidade de capacitar a gente que tenha condições de atuar para qualificar a educação. Então, tem essa necessidade do Movimento em si, mas também do profissional lá no local, do agente de saúde, do técnico em agroecologia” (CAIO)

É evidente para os integrantes do MST, a necessidade de formação/educação como instrumento fundamental para a melhoria das condições de sobrevivência nos acampamentos, assentamentos, bem com a ampliação da capacidade de gerir as suas próprias vidas, ou seja, os militantes têm clareza sobre o que a educação/formação poderá auxiliá-los também na formatação da luta pela conquista de seus objetivos mais amplos.

Segue-se com o relato de um dos entrevistados, em sua descrição sobre a formação do educador do campo, André, perguntado a ele como e por que os movimentos sociais do campo se mobilizam para buscar a formação universitária. Na primeira parte transcrita de suas respostas, concede uma definição do movimento social:

Então nós temos um (até eu discuti isso na minha pesquisa) e você olha quando surgiu a Educação do Campo em 97, 98, no Brasil o lema era “Por uma educação Básica do Campo” o que a gente vem debatendo nos espaços com o entendimento que nós temos, isso se dava pela precariedade que se tinha, ou melhor, não tinha nada. Então tu tem que partir do começo, de algum lugar você vai partir, o Movimento social é isso. Olha para a necessidade do dia-a-dia e vai fazer a luta e vai tocar, quando nós começa a discutir a educação de fato, olhar a partir desse debate da educação do campo o MST, também com outros movimentos sociais começa a discutir a educação e daí pensa assim: nós somos um Movimento social, queremos fazer a transformação, queremos mudar as coisas mas, nós vamos fazer a mesma educação que está sendo feita? (ANDRÉ).

Na explanação de André, fornece subsídios para entender que a educação que está sendo ofertada oficialmente, não atende aos objetivos e anseios do Movimento, levando em conta o projeto de sociedade que almejam. Neste depoimento fica claro a visão dos integrantes do MST, sobre qual educação

eles buscam em oposição, ao que se tem na sociedade, fato que remete à luta pela Educação do Campo, que contempla disciplinas e práticas pedagógicas específicas para a população do campo.

Seguindo, André explica a busca pela especificidade da Educação do Campo, desejada no ensino superior, para a formação do educador:

E daí no Movimento esse debate era muito presente era só pegar a biografia do MST, nós via isso. Ah! Nós queremos uma escola diferente. Mas o que é essa escola diferente? Isso exige estudo, então nós vamos ter que meter as caras e vamos estudar as teorias pedagógicas, as políticas educacionais e tudo essa coisarada e, então, o que de fato nossa escola é diferente? Ou não é em nada diferente? E nós fica garganteando que é? **Então, é essa a exigência mesmo prática da busca de cursos superiores pra estudá.** Então, se em 97, nós falava de uma educação básica para o campo, então quando nós assume de fato a educação básica para o campo vai para a escola e começa a discuti, nós vê que temos que discutir a educação do campo em todos os níveis, porque o professor que está lá dentro da escola ele precisa ter uma formação que dê conta das demandas que estão postas, então, por isso que começa a busca pelos cursos superiores (ANDRÉ).

Analisando o texto de André observa-se que o curso superior universitário Pedagogia para Educadores do Campo/Pedagogia da Terra surgiu como uma conquista dos movimentos sociais e, principalmente, para atender aos beneficiados pela Reforma Agrária, conforme já referido neste trabalho, porque oferece a formação em nível superior de educadores que irão atuar nas escolas do campo.

Com o seu ingresso, o universitário inicia um aprendizado que favorece uma visão ampla da Educação e de Pedagogia que a universidade proporciona sem sobrepor os seus saberes de vida e de vivência. Ao atuar nas escolas de campo, os novos professores poderão vincular esse aprendizado aos processos de formação do ser humano, fazendo com que os universitários ampliem tarefas, horizontes, indagações e contribuições, para que o desafio da educação e da formação seja, de fato, vivido e superado em todo o seu fascínio.

O Proneira, neste espaço social, cumpre seu objetivo de efetivar o acesso à educação, desenvolvendo projetos em parceria com diferentes atores,

construindo estruturas escolares em áreas de assentamento e viabilizando o atendimento para as necessidades educacionais da população do campo.

Entretanto, percebe-se gradativamente uma inversão de responsabilidade, quando a educação de qualidade passa a ser buscada como objetivo maior por parte da população e, com maior ênfase, para a Educação do Campo, deixando de lado a tarefa que ao Estado deveria caber, de cumprir seu papel para uma educação que ele mesmo outorga, mas não cumpre efetivamente.

No questionamento sobre os educadores: todo mundo tem que ser do acampamento do Movimento ou do assentamento? André assim contestou, mostrando a flexibilidade do Movimento, a aceitação de outras identidades e a atuação de agentes externos ao próprio movimento:

Também nós já tivemos ou chegamos a clareza que não!!! Porque no Movimento, até um tempo atrás tinha, até tem um preconceito: 'os professores de fora', 'os professores de dentro'. Eu acho que em alguns espaços ainda têm isso, mas, temos avançado. Então, o professor de fora vem aqui dar aulas. Nós vamos nos preocupar com a formação dele também para que ele possa contribuir e discutir, porque nós também não somos os donos da verdade, então, vamos construir juntos, mas daí, desde que a pessoa também tenha vontade de participar. Porque, às vezes, vem professor nas Escolas Itinerantes, por exemplo, do ensino médio que é PSS, do Estado e daí vem porque é a última escola que sobra para ele pegar, daí nós já estamos numa briga aí. Não! Nós queremos com concurso e daí tem também o professor que vem dá aula aqui e se apaixonou pela proposta, vem, continua e quer ficar, e daí nos assentamentos é a mesma coisa (ANDRÉ).

“Então, o professor de fora vem aqui dar aulas. Nós vamos nos preocupar com a formação dele também para que ele possa contribuir e discutir, porque nós também não somos os donos da verdade, então, vamos construir juntos, mas daí, desde que a pessoa também tenha vontade de participar” (ANDRÉ). Na fala do entrevistado é possível constatar a disponibilidade do Movimento em agregar outros professores que não são integrantes do MST “porque nós também não somos os donos da verdade”.

Neste depoimento a ênfase quanto à formação do professor indica noções de flexibilidade na bagagem deste profissional, intuindo que a troca de

informações e de conhecimento. A ressalva, no entanto, é de trazer este professor para o meio do Movimento, respeitando a sua vontade de participação.

A constatação desta necessidade de formação dos educadores também é expressa quando diz “Inclusive com as educadoras e os educadores do acampamento e daí vai para as escolas, mas alguns têm magistério, a grande parte não tem formação” (ANDRÉ).

A Pedagogia da Alternância<sup>36</sup> é o centro no processo de ensino aprendizagem na perspectiva do MST, à qual condiciona a realização de seus cursos formais. Com a Pedagogia da Alternância a educação procura integrar a comunidade e os saberes sociais e coletivos, decorrentes da vida em comum com as experiências de todos e com cultura da universidade, que preserva conceitos científicos e formais conforme instruções de suas instâncias.

A luta do Movimento pelo acesso ao ensino superior universitário repercutiu em dois pontos principais: um deles reflete a conquista para os integrantes do MST que foram beneficiados com a Reforma Agrária; o outro confirma o papel das universidades brasileiras, no cumprimento de sua função social.

André reforça a necessidade de o Movimento fazer a luta pelos cursos superiores, para formar os seus educadores e “[...] assim nós estamos nas escolas com nossos educadores” (ANDRÉ).

Em análise dessa luta, a universidade brasileira tem sido compreendida em sua contradição e de como discutiu conflitos internos a fim de que os cursos para a Educação do Campo fossem aprovados. Por certo é relevante a construção de

---

<sup>36</sup> A Pedagogia da Alternância é apresentada como um sistema de origem francesa da década de 1930, que visou atender os filhos de agricultores nas escolas, considerando as defasagens educacionais de ensino do meio rural e mesmo porque os jovens não manifestavam interesse pela escola tradicional, alheia às especificidades do campo. É a Pedagogia da Alternância centrada na articulação entre dois tempos educativos da alternância, quais sejam o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). No primeiro o aluno estuda permanecendo no espaço escola em regime de internato; no seguinte, o aluno transita da escola ao seu contexto sócio-político a fim de concretizar as questões objeto de estudo no TE. Assim, no TC o aluno trabalha com as intervenções chamadas de Inserção orientada na Escola (IOE) e a Inserção Orientada na Comunidade (IOC), realizando ainda tarefas com utilização de textos próprios para estudos. A Pedagogia da Alternância é um método de ensino diferente, porquanto articula a teoria e a prática, implicando na atuação de um professor com formação específica.

uma unidade política que suplantou barreiras e senões presentes no conjunto de ideias e de recursos jurídicos dessa instituição.

Ao deparar-se com as aspirações trazidas pelos integrantes dos movimentos sociais para a Educação do Campo, a universidade passou a trocar o conhecimento científico, acadêmico e institucional que detém com os saberes populares da população do campo, tomando-se esse conjunto como elemento enriquecedor de sua experiência e ampliando os limites para a construção do conhecimento.

É possível, por isto, entendermos que as universidades brasileiras, a exemplo de outras instituições sociais a serviço do cidadão, devem rever o papel que desempenham no exercício da função social, buscando abrir-se para novos conceitos e oportunidades para, assim, atuar como disseminadoras do conhecimento.

O próximo item a ser discutido tem como ponto central a referência sobre o processo de formação universitária dos graduandos e egressos dos movimentos sociais e à sua relação com a universidade.

#### 4.1.1 A universidade e a relação com os movimentos sociais

Conforme Sader (2001), a crise econômica e política aliada à pressão pela democratização que figuraram nas décadas de 1970 e 1980 trouxeram para o cenário político os antigos e os novos personagens, a exemplo de movimentos sociais, partidos políticos, artistas, intelectuais e demais atores públicos. Com eles, o país se deparou mais uma vez com demandas econômicas, políticas, culturais e sociais, enfatizando a luta pela educação que fora minimizada no período ditatorial, com reedição da bandeira para a educação pública para todos gratuita e com qualidade. Neste embate as forças sociais foram compostas por professores e funcionários no enfrentamento com o Estado, quanto aos projetos autoritários para o ensino, a pesquisa e a extensão universitária.

As décadas de 1980 e 1990, por sua vez, registram na educação brasileira universitária a criação de vínculos importantes com as questões sociais de classes

excluídas do processo, caracterizados pela Universidade do Trabalhador, Universidade Popular, Universidade dos Movimentos Sociais e assim também os vestibulares populares e os comunitários, e as cotas para os negros e indígenas.

Analisando este esforço de luta, verificam-se resultados significativos: mesmo que as políticas elitizantes continuassem a ser implementadas na universidade, as ações dos movimentos repercutiram em experiências no espaço social da universidade, nesse contexto, o MST buscou o acesso à educação requerendo aumento de vagas e democratização na entrada e na permanência.

Na fala sobre a universidade e sua função social, está clara a chamada de Valença (2009), de que esta universidade seja pública considerado o direito que todos têm à educação e, sendo assim, os movimentos sociais e organizações não-governamentais devem fazer parte desse universo de inclusão.

Refere-se ao texto de Santos (1997) de que a universidade deixa de ser a procura por excelência e quer a democracia e a igualdade demonstrada, entre outras coisas, na execução de cursos para sujeitos dos movimentos sociais, fato que possibilitaria à universidade pública o cumprimento de seu papel (VALENÇA, 2009).

Pensar a universidade em seu papel social e nas ações realizadas pelo MST e prol da formação humana, mais especificamente a formação de educadores do campo implica pensar na contribuição que cada indivíduo, em particular, e no coletivo como um todo, para o conjunto de interesses do Movimento.

A base do desenvolvimento da Educação do Campo é o Pronera com sua participação nas políticas públicas voltadas para a população do campo. Foram conquistas que resultaram no desenvolvimento do Pronera no espaço público avançando na experiência e na luta por reivindicações acerca das demandas dos movimentos sociais nos planos de ação do Estado.

Tal busca teve como justificativa o caráter da exclusão na educação nacional, que desde o seu princípio primou pela desigualdade e contemplou a elite na formação educacional, caracterizando-se desde cedo à exclusão de uns e o privilégio de outros. Atualmente, são visíveis as desigualdades na educação, com

relação tanto, ao acesso quanto à qualidade, em diferentes níveis de escolarização e, com maior ênfase no ensino superior.

Os argumentos de lutas reivindicatórias e propositivas realizadas em prol da educação para todos, pelos movimentos sociais e pela sociedade civil tem como prerrogativas a definição constitucional: educação como direito universal, de todos. Contudo, a validade constitucional só existe em sua garantia se o Estado construtor de tais direitos estiver presente sob a forma de políticas públicas, amplas e abrangentes, promovendo a superação das desigualdades e consentindo a participação da sociedade civil.

Isto porque não vemos a educação senão como princípio fundamental da igualdade que, entretanto, submetida aos conceitos liberais não confere os mesmos direitos a todos os cidadãos, para essa concepção os cidadãos são iguais perante a Lei e que todos são sujeitos de direitos independente de características que os especifiquem ou diferenciem, entretanto, não condiz com realidade brasileira permeada pela existência de desigualdades.

Quando falamos em cidadania, percebemos que a educação e a igualdade requerem mais do que uma simples definição de direitos, mas, determinadas pelo Estado, é dele a responsabilidade em prover recursos que acolham os indivíduos. Tais recursos dizem respeito ao acesso mínimo de igualdade aos bens e serviços, por meio de políticas públicas singulares a cada grupo social vulnerável no contexto social, legitimando o papel do Estado e o acesso diferenciado à educação na descaracterização da desigualdade.

Entendemos como responsabilidade do Estado promover o acesso aos direitos dos indivíduos que compõem um determinado grupo social que tem mais dificuldades. Não basta desta forma, que o Estado garanta apenas os direitos universais formais. O Estado deve ter uma postura ativa na formalização de políticas públicas, que estabeleçam direitos aos excluídos, exige, entretanto, um posicionamento intervencionista para poder desencadear políticas específicas para os grupos em situação desfavorável e modificar o quadro vigente.

A evidência de que existe a condição dos excluídos no acesso ao ensino superior universitário e também de que compete ao Estado modificá-la de forma

substancial e concreta tem sido o vetor da luta dos movimentos sociais, que reivindicam a Educação do Campo sob os princípios de igualdade, valorização, respeito e identidade da população do campo.

Lembramos mais uma vez, da importância da Educação do Campo como compromisso de reconhecimento da população do campo como sujeitos de uma história e identidade diferenciadas, que têm como premissa de seus direitos a manutenção de sua singularidade expressada na valorização do campo como espaço de vida, cultura e trabalho, exigindo-se que o acesso à educação favoreça a criação de alternativas para construir outro conhecimento e práticas emancipatórias (JESUS, 2004).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo preconiza o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, o respeito aos saberes da experiência e à cultura dos sujeitos do campo e entende o contexto e a realidade camponesa como base, como ponto de partida e de chegada de suas ações e reflexões.

Ao trazer informações novas e históricas da população do campo para a universidade pública, ocorre uma mudança significativa no contexto científico, como um novo modelo de produção do conhecimento sob procedimentos teórico-metodológicos que fomentam a construção emancipatória do sujeito.

Não é o caso de relegar a natureza individual das atividades da universidade, nem de que os professores sejam dispensados e que alunos dos movimentos sociais tomem seus lugares; ao contrário, quando o assunto é propor um novo modelo de produção do conhecimento, pretende-se que os alunos e os professores se tornem parceiros em um processo formativo, aceitando o novo por parte de cada um dos envolvidos, de seus saberes e conhecimentos acumulados.

O ingresso dos movimentos sociais na universidade vai além dos limites da sala de aula, mas, propõem que os alunos conheçam o cotidiano das universidades, em diferentes instâncias. Conforme adquirem um aprendizado, obtido junto às instâncias, aos segmentos constituintes – docentes, discentes e corpo técnico administrativo – e conhecendo os protagonistas que os executam, os alunos dos movimentos sociais do campo armazenam tais informações e as



usam como base de reflexão crítica, passando os seus conceitos em compartilhamento com aqueles que acompanham a sua experiência.

Em razão do conhecimento dos movimentos sociais tanto do meio popular e urbano, e assim também dos investimentos no processo formativo de âmbito escolar e extra escolar a contribuição dos movimentos sociais é relevante na criação de uma alternativa para as relações sociais que se contrapõe ao sistema dominante.

A troca de conhecimento e maior participação dos movimentos sociais no contexto das universidades públicas podem reverter em ganhos reais para todos os envolvidos: universidades e sujeitos dos movimentos sociais.

A universidade pública, face aos novos conhecimentos trazidos pelos movimentos sociais, se depara com a possibilidade de transformações na instituição e no papel do conhecimento científico, a exemplo da metodologia da alternância em cursos superiores universitários para os grupos populares do campo. Esta opção favorece o explorar o ingresso em uma cultura, organização do trabalho e da política no relacionamento com a população do campo, privilegiando os saberes acumulados que foram sonogados descaracterizados ao longo do tempo como aponta a “sociologia das ausências” definida por Santos (2006)

Considerando a sociologia das ausências disposta por Santos (2006), verificamos que ocorre uma transformação dessas ausências em presenças quando a universidade pública e os movimentos sociais realizam uma troca interativa entre a cultura e conhecimento da população do campo e entre o conhecimento científico e não-científico. Quando novos saberes, oriundos de registros temporais e históricos, são aceitos em uma discussão que lida com conceitos modernos, apresentam-se conjuntamente as opções e oportunidades de que tais saberes se apresentem no cenário das disputas das políticas nacionais.

A defesa dos movimentos sociais pela implementação de políticas públicas específicas para o ensino superior universitário se inserem conceitos como a socialização, sociabilidade, cultura, campo e comunidade, associados de

modo permanente com a educação específica do campo e agora se alargando pela implementação de políticas públicas para esta educação.

Na concepção de educação sugerida pelo coletivo de movimentos sociais do campo prospera a teoria pedagógica provocando a produção de saberes com capacidade de articular diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo no processo educacional.

É possível apreender nas discussões dos entrevistados o retrato do sentimento com relação às expectativas e as utopias do Movimento, especificamente com relação à formação dos seus integrantes para educadores do campo e para a luta mais ampla.

No cenário institucional cabe a inserção da universidade para todos, a exemplo do que indagou Chauí (2001, p.34): “como inserir a universidade na sociedade?”, posto que é ela uma instituição social, mas que absorve e exprime as ideias e práticas neoliberais dominantes.

Segundo Dias Sobrinho (2005, p.165) inerente à democracia, evolui a globalização e, ainda que seja um fenômeno complexo e plurireferencial, apresenta contradições inseridas em ideias divergentes, posturas e concepções, predominando julgamentos de que a universidade deve fomentar as transformações exigidas pela nova economia de mercado. Mas, ao aderir aos objetivos da sociedade, passa a universidade ao largo de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, aproximando-se da dinâmica da produção e de um pretendido controle das relações entre os indivíduos. Neste caso, “Cabe à universidade [...] elaborar uma compreensão ampla e fundamentada relativamente às finalidades e transformações da sociedade”.

Nessa perspectiva a universidade não é apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas de produção e sistematização. A perspectiva teórica da universidade e educação relaciona-se com a ideia de democratização das práticas sociais e nelas as práticas educativas.

Quando se refere à universidade definida como local de produção e sistematização, importante registrar a mesma percepção definida Augusto, Isolda e Ivone, estes, com respeito às expectativas pelo curso que realizam:

No curso de Pedagogia é diferente, porque ele desafiou a gente ir falar lá na frente, trabalhar em grupos, discutir, debater, coordenar a turma, coordenar os núcleos de base exige que você faça, eu acho que o curso regular não proporciona isso para os jovens, e nos nossos cursos superiores tem essa organicidade diferente, são as equipes de trabalho, ou seja; cada equipe tem sua responsabilidade, tem as avaliações, tem que ir atrás, tem que ir em busca. Porque para nós funciona mais ou menos assim; se nós queremos uma sociedade diferente tem que começar por nós mesmos fazendo diferente do que está posto, não adianta você só querer e não agir. Primeiro precisamos mudar a gente mesmo se queremos mudanças na sociedade e daí tu vê que a turma tem compromisso. No curso de Pedagogia, para você ter uma ideia, se tem alguém com dificuldade a turma avisa para a coordenação e daí todo mundo se organiza para auxiliar essa pessoa, os próprios graduandos conseguem enxergar isso e trazer para o debate e achar soluções coletivamente para ajudar a essa pessoa para não ficar para trás (AUGUSTO).

Em relação à participação social e política no interior da universidade denota-se nas entrelinhas da fala, de Augusto que apresenta clareza no discurso político, inclusive demonstrando ter compreensão da dimensão e importância de formação docente, no contexto da Educação do Campo. Reforçando essa fala, grifa-se: “[...] eu acho que o curso regular não proporciona isso para os jovens, e nos nossos cursos superiores tem essa organicidade diferente, são as equipes de trabalho, ou seja; cada equipe tem sua responsabilidade, tem as avaliações, tem que ir atrás, tem que ir em busca” (AUGUSTO).

Em outro depoimento, confirma-se a natureza curiosa e o interesse em buscar o próprio aprendizado:

Eu acho que cresci assim sabe? **Seu eu fosse comparar hoje com o primeiro dia que eu entrei aqui eu sou outra pessoa**, eu tinha um monte de curso e tal mas eu melhorei muito (INÁCIA)

Eu acho que não porque como tudo é novo você tem sede de aprender todas as matérias são novas então nem posso dizer que não gosto e também quando você tem vontade, tem sede de aprender você acaba devorando tudo que manda, **pede para você ler um livro você devora** (IONÁ)

Compreender as dimensões das políticas públicas educacionais oferecidas aos estudantes no seu processo de construção é condição essencial e passos iniciais para quem almeja os propósitos da educação superior universitária. A abertura para uma visão mais ampla acerca das metodologias, conteúdos e

estratégias didáticas que a universidade detêm significaria ultrapassar conceitos de uma política educacional que se mantém nos parâmetros ideológicos da hegemonia da educação.

Não chega ser uma frustração, mas devido ao tempo a carga horária para algumas disciplinas é pouca, **não é a curiosidade pela curiosidade**, mas a curiosidade da gente vai além do que o tempo pode proporcionar, e eu sou umas das mais tagarelas da sala e nós temos vontade de tirar as nossas dúvidas e de repente a gente tem que fazer os trabalhos que são indicados e o tempo não cobre e não permite toda essa desenvoltura que talvez fosse uma questão anual, talvez, né. Ensino Médio 55 minutos de aula, talvez não faria muita diferença, não sei como seria o programa para se mudar isso (ISOLDA).

Na fala de Isolda detecta-se uma apreensão, uma clara indicação de que o tempo disponibilizado para o aprendizado não dá conta da amplitude de assuntos e das temáticas disciplinares. O ideal, portanto, é de que as bases de estudos sejam amplas para não cair apenas na reprodução de visões de mundo que já são referidas como equivocadas ou antagônicas, minimizando questões como a igualdade na educação.

Quando há mudanças na educação, elas são efetivamente sentidas e relatadas, a exemplo da fala de Eduardo.

O avanço foi incrível principalmente de dois meninos que terminaram o ensino médio no Acampamento junto com a minha filha vieram meio assustado para a Pedagogia, mas vieram e **realmente se identificaram para ver o avanço na escrita deles na dinâmica deles lá na escola, da teoria e da prática depois com a volta com as crianças lá na escola de se colocar no processo, agora tomam a iniciativa e vão tomando iniciativa, voltam para lá se pondo em roda, círculo...**(EDUARDO)

Os entrevistados têm certa clareza dos objetivos do curso e manifestaram manter forte compromisso e compreensão de seu papel social e do retorno que devem oferecer à comunidade durante e após a conclusão do curso, percebendo-se como agentes promotores de melhorias educacionais e de qualidade de vida na comunidade.

Não está finalizada, porém, a luta pela Educação do Campo, se analisada a concessão feita pelas políticas públicas educacionais para a qualidade na

educação do campo a partir dos cursos de Pedagogia para Educadores do Campo. O que se tem claro é o imenso caminho que se abre para que a população do campo acesse o ensino superior universitário rumo à universalização da educação.

A Educação do Campo nas universidades vem confirmando que a universalização da educação e a formação de educadores do campo é possível, com qualidade e acesso de todos aos níveis de ensino com conseqüente aumento da escolaridade no meio rural.

A universidade enquanto instituição dedicada à produção de conhecimentos tem o compromisso de estabelecer com a sociedade uma relação mais estreita, buscando refletir sobre a situação sócio-político-cultural do espaço geográfico em que se encontra inserida e, através de ações colocar-se mais próxima da comunidade, para que esta participe de sua prática e ação social.

As várias ações que desencadeia, pode se direcionar para que esse equacionamento, propiciando a troca entre saberes graduado e popular e visando, sobretudo à democratização e socialização do conhecimento, confirmando sua natureza de universidade pública permitindo que diferentes segmentos usufruam dos resultados produzidos pela atividade acadêmica e que a comunidade universitária conheça o lugar que os movimentos sociais ocupam na totalidade das relações na nossa região e vivencie a prática social e política por eles construída (SILVA, 2000, p.5).

Conforme Silva (2000, p.3), a universidade, voltada para as demandas da sociedade e levando em consideração os problemas desta, “reafirma, assim, seu compromisso social diante de questões que vêm a exigir a redefinição de suas práticas de ensino, pesquisa e o atendimento aos apelos veiculados pelos referidos movimentos”.

A educação almejada pelo MST é diferenciada quando relacionam as exigências do Curso de Pedagogia, disposto na fala de Caio e Cristiano:

A universidade e assim no curso todo, as diversas disciplinas foram muito boas, então o conjunto de professores teve muito que nos ensinar, nós não tínhamos conhecimento, que tivemos acesso ali, e que isso qualifica a nossa prática. Hoje a gente vai para a negociação com o governo e nós discutimos currículo com o governo, aqui na Secretaria de Educação, entendemos de escola, entendemos de currículo, ensino, metodologia...  
**Então, você qualifica, porque nós assim o Movimento desde a sua**

**teoria da educação, desde os seus aprofundamentos busca o acesso à universidade para qualificar isso, para qualificar o próprio projeto de educação do Movimento. [...].** Nos elementos da grade curricular claro que sabemos que temos de melhorar, temos de ir avançando. Mas, as disciplinas deram conta, boa carga e boas referências para a gente poder hoje fazer, avançar (CAIO).

A perspectiva de uma nova visão sobre o campo pode ser concretizada se os profissionais da educação receberem uma formação cujo projeto de escola também apresente essa posição. Para que isso ocorra de modo efetivo, a formação docente deve ser contextualizada e presente no tempo e espaços, destinada a redução das desigualdades educacionais que vigoraram até hoje.

**Acho que uma das dificuldades até que a universidade conheça a proposta porque têm muitas coisas que são barradas, o nosso jeito de se organizar é diferente das outras e tem uma coisa de dizer que é muito puxado por ter essa organicidade, a visão dos outros também eles olham e dizem vocês exigem demais, mas não é faz parte é um processo educativo,** não que a sala de aula não seja, é com certeza, mas essa outra parte formativa ajuda crescer e compreender o próprio processo da sala de aula para que não se sintam diferentes e por todo esse processo formativo vai entendendo todo o processo aí você entende que não somos diferentes. Somos em poucas partes diferentes da organicidade, mas não que [...] (CRISTIANO).

Os esclarecimentos colocados pelos entrevistados confirmam as alterações na sistemática da educação com respeito à especificidade da Educação do Campo, com utilização do conhecimento adquirido na formação superior universitária para as discussões com o Estado com vistas à melhoria nas escolas do campo.

Para os alunos da Pedagogia para Educadores do Campo um dos objetivos é adquirir conhecimento que possibilite a emancipação social e pessoal e socializar essa formação com o coletivo, do MST. São ações concretas que se realizam conforme o MST se expande e forma os seus atores, que passam a representarem-se como instrumentos para mudanças amplas na Educação do Campo.

Artur entende que o acesso à universidade trouxe mudanças para si, como indivíduo e como sujeito em formação, possibilitando-lhe inferir na construção crítica do contexto de seu entorno:

A mudança, eu acredito que eu já tinha uma visão mais crítica do mundo que se tem hoje, mas, com o **curso de Pedagogia trouxe mais elementos para se fazer as análises desse processo**, oportunidade de estar fazendo novas leituras e aprofundar as velhas, digamos assim, para construir uma crítica mais fundamentada da vida, da sociedade e a inserção nos diversos espaços de discussões que, a partir da Pedagogia, foi possível (ARTUR).

As ações do MST são confirmadas pelos depoimentos, com descrição de diferentes sentimentos com relação às expectativas do curso superior para os integrantes do MST.

Como resultado das ações do MST para o acesso de seus integrantes ao ensino superior universitário, os alunos são mantidos, pelo Estado, através do Pronera, incluindo o pagamento de custos e despesas como: alimentação, hospedagem e transporte. Os integrantes do MST entendem que essa conquista se dá pela luta empreendida pelos movimentos sociais que, por sua vez, tem claro que esse financiamento para a sua formação é um direito e o governo tem que ofertar.

O direito de ter um vestibular somente para candidatos selecionados dentre eles, também é garantido, ou seja; candidatos que não pertençam aos movimentos sociais envolvidos são impedidos de prestar o vestibular. Esse item em particular desencadeou muitas discussões e embates no interior da universidade, grupos de professores e alunos dos cursos regulares, contrários a implementação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo insistiram que a seleção privilegiou uns em detrimento de outros, dessa forma se configurou como excludente no ambiente acadêmico ficara estabelecido no Edital de abertura que aqueles que não tivessem o pertencimento comprovado de participação nos movimentos sociais seriam impedidos de participar do processo de seleção.

Em relação a esses elementos os professores contrários a criação do curso, sustentaram seus argumentos chamando a atenção ao fato de que, não são somente os sujeitos do campo que têm dificuldades para chegar até a universidade, alegando que também os alunos oriundos da cidade têm dificuldades.

Nesse sentido, o acesso dos integrantes dos movimentos sociais na universidade é diferenciado dos outros alunos que já estão nos cursos regulares.

A universidade, enquanto instituição pública, precisa atender o maior número de pessoas possível diante das realidades sociais que surgem a cada dia. Se a especificidade se tornar o novo paradigma da educação, as políticas públicas educacionais deverão rever os métodos e currículos. A ênfase para esta chamada como suporte maior para os direitos comuns se dá, no sentido de alertar os educadores para o surgimento de novas formas de educação que se distanciaram do convencional, incluindo e dinamizando as diversidades.

Concluindo o tema de estudo deste subitem entende-se que o acesso e a formação de integrantes do MST no ensino superior universitário têm trazido contribuições singulares a todo o complexo do Movimento, desde a formação de seus membros que o instrumento para a discussão sobre a formatação das políticas educacionais com o Estado, a formação como sujeito de si, dotado de identidade e imbuído nos propósitos coletivos, mas, especialmente, tem se constituído em proposta de reivindicação para a renovação pedagógica das escolas rurais. Neste novo perfil que hoje se acentua, a educação sofre modificações amplas e busca atingir a todas as pessoas que figuram nos movimentos sociais com a viabilização da educação do campo. O papel da universidade neste contexto poderá ser o de provedora de um currículo que se desapegue do ensino tradicional e urbano, em contraste com a desejada educação do campo.

#### 4.1.2 A expansão dos cursos superiores universitário em instituições públicas no Brasil que oferecem cursos para a formação de educadores do campo

Elaborando uma composição mais ampla, enfocam-se os dados coletados em pesquisa documental disponível sobre instituições públicas de ensino superior que oferecem cursos para a Educação do Campo, ressaltando que as publicações sobre tais eventos são escassas e que nem todas as obras consultadas contemplam de modo uniforme as informações. A metodologia para esta



apresentação define local, curso, ano de fundação, base histórica, objetivos ou grade curricular, valores ou missão.

Na Figura 1 são mostradas as universidades que oferecem a formação universitária para educadores do campo e suas respectivas localizações nas regiões e Estados brasileiros.



Figura 1 – Localização das universidades que oferecem cursos para a formação dos educadores do campo

Fonte: Brasil República.com, 2011.

Analisando os dados do mapa das instituições universitárias que oferecem Curso de Pedagogia para Educadores do Campo/Pedagogia da Terra para a Educação do Campo verificamos maior concentração nos estados do Nordeste brasileiro, com cinco instituições. Na região Sul do país são três as instituições, em dois estados, Paraná, com a Unioeste e a Unicentro e, no Rio Grande do Sul, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No Sudeste brasileiro, são duas instituições de ensino superior para a Educação do Campo, em dois estados: Espírito Santo e Minas Gerais.

A concentração de maior quantidade de Curso de Pedagogia para Educadores do Campo/Pedagogia da Terra na região Nordeste do país, pode ser explicada, por maior carência de professores capacitados para trabalhar nas escolas do campo nessa região (LORENZONI, 2008).

Dali também foi as maiores solicitações para abertura de cursos de licenciaturas em Educação do Campo, sendo que das 24 propostas apresentadas pelas instituições de ensino superior públicas, se âmbito federal, estadual e municipal, 13 eram da região Nordeste (LORENZONI, 2008).

O Distrito Federal tem a UNB, como uma das instituições universitárias públicas pioneiras da discussão da Educação do Campo; para o Estado de Minas Gerais a tradição nas questões relativas à Educação do Campo informa o ingresso da terceira turma de graduandos, confirmando um crescente movimento em nível nacional.

No que se refere aos Estados do Amazonas, Roraima, Acre, Amapá, Tocantins, Goiás, Piauí não se registra nenhum curso superior universitário destinado aos beneficiários da reforma agrária. Acreditamos que este fato esteja estritamente ligado com a atuação mais tímida o MST, nos Estados mencionados.

Podemos entender que a população do campo dessas regiões, especificamente, não está sendo alcançada com as políticas públicas para a Educação do Campo que, conforme já vimos ao longo de sua trajetória e confirmando neste trabalho, só é implementada em locais nos quais o Movimento atua de forma dinâmica e contundente.

De acordo com os dados da Figura 1, o Estado de Santa Catarina não contempla nenhum curso superior de graduação em universidade pública para a população do campo. Entretanto, a literatura registra intensas atividades com respeito aos movimentos sociais do campo e à universidade federal do Estado, com o desenvolvimento de inúmeros projetos destinados a essa população por pesquisadores da área da educação e dos movimentos sociais, através de atividades ensino, pesquisa e extensão.

Dessas atividades, além da implementação do curso de especialização em Educação do Campo, em 2009 foi apresentado o Projeto de Especialização de

Ensino de Ciências Humanas e Sociais com o objetivo de formação de Educadores do Campo, com conclusão prevista para dezembro de 2011.

Dentre suas características este Projeto abrange o Estado nacional, com 45 alunos matriculados; objetiva, essencialmente: “[...] qualificar o trabalho dos docentes da área de Ciências Humanas e Sociais e coordenadores pedagógicos das escolas de educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) das áreas de assentamentos de Reforma Agrária” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011, p.1).

Além desse curso, a Universidade Federal de Santa Catarina oferece o Curso de Especialização em Agroecologia, na modalidade de parceria entre o INCRA-SC, UFSC/LECERA e MST, com financiamento do Pronex. “A demanda vem dos movimentos sociais que trabalham com a reforma agrária. Os 60 educandos e educandas que participam do curso são das áreas de reforma agrária de todo Brasil” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011, p.1).

Com respeito à Educação no Campo referente ao Estado de Santa Catarina, outros avanços são registrados, a exemplo da criação do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (EduCampo), organização interna à UFSC, dotada de regimento próprio e resultado de uma iniciativa conjunta dos Centros de Ciências da Educação (CED), Centro de Ciências Agrárias (CCA) e de Centro de Filosofia e Humanas (CFH).

O EduCampo busca a institucionalização como centro nacional de referência em Educação do Campo e desenvolvimento territorial, caracterizando-se como *locus* de articulação entre os movimentos e organizações sociais do campo e a academia (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL, 2011).

No Estado do Paraná, foco do nosso estudo, encontram-se várias ações desencadeadas entre os movimentos sociais e a universidade rumo à concretização do oferecimento de Licenciatura em Educação do Campo, entre outros mais recentemente fazem parte dessa dinâmica a Universidade Tecnológica Federal (UTFPR) – campus de Dois Vizinhos, Unicentro,

Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS) – campus de Realeza, Unioeste – campus de Cascavel entre outros.

Careceria de um estudo mais específico e aprofundado que considerasse a expansão dos cursos de Licenciatura para a Educação bem como os cursos de Especialização (*lato sensu*) realizados em parceria com os movimentos sociais do campo no Estado; contudo, não é a intenção nesse trabalho aprofundar essas questões, posto que se pretenda conhecer o significado, para os movimentos sociais, da formação superior universitária de seus integrantes.

Descrivendo sobre os cursos, inicialmente, informamos sobre o primeiro curso de Pedagogia da Terra iniciado em 19 de janeiro de 1998, na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (Unijui), com sede na cidade de Ijuí, Estado do Rio Grande do Sul (PROJETO PEDAGOGIA DA TERRA, 2003).

Em obra de Gonsaga (2008), encontra-se uma síntese das instituições de ensino superior nas quais já está implementado o curso Pedagogia da Terra, fazendo parte do projeto da Educação do Campo para formação de educadores:

- Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 1999;
- Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), em 1999;
- Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2001;
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2001;
- Universidade Federal de Rondônia (UFRO), em 2001;
- Universidade Estadual de Pernambuco (UPE); em 2001;
- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em 2001;
- Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2004;
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2005.

Além destas instituições relacionadas, informações encontradas na página *web* da Universidade Federal de Campina Grande, no *link* de Assessoria de Imprensa (s.d.) acrescentam o oferecimento do curso pelas seguintes universidades:

- Universidade de Brasília (UnB);
- Universidade Federal da Bahia (UFBA);
- Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na Paraíba;

- Universidade Federal de Sergipe (UFS).

No ano de 2004 teve início a proposta do curso de Pedagogia da Terra junto a Universidade de São Paulo (USP) (CASAGRANDE, 2008).

Apresenta-se no Espírito Santo, a Pedagogia da Terra. O Curso é de formação de educadores do campo das escolas de assentamento de Trabalhadores Rurais do Brasil, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo – Pronera/Incra – MST. O documento consultado encontra-se na página *web* da Universidade Federal do Espírito Santo, *link* do Centro de Educação.

As discussões para a instalação do curso foram iniciadas em 1997, no antigo centro pedagógico, atualmente denominado centro de educação da - UFES, com componentes do setor de educação do MST, para uma proposta de parceria para a oferta de curso superior na área de educação.

Um ano após, reuniões, estudos e trabalhos realizados por uma comissão integrada por representantes da UFES e do Movimento trouxeram conclusões pela elaboração de um projeto de um curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Atendeu às exigências legais dos órgãos superiores da universidade, e a proposição de uma parceria com o Pronera/Incra no custeio das despesas do projeto, sendo aprovado o projeto para a criação da primeira – Turma Paulo Freire, em novembro de 1999, pelo Conselho Universitário e o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFES.

A grade curricular do curso foi proposta de acordo com aquela do Curso de Pedagogia do centro de educação da UFES, sendo incluídas as disciplinas ligadas ao campo: as Alternativas de Educação do Campo, a Questão Agrária no Brasil, a Realidade e Perspectivas da Educação Brasileira e a Educação para o Corporativismo no Campo, além da inclusão do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Como mensagem aos alunos da Pedagogia da Terra a UFES registra o orgulho por sua dedicação aos estudos e incansável busca por uma Educação do Campo de qualidade.

Foerste (2005), a respeito da UFES acrescenta que, em 2002 o convênio foi renovado para oferta da Segunda Turma, com mesmo número de oito períodos de 300 horas cada. Em seu estudo questionou alunos e professores de que modo dimensões sociais e institucionais favorecem ou dificultam o cumprimento de metas e sua sustentabilidade na formação de professores de assentamentos na universidade.

As respostas obtidas destacaram a importância do convênio para o êxito do curso sendo que os professores de assentamentos têm encontrado “condições concretas que lhes oportunizam um desenvolvimento profissional sem precedentes na história dos trabalhadores rurais sem terra” (FOERSTE, 2005, p.21).

Os dados coletados na pesquisa de campo para este trabalho confirmam as perspectivas do crescimento na aprendizagem, presentes no depoimento da Ilda:

**E aí no Movimento a gente discute muito, o estudo não vai mudar a condição financeira, mas qualifica a nossa condição de classe que é uma coisa negada à classe trabalhadora.** É poder estudar e permanecer no lote, na comunidade, o estudo dá outra condição, outra visão de mundo, eu não tenho problema algum de fazer o curso superior e trabalhar na roça, é até isso que eu quero (ILDA).

Se o objetivo maior dos movimentos sociais pela Educação do Campo se centraliza na oportunidade de acesso ao ensino superior universitário, é importante o depoimento de Ilda para compreender que não é desejo da população do campo deixar o meio rural, mas tampouco é sair do campo para conseguir esse acesso. Se a escola do campo passar a conter um ensino de qualidade e com a especificidade que o campo possui, uma nova formação é possível do ponto de vista da manutenção dos saberes e experiências oriundas das vivências dessa população e maior será a facilidade na assimilação da cultura que a sociedade produz mantendo e fortalecendo a educação escolar do meio rural.

É assim confirmada a percepção dos integrantes do Movimento, que acessam ao ensino superior para o desenvolvimento e aquisição de seu

conhecimento e mantêm o conforto e a segurança quanto à sua permanência no campo. As falas dos entrevistados sempre enfatizam o processo de aprendizagem individual, na formação acadêmica, mas extensivos os seus resultados para toda a coletividade, ou seja, o integrante do Movimento forma-se individualmente para o conjunto, para o todo no qual vive e atua, sendo o seu conhecimento disseminado para aqueles com os quais interage no seu cotidiano, mais especificamente com os alunos das escolas do campo.

O Curso de Pedagogia para os Educadores da Reforma Agrária/Pedagogia da Terra, oferecido no período de 1999 a 2003, na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), resultante de convênio entre a universidade, o Pronera, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT), a Empresa Mato-grossense de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural (Empaer/MT) e o MST, é apresentado em obra de Costa (2009).

Os objetivos do curso são verificados no Caderno do Iterra (2002), dentre eles, o de formar quadros-dirigentes para o trabalho de educação e formação para o conjunto do MST, especializar educadores para o ensino fundamental e para atuar nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária e fortalecer a relação entre o MST e a universidade.

A proposta de formação esteve amparada nas várias tendências teórico-metodológicas que mantêm diálogo com as especificidades históricas, políticas e culturais envolvidas no contexto da Reforma Agrária. As tendências consistem de Neofenomenologia humanista, Sociologia do Cotidiano, Interacionismo e Epistemologia (COSTA, 2009).

Quanto à caracterização do curso, assinala Costa (2009, p.10) que:

Os espaços destinados ao curso foram cotidianamente transformados, adaptados ao estilo organizativo do Movimento. Nas paredes das salas, nos corredores, estavam sempre presentes a bandeira do MST, as imagens de teóricos e educadores socialistas, e as produções do grupo, como o jornalzinho lido diariamente, dentre outros símbolos constitutivos de sua identidade.

A conclusão sobre o Curso de Pedagogia para os Educadores da Reforma Agrária/Pedagogia da Terra da Unemat é que este apresenta avanços, limites e

contradições relacionados com aspectos metodológicos, de gestão e das tendências teórico-metodológicas do Projeto Pedagógico do curso e aquelas que influenciam os trabalhos educativos do MST.

Para a descrição de cursos de Educação do Campo no ensino superior no Estado de Minas Gerais, o texto consultado é de Pereira e Martins (s.d.), que apresentam a oferta do curso de Pedagogia da Terra como um programa especial de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvido pela Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com o Incra, o MST e outras instituições.

Faioli (2005, p.10) destaca as características do curso oferecido na UFMG: “Com uma estrutura diferenciada, a licenciatura prevê módulos presenciais e não-presenciais. Ao final de cinco anos, 60 alunos terão o diploma de Licenciatura em Educação Básica do Campo: Pedagogia da Terra”.

Dados também foram buscados na obra de Gonsaga (2008) sobre o objetivo de consolidar o curso Pedagogia da Terra buscando atender os educadores deste Movimento e de outros como a CPT, Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA) e o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).

O curso iniciou em janeiro de 2005, com duração prevista de cinco anos, comportando 10 etapas de tempo escola, com aulas presenciais na unidade de oferta do curso, além de 09 etapas de tempo comunidade, relativas ao “tempo de estudo e aplicação do conhecimento adquirido na comunidade de origem” (PEREIRA; MARTINS, s.d., p.5).

Tem como objetivo “Capacitar educadores do campo ligados aos movimentos sociais, preocupados em responder as necessidades de formação de jovens, que vivem nos assentamentos” privilegiando a formação de educadores para atuarem no âmbito de assentamentos e acampamentos da reforma agrária (PEREIRA; MARTINS, s.d., p.4).

Como ferramentas utilizadas para o curso Pedagogia da Terra constam as tecnologias de Educação a Distância (EAD), incluindo o material impresso, áudio e vídeo, e ferramentas que apresentam possibilidades e limites (PEREIRA; MARTINS, s.d).



Segundo, Horácio e Rozeno (2009, p.65), a aula inaugural deste curso apresenta como registro:

A aula inaugural do curso aconteceu no dia 21 de novembro de 2005 no auditório Luís Pompeu na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Na cerimônia de abertura houve a apresentação de uma mística pelos educandos e educandas do curso Pedagogia da Terra com o som de foices, instrumentos de trabalho dos trabalhadores e trabalhadoras. A apresentação incluiu dança e poesia, com representações dos elementos da terra, - ofertadas em cestos de palha com frutas, flores e sementes. Muita música na voz do artista popular Pedro Munhoz, as falas representando as instituições ali presentes, a aula inaugural do professor Miguel Arroyo, marcaram aquela manhã com o início do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Com isto, a luta do Movimento pela Educação do Campo, historicamente conhecido e reconhecido como curso de Pedagogia da Terra tornou-se mais uma marca na história da classe trabalhadora e o curso que se iniciava na UFMG passava a constituir a 17ª turma de Pedagogia da Terra no país (ROSENO; HORÁCIO; ROZENO, 2009).

A conclusão desta oferta na UFMG é de que ainda que a EAD apresente limites no uso de algumas de suas ferramentas, possibilita o andamento do curso superando a distância entre a comunidade e os centros de formação.

Para Gonsaga (2008), a proposta da UFMG atendeu também a formação de educadores para atuarem no Ensino Médio, de modo que o curso de formação, anteriormente para educadores das séries iniciais, que passou a ser para toda a educação básica, foi denominado de Licenciatura em Educação do Campo, com início em novembro de 2005.

No fecho para a apresentação da Educação do Campo na UFMG escreve-se a fala do vice-reitor da universidade à época, Marcos Borato, em sua afirmação de que “não queria que a UFMG completasse 80 anos sem resgatar essa dívida com os trabalhadores rurais” (FAIOLI, 2005, p.1).

Os dados relativos ao curso de nível superior em Pedagogia da Terra da Terra, realizado pela Universidade Federal de Rondônia (Unir) são obtidos no site do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA, 2007). O curso, que foi instituído

mediante convênio com o Incra e parceria com a Pronera e Fundação Riomar, formou em 17 de novembro de 2007 a primeira turma, de 52 alunos.

Este curso mostra a sua excelência, cujo êxito é atribuído à resposta da sociedade ao programa do Incra, que acreditou e investiu na possibilidade de inclusão dos camponeses na universidade (MDA, 2007).

Para o Estado de São Paulo, as informações sobre a Educação do Campo são obtidas em consulta à obra de Rezende e Bezerra Neto (2009). Os dados coletados apenas indicam que, no Estado são três os cursos de formação em nível superior para Educação do Campo viabilizados pelo Pronera, na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Presidente Prudente, Pedagogia da Terra e Agronomia, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em Geografia.

Em novembro de 2005 a USP estudara a criação para o MST de um curso de Pedagogia da Terra, um curso especial para o qual **será formada uma única turma**. Novas turmas dependerão de nova aprovação nas instâncias universitárias.

A proposta inclui a apresentação de um projeto que dispensa o Sem Terra de prestar vestibular e prevê provas orais em substituição às provas escritas, justificando essa condição na dificuldade de expressão escrita. Assim, ao invés da realização de vestibular, os alunos seriam avaliados em seu memorial, no qual descreveriam a sua história de vida e sua prática educativa como educador do campo, apresentando as razões pela decisão em realizar o curso, e a documentação dos inscritos, por uma banca composta por professores da Faculdade de Educação da USP que, selecionaria os aprovados (CAPRIGLIONE, 2005).

De acordo com o noticiado,

Proposto pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra à Faculdade de Educação, o pedagogia da terra está projetado para atender a 60 alunos que preencham os seguintes pré-requisitos: ser proveniente de assentamentos e acampamentos de sem-terra, ter diploma de conclusão do ensino médio e atestado emitido pela direção estadual do MST de SP comprovando experiência mínima de dois anos

com 'educação ou formação popular no campo' (CAPRIGLIONE, 2005, p.1).

A proposta do curso foi feita à USP pelo MST constando no documento com a proposta oficial que:

Durante o processo de discussão e elaboração do Projeto do Curso Especial de Graduação 'Pedagogia da Terra', ponderou-se que para enfrentar e superar as dificuldades - já diagnosticadas por diversas pesquisas e pelos próprios movimentos sociais - de expressão escrita, seria interessante [...] que um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com 'defesa oral', perante banca examinadora, fosse considerada exigência do curso (CAPRIGLIONE, 2005, p.1).

Neste caso, após o período de quatro anos de ensino superior, os alunos do curso de Pedagogia da Terra deveriam recorrer à defesa oral, alternativa de enfrentamento e superação das dificuldades com a expressão escrita.

O projeto visou o atendimento de 60 (sessenta) alunos com os requisitos a seguir elencados:

- ser proveniente de assentamentos e acampamentos de sem-terra;
- ter diploma de conclusão do ensino médio e atestado emitido pela direção estadual do MST de São Paulo;
- comprovação de experiência mínima de dois anos com educação ou formação popular no campo.

Quanto à instituição de ensino superior, objeto desta proposta, as informações de Capriglione (2005) confirmam a disposição de contribuir para a implementação do curso, inclusive ministrando aulas em regime de voluntariado por parte de 48 (quarenta e oito) professores da Faculdade de Educação da USP.

Dentre estes professores encontra-se a filósofa Marilena Chauí e o jurista Dalmo de Abreu Dallari, este último autor de parecer sobre a legalidade da iniciativa. Uma das autoras do Projeto para o curso na USP é a Dr<sup>a</sup> Lisete Arelaro, professora de Licenciatura na Faculdade de Educação.

Entretanto, a proposta de criação de um curso superior para os integrantes do MST, encontrou várias resistências e objeções por parte dos Conselhos Superiores da universidade conforme o relato de Galli, Medeiros,

Bortoluci, Fontes e Badaró, que apesar de extenso nos auxilia elucidar o desfecho de tal iniciativa.

Tendo em vista essa resistência e as sérias objeções colocadas pelo Conselho, os proponentes do curso – militantes e professores da FE-USP –, avaliaram que o momento não era propício para sua aprovação, pois algumas questões ainda precisariam ser esclarecidas ao conjunto de professores do CoG, em grande medida pouco favoráveis à existência de um curso superior na USP destinados a militantes de movimentos sociais. **O projeto do curso Pedagogia da Terra foi, então, retirado de pauta.** A Universidade de São Paulo não tem, até hoje, qualquer iniciativa junto ao Pronera e as perspectivas futuras de algo do gênero são ainda bastante frágeis. No entanto, ao colocar em discussão a proposta do curso, a USP incentivou indiretamente que diversas universidades pelo país iniciassem essa discussão. E muitos cursos foram criados com sucesso, inspirados no projeto de curso da USP. **A não aprovação do curso de Pedagogia da Terra na USP** não representou, por certo, a eliminação de todas as iniciativas de aproximação entre alunos, professores e pesquisadores da área de Educação com movimentos sociais e a reflexão conjunta sobre a prática pedagógica de ambos – universidade e movimento (<http://chacombolachas.wordpress.com/2009/09/03/a-usp>).

Ao iniciarmos a pesquisa de levantamento de dados das instituições públicas que ofereciam curso de Pedagogia para Educadores do Campo, a USP apareceu como uma das instituições que estava prestes a iniciar a primeira turma. Para a finalização deste trabalho, buscando confirmação dos dados, encontramos o registro que o curso acabou por não ser formalizado naquela instituição, fato comentado acima por Galli e outros, quanto a essa decisão.

A apresentação do Curso de Pedagogia Para Educadores do Campo, na modalidade de Licenciatura da Unioeste teve como fonte de consulta o Projeto Político Pedagógico do curso mesmo. Assim, implantado no ano de 2004, o curso ofereceu 50 vagas, com carga horária de 2.800 h/a.

O objetivo deste Curso é que os educadores adquiram:

competência técnica e compromisso político para atuar na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – educação da infância e de jovens e adultos – em Assentamentos de Reforma Agrária, nas comunidades de resistência e outros espaços de atuação dos Movimentos Sociais do campo, com habilidades e competências para:

- Desenvolver projetos educativos em comunidades do campo;
- Planejar o ensino e desenvolver atividades de apoio aos educandos;

- Conceber e efetivar propostas pedagógicas apropriadas aos sujeitos e ao contexto (UNIOESTE, 2004).

Os comentários com relação ao curso foram encontrados em consulta à página *web* do dia-a-dia Educação, no *link* Educadores, que informa sobre a aula inaugural ocorrida em 18 de maio de 2009, para o início da segunda turma no campus de Cascavel, Paraná, citando que “A primeira turma desta modalidade de ensino formou-se no Campus de Francisco Beltrão em 2008, com 40 professores especializados em Educação do Campo”, destacando o pioneirismo da Unioeste no País nesta modalidade de ensino (PARANÁ, 2009, p.1).

O Curso de Pedagogia para Educadores do Campo teve, além das disciplinas constantes no programa da Pedagogia regular, as disciplinas de sociologia rural, movimentos sociais, educação popular, educação ambiental e saúde (PARANÁ, 2009).

O curso de Pedagogia do Campo tem na proposta inovadora o atendimento a uma reivindicação dos movimentos sociais, mas, destacando-se as demandas MST, que queria aperfeiçoar o preparo dos professores que ministram aula nos assentamentos.

Inês expôs a sua preocupação e a esperança na formação superior como uma proposta de mudança nas ações do Movimento, com abandono de métodos de discussão baseado em mobilizações armadas, mas contemplando a capacidade argumentação tendo em vista a ideologia do Movimento:

Porque agora a gente não vai mais fazer mobilização com armas, com a força braçal. Então, a gente está usando mais a inteligência, mais dessa questão ideológica de argumentação; então, o nosso militante precisa ter formação, ser advogado, precisa ser médico, todas essas áreas, para a gente poder ter condições de dialogar, também nessas áreas, contra o capitalismo e, ser for analfabeto, não ter formação, não vai conseguir dialogar. Não terá essa consciência. E também mais qualificação para trabalhar com os nossas crianças e jovens, para a necessidade de ser um educador do Movimento, para eles crescerem com essa concepção do Movimento, formação do militante desde pequeno. É a intenção final (INÊS).

A próxima universidade que oferece cursos de graduação na Educação do Campo tem como fonte de consulta a página *web* da Universidade Federal de

Campina Grande, conforme referido anteriormente, no *link* da Assessoria de Imprensa, que assim anuncia:

Pela primeira vez no País, estudantes sairão da faculdade com diploma de professor rural. O inédito título faz parte de um convênio que o Ministério da Educação (MEC) acaba de fechar com cinco grandes universidades públicas. Essas instituições irão capacitar 250 professores que já trabalham nas salas de aula da zona rural e não têm formação superior (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, s.d., p.1).

A referência é feita quanto à implementação do curso de graduação em Educação Rural na Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, considerada uma das pioneiras entre as universidades na formação para a Educação do Campo.

Dentre as características apresentadas por este curso, o Ministério da Educação prevê que cada universidade tenha um curso com conteúdo próprio; em razão das distâncias, as graduações não serão totalmente presenciais; as provas vestibulares serão diferentes daquelas aplicadas aos estudantes recém-saídos do ensino médio (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, s.d.).

Para a implantação de curso em nível superior da Educação do Campo no Estado da Bahia realizou-se pesquisa na obra de Soares e Dias (2009) em estudo que buscou desvelar contribuições e significados do curso de Pedagogia da Terra oferecido em diferentes Estados do Brasil, em específico no extremo sul da Bahia.

A Universidade do Estado da Bahia em convênio com o Pronera teve aprovado o Curso de Pedagogia da Terra pelo Conselho Nacional do programa em dezembro de 2003, e, em 2 de dezembro de 2004, 60 educadores começaram a cursar o nível superior de licenciatura plena em Pedagogia da Terra.

Dentre as suas características:

A estrutura do curso possibilita uma vivência diferenciada de um curso regular por acontecer dentro do assentamento, onde permite experiência efetiva da prática pedagógica e pesquisa própria da comunidade, o que capacita para além da proposta, por discutir teorias e vivenciá-las na prática voltada à realidade do campo (SOARES; DIAS, 2009, p.5).

O curso de Pedagogia da Terra da Uneb/Bahia tem como base teórica de sustentação as concepções que coloca o aluno em lugar de destaque em sala de aula em virtude de sua participação, ato que lhe confere o papel ativo no processo de ensino aprendizagem (SOARES; DIAS, 2009).

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco dados da implementação de curso sobre Educação do Campo em nível superior foram encontrados no documento Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, com o desenvolvimento na Instituição da Unidade Acadêmica de Garanhuns de linhas de pesquisa que compreendem a Educação Rural, Educação Indígena, Educação e Tecnologias Multimidiáticas, Educação de Populações Especiais, Educação e Movimentos Sociais, Educação e Diversidade (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, 2006).

A UFRPE oferece no Núcleo de Estudos Básicos, com 2.820 horas, Eixo dos Componentes Optativos, a Educação do Campo. Sua Ementa abrange o seguinte:

A educação rural e a educação urbana. A educação nos movimentos sociais rurais e das populações especiais na construção de novos valores culturais para o desenvolvimento sustentável no campo. Análise dos parâmetros curriculares e das novas diretrizes que contemplam o homem do campo na formação da educação de técnicas agrícolas (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, 2006, p.66).

Em 1º de abril de 2009, através do Edital nº 006 o Ministério da Educação apresentou o resultado final do processo de seleção e avaliação de propostas aprovadas para os cursos da Rede de Educação para a Diversidade, em resposta ao Edital Secad/MEC 006, de 1º de abril de 2009, incluindo no item 3 - Educação do Campo A e B, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (BRASIL, 2009).

Para a Universidade Federal da Paraíba, os dados coletados sobre a Educação do Campo constam na Resolução nº 47/2009, do Conselho Superior, Pesquisa e Extensão, que por este instrumento legal resolve, em seu artigo 1º: “Aprovar o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade” (PARAÍBA, 2009).

No Anexo I dessa Resolução nº 47/2009 propõe como objetivo geral o seguinte:

Proporcionar a formação de professores de nível superior através do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Área de Aprofundamento em Educação do Campo, para atuar em projetos educativos nas áreas rurais em geral e de assentamentos dos movimentos sociais do campo (PARAÍBA, 2009, p.4).

Destaca-se no Anexo II da mesma Resolução nº 47/2009, a Composição Curricular do Curso de Pedagogia – Modalidade: Licenciatura Área de Aprofundamento em Educação do Campo, as disciplinas de Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo, Gestão de Processos Educativos em Escolas do Campo, Educação e Movimentos Sociais, Educação Popular, Teorias e Práticas da Educação Popular, Política Educacional, Pesquisa e Práticas Educativas na Educação do Campo I e II, Projeto de Pesquisa e Extensão no Campo I e II, Escola Rural e Classes Multisseriadas, Educação e Juventude Rural, Tópicos Especiais em Educação do Campo, de I a VI (PARAÍBA, 2009).

Quanto à Educação do Campo na Universidade de Brasília (UnB), na Faculdade de Planaltina (FUP), os dados são obtidos do Projeto Político Pedagógico para a Licenciatura em Educação do Campo, 3ª Turma.

Na apresentação deste PPP consta o seguinte:

A Universidade de Brasília já oferece a Licenciatura em Educação do Campo, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão com sua 1ª turma iniciada em 2007 e a 2ª turma iniciada em 2008, e tem neste edital a oportunidade de continuidade com o oferecimento da 3ª turma, para a qual já está em andamento o processo de seleção por vestibular (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009, p.3).

Dentre os objetivos da organização curricular são previstas etapas presenciais, que equivalem aos semestres de cursos regulares em regime de alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, buscando a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, assim como a necessidade de facilitar o



acesso e a permanência no curso dos professores em exercício (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009).

Os objetivos gerais consistem no seguinte:

- formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social;

- desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo;

- contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem;

- estimular nas Instituição de Ensino Superior (IES) e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009).

Sobre a Educação do Campo os dados foram consultados na página *web* da Agência de Notícias do Paraná (ANP, 2009), no *link* Ciência e Tecnologia. A informação é de que em novembro de 2009, o Governador Roberto Requião autorizou a contratação de professores para ministrar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, nas universidades estaduais do Oeste (Unioeste) e do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro).

Destacam-se, no Estado do Paraná, a Unioeste, com implementação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, no ano de 2004, e, no ano de 2009, o curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro). (ANP, 2009).

O acesso gratuito é garantido aos envolvidos com movimentos sociais e ligados à questão agrária, sendo o curso voltado aos docentes dos anos finais do ensino fundamental e médio nas escolas rurais.

A ênfase é para as Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias formando docentes de escolas rurais e assentamentos. O processo pedagógico e os recursos para a realização das aulas são realizados em parceria com o MEC, em convênio firmado entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Unioeste.

“Para o Campus da Universidade em Cascavel, nos quatro anos de curso, serão contratados 25 professores com titulação de mestre” (ANP, 2009, p.1). Na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) em Laranjeiras do Sul, serão formados 60 professores para as escolas rurais dos municípios de Nova Laranjeiras, Candói, Porto Barreiro e Rio Bonito do Iguaçu (ANP, 2009).

No início de 2010 foram ofertados pela Unicentro, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, na Unidade Universitária de Guarapuava, Laranjeiras do Sul, o Curso em Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática, Integral em Regime de Alternância, e Habilitação em Linguagens e Códigos, também no mesmo Regime de Alternância (UNICENTRO, 2009).

Apresentados os dados disponíveis sobre a Educação do Campo, ensino em nível superior, acerca das Universidades nacionais que oferecem o curso, informações sobre a fundação, PPPs, objetivos e valores, conclui-se este subitem confirmando que, mesmo sendo uma modalidade de educação com pouco tempo de discussão, os avanços e ações do Movimento têm resultado em realizações concretas de implantação e de evolução na Educação do Campo.

Verificamos que ao analisar os cursos superiores universitários para a formação de educadores do campo, somos inseridos em uma discussão sobre o caminho que o processo histórico e social do Brasil vem seguindo e de como lida com a educação nessa trajetória. Não podemos ignorar que o desenvolvimento social, político, cultural e econômico em evolução atingiram diretamente a educação e a formação humana em todos os seus interesses e necessidades.

Em uma dessas iniciativas está a luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo, que discutimos ao longo deste trabalho, porque justamente essa educação pretendida e almejada se defronta exatamente com um projeto de

educação tradicional, hegemônico e elitizado, com acesso facilitado às classes sociais mais favorecidas. O olhar do Estado, mesmo com as lutas e as reivindicações dos movimentos sociais, contudo, não tem se voltado às reais necessidades de uma população que coexiste com o analfabetismo e as dificuldades sociais que ele acarreta em todo o seu cotidiano.

São propostas dos movimentos sociais para a Educação do Campo, que ela se torne realidade junto aos trabalhadores do campo, e que oportunize amplos debates acerca da realidade política, social e cultural deste grupo social, valorizando suas especificidades, suas condições de existência e o contexto sócio-histórico em que vivem sem se desvincular da conjuntura nacional.

Se essa pretensão dos movimentos sociais para a Educação do Campo se efetivar, será preciso que o educador do campo receba uma formação que facilite-lhe a implementação de um projeto educacional que dê liberdade para a ocorrência das mudanças sociais e quanto ao espaço rural e as suas especificidades, de modo que entendemos a formação desse educador em uma associação intrínseca com os objetivos do Movimento.

Os cursos superiores universitários para a formação de pedagogos para o campo que já são ofertados são vistos em si mesmo como experiências inovadoras para as universidades; é uma resposta concreta para os objetivos de uma ação educativa e para as práticas que os movimentos sociais para a Educação do Campo vem organizando.

Os cursos ofertados em diferentes universidades públicas do país trazem em si algumas similaridades de intenção em seu currículo: de modo geral, todos adotam a realização do estudo com períodos presenciais, tempo escola e trabalhos da prática curricular nos assentamentos, configurando-se a opção pela Pedagogia da Alternância, em sua prática pedagógica caracterizando esses espaços de formação como de estudos teóricos e práticos.

É esperado que dessa formação que as universidades públicas oferecem aos integrantes dos movimentos sociais, seja construída uma prática formativa de comprometimento social com os demais trabalhadores assentados em área de reforma agrária. Possibilitando ao educador do campo agir com autonomia na

construção da renovação pedagógica nas escolas rurais e assim fortalecer e efetivar a Educação do Campo.

Em paralelo a esses pressupostos, são sugeridas opções como a interdisciplinaridade para integrar o ensino e a pesquisa, a universidade e a sociedade. Esse conceito é possível com a realização de trabalhos acadêmicos com a vivência trazida pela experiência dos sujeitos, bem como na observação da teoria e da prática interagentes, na medida em que a educação utilize-a como princípio pedagógico e procedimentos de metodologia dos processos educativos.

Inerente às propostas e sugestões, o que vemos na verdade é que as limitações e os desafios dos movimentos sociais para a Educação do Campo não inibiram a efetivação das experiências de curso superior universitário para assentados da reforma agrária. Equivalem essas certezas, aos avanços que podem ser verificados nas ações dos movimentos sociais em sua luta por uma política pública educacional que contemple os direitos e as especificidades da população do campo e também pelo fato das universidades reconhecerem esses direitos.

No entanto, até que ponto essas experiências poderão promover mudanças e transformações no cenário educacional com vistas à melhoria da qualidade da Educação do Campo? Diz respeito à necessidade de se dar a partir de uma avaliação criteriosa dos cursos de formação. Que cursos, de fato, utilizam um sistema de ensino diferenciado e como?

Diante de avanços e de conquistas, é importante saber até onde podem ir as reivindicações da população do campo para que as políticas públicas educacionais compreendam as suas experiências, saberes e vivências como argumentos/recursos para que a Educação do Campo seja uma verdade.

Essa referência é pertinente quando nos deparamos com dados recentes sobre os índices de acesso à universidade, registrados no Censo da Educação Superior, da década de 2001 a 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)<sup>37</sup> e divulgado em 07 de novembro de 2011.

---

<sup>37</sup> “A coleta de dados do censo da educação superior realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) é anual e compreende informações sobre as instituições de ensino superior, cursos de graduação presencial e a distância, cursos seqüenciais, vagas oferecidas,

Dos dados coletados, registra-se que:

O Brasil tem 6,5 milhões de universitários, sendo 6,3 milhões em cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação. O crescimento das matrículas em 2010 foi de 7,1% em relação ao ano de 2009, segundo dados preliminares do censo da educação superior divulgados nesta segunda-feira, 7. De acordo com o ministro da Educação, Fernando Haddad, a década 2001-2010 fecha mais do que dobrando o número de universitários no país (LORENZONI, 2011, p.1).

São estudantes matriculados em 29.507 cursos de graduação presenciais e a distância, distribuídos em 2.377 instituições de ensino superior públicas e privadas.

Dados do Censo da Educação Superior foram agrupados em seus resultados e são mostrados na Figura 2, representativa de uma tabela com estatísticas básicas:

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
<b>Graduação</b>						
Instituições	2.377	278	99	108	71	2.099
Cursos	29.507	9.245	5.326	3.286	633	20.262
Matrículas de Graduação	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
Ingressos (todas as formas)	2.182.229	475.884	302.359	141.413	32.112	1.706.345
Concluintes	973.839	190.597	99.945	72.530	18.122	783.242
Funções Docentes em Exercício <sup>1</sup>	345.335	130.789	78.608	45.069	7.112	214.546
<b>Pós - Graduação</b>						
Matrículas de Pós-Graduação	173.408	144.911	95.113	48.950	848	28.497
<b>Graduação e Pós-Graduação</b>						
Matrículas Total <sup>2</sup>	6.552.707	1.788.209	1.033.769	650.062	104.378	4.764.498
Razão Matrículas Total <sup>2</sup> /Funções Docentes em Exercício	18,97	13,67	13,15	14,42	14,68	22,21

Figura 2 – Estatísticas Básicas de Graduação, presencial e a distância, por Categoria Administrativa – Brasil – 2010  
Brasil, 2011, p.2.

matrículas, número de estudantes ingressantes e concluintes. Traz, ainda, dados sobre os docentes - formação e titulação acadêmica, se atuam instituições públicas ou privadas, quantos são, entre outros dados” (MEC, 2011, p.1). “É realizada por meio do Sistema on line Censup, que deve ser acessado e preenchido por todas as instituições da educação superior, conforme Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008” (INEP, 2011, p.1).

Os números de matrículas e seu crescimento são mostrados na Figura 3:

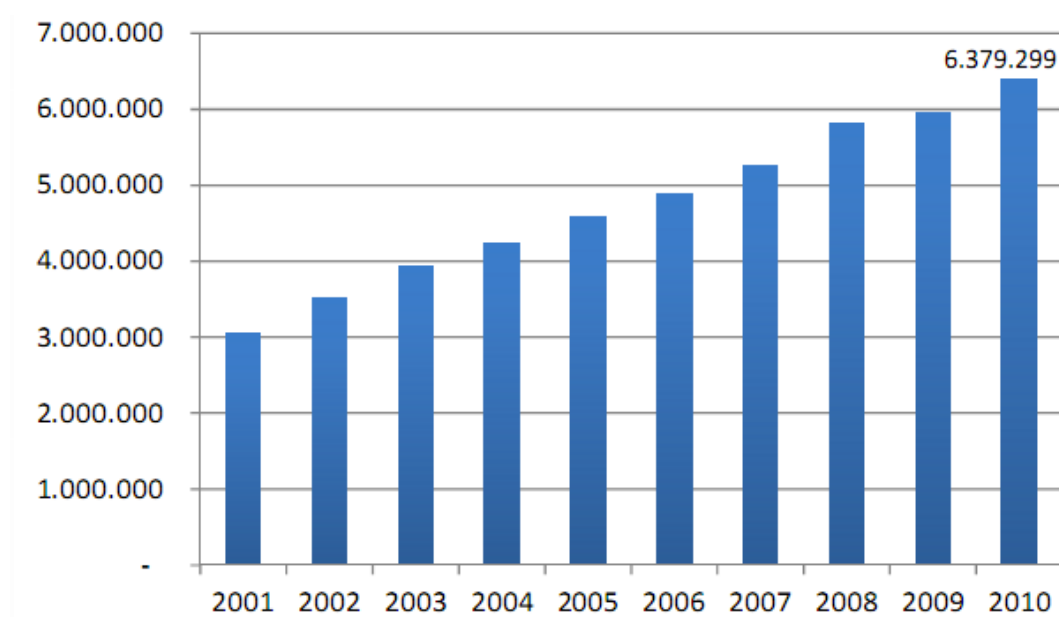


Figura 3 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação (presencial e a distância) – Brasil – 2001-2010  
Fonte: Brasil, 2011, p.4.

Dados do Censo de Educação Superior confirmam que em 2001 390 mil alunos concluíram os cursos de graduação; em 2010 o número foi de 973,8 mil alunos, conforme mostrado na Figura 4.

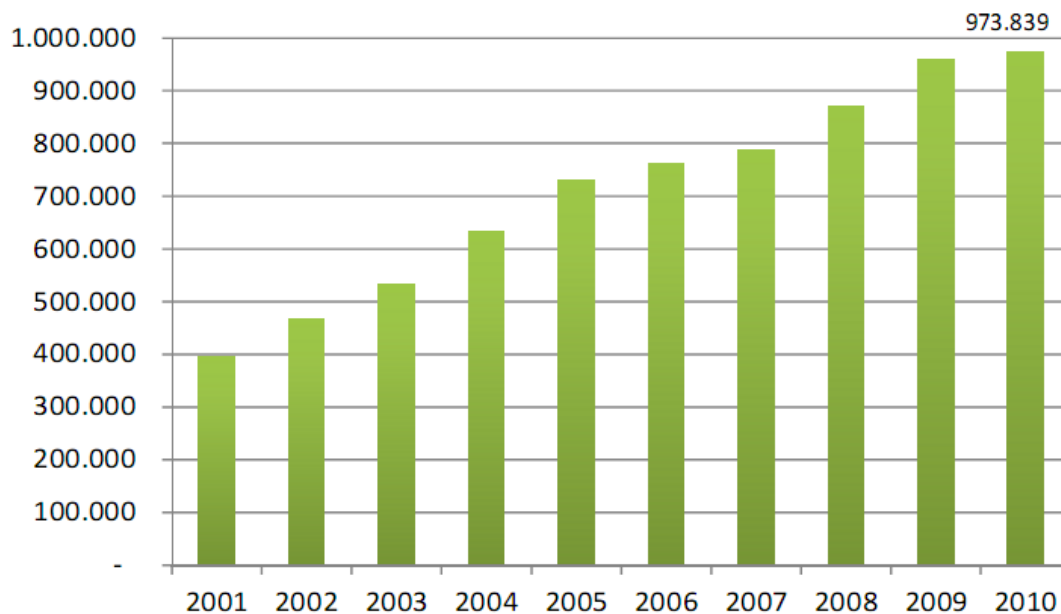


Figura 4 – Evolução do número de concluintes em cursos de graduação (presencial e a distância) – Brasil – 2001 a 2010  
 Fonte: BRASIL, 2011, p.5.

De acordo com o Censo da Educação Superior, há uma distribuição regional equilibrada no número de matrículas, conforme disposição na Figura 5:

Região Geográfica	Matrículas - Cursos Presenciais			
	2001	%	2010	%
<b>Brasil</b>	<b>3.030.754</b>	<b>100</b>	<b>5.449.120</b>	<b>100</b>
<b>Norte</b>	<b>141.892</b>	<b>4,7</b>	<b>352.358</b>	<b>6,5</b>
<b>Nordeste</b>	<b>460.315</b>	<b>15,2</b>	<b>1.052.161</b>	<b>19,3</b>
<b>Sudeste</b>	<b>1.566.610</b>	<b>51,7</b>	<b>2.656.231</b>	<b>48,7</b>
<b>Sul</b>	<b>601.588</b>	<b>19,8</b>	<b>893.130</b>	<b>16,4</b>
<b>Centro_Oeste</b>	<b>260.349</b>	<b>8,6</b>	<b>495.240</b>	<b>9,1</b>

Figura 5 - Distribuição e participação percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais por região geográfica – Brasil – 2001 e 2010  
 Fonte: Brasil, 2011, 6.

Analisando os dados da Figura 5 verifica-se que na região Nordeste, que apresentava 15% das matrículas em 2001, alcançou 19% em 2010; na região Norte o percentual passou de 4,7% das matrículas para 6,5% no mesmo período de análise.

Ficou confirmada, portanto, a promessa feita pelo ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em dobrar o ingresso de estudantes nas universidades federais em seu mandato de 2003 a 2010, com superação dessa perspectiva, considerando que em 2002, ingressaram em cursos de graduação nas universidades federais 148,8 mil alunos; em 2010 esse número chegou a 302,3 mil (BRASIL, 2011).



## **CAPÍTULO V**

### **A UNIOESTE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO**

Debulhar o trigo. Recolher cada bago do trigo. Forjar no trigo o milagre do pão e se fartar de pão. Decepar a cana. Recolher a garapa da cana. Roubar da cana a doçura do mel, se lambuzar de mel. Afagar a terra conhecer os desejos da terra. Cio da terra, propícia estação de fecundar o chão (Milton Nascimento e Chico Buarque de Hollanda).

#### **5.1 O CASO DA UNIOESTE: POR QUE A UNIVERSIDADE ABRIU AS PORTAS PARA OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO?**

Neste Capítulo pretende-se examinar a relação estabelecida entre a universidade e os movimentos sociais do campo, relatando o caso da Unioeste com respeito à Pedagogia para Educadores do Campo, apresentando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição quanto ao curso de Pedagogia regular e ao curso específico para os movimentos.

Também são apresentados os egressos e graduandos desse curso, com apresentação de falas desses sujeitos como entrevistados do trabalho e sobre a formação no ensino superior universitário para além da luta pela terra, mas como formação para educadores dos integrantes mais especificamente do MST.

Selecionamos para a elaboração deste Capítulo, alguns projetos tais como: Projeto do Curso de Especialização: Movimentos Sociais e Desenvolvimento (2003): Unioeste (2004); Projeto Pronera (2004); PPP da Unioeste, Lage (2008); dentre outras obras.

Desde que os movimentos sociais do campo incluíram em suas reivindicações a educação, parcerias foram firmadas com universidades, ONGs e Estado, com resultados verificados em princípios e matrizes conceituais e práticas. Nas políticas públicas, os resultados das lutas organizadas pelo Movimento são

vistas em sua implantação para garantir o cumprimento do direito de acesso universal à educação.

A universidade pública, diante da implementação das políticas públicas para a Educação do Campo, recebe uma temática nova que se robustece como área de pesquisa, ensino e extensão, e confirma mudanças na formação de professores, com consolidação para os cursos de Pedagogia e de alfabetizadores de jovens e adultos, e de cursos de licenciatura para a formação de professores com enfoque nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio experiência em fase inicial de construção.

Analizamos as relações criadas entre a universidade pública e os movimentos sociais com base em duas direções: em uma delas, o papel cumprido pelas universidades se restringia à manutenção de status das elites, legitimando ações do Estado e mantendo elementos caracterizadores do assistencialismo para a classe trabalhadora.

Em um momento mais recente, a outra direção aceita discutir a função social da universidade pública e a relação que se constrói entre ela e os movimentos sociais, transmutando-se a universidade para agente de transformação social.

Foi assim a partir da década de 1990, quando iniciativas dos movimentos sociais formaram parcerias com as universidades públicas pela intervenção do Estado, a fim de ouvir as demandas de educação da sociedade no contexto das políticas educacionais. Contribuíram para esta mudança as imposições externas ao Brasil para o enxugamento da máquina administrativa e também para atender as reivindicações e lutas pela educação constituídas por atores da sociedade civil organizada.

Naquele momento, fatores como a descentralização e envolvimento da comunidade e das reivindicações trazidas pelos movimentos sociais consoantes à educação, com destaque para as ações de luta do MST, é lançado o Pronera. Com esse Programa, é concedida uma abertura política na educação, conferindo aos professores envolvidos com os trabalhos dos movimentos sociais a

possibilidade de atuar no trabalho de extensão comprometido com a construção da cidadania das pessoas excluídas desse contexto.

Tal possibilidade, no entanto, desencadeou questionamentos, pois exige formação específica para tratar com as singularidades da população do campo. Na parceria, há consenso sobre forma e construção? Qual é o público e em qual contexto se apresenta? Acerca de seus direitos, qual a capacidade do Estado para a garantia de seu exercício?

As propostas de projetos educacionais, neste novo contexto vivido pelos movimentos sociais e a sua parceria com as universidades públicas, tem em sua elaboração a participação de militantes e professores. A gestão compartilhada assegura que os sujeitos do campo sejam considerados no estabelecimento de sua própria educação através do da importância que uma educação de qualidade é fundamental para realização da reforma agrária.

E, se estão presentes os movimentos sociais do campo e os representantes das universidades públicas e do governo nas discussões das políticas públicas sobre a Educação do Campo para a formulação dos cursos, esse processo pode configurar em uma troca relevante, quando aparece de modo mais claro o caráter público da educação, educando o Estado em uma nova versão da educação.

Os resultados de tais discussões aparecem na efetiva e crescente implementação da Educação do Campo em diversas universidades públicas nacionais e em projetos voltados à alfabetização e escolarização de assentados e acampados, na formação continuada dos educadores do campo e de formação profissional de nível médio, técnico e superior para os assentados (BRASIL, 2004).

O Pronera foi criado em abril de 1998, com o objetivo de proporcionar educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais mediante processos de Reforma Agrária. Dentre as inovações promovidas pelo Pronera, destaca-se o modelo de gestão tripartite, que conta com a participação de membros do governo federal, de universidades e movimentos sociais, representados pelo MST, por sindicatos filiados à Confederação Nacional dos

Trabalhadores da Agricultura (Contag) e pela CPT, dentre outras organizações. As instituições superiores cumprem uma função estratégica no Programa, “[...] uma vez que acumulam papéis de mediação entre os movimentos sociais e o Incra, de gestão administrativo-financeira e coordenação pedagógica dos projetos” (PROJETO PRONERA, 2004).

Os movimentos sociais respondem pela mobilização das comunidades, enquanto as Superintendências Regionais do Incra (SRs) desempenham funções de acompanhamento financeiro, apoio logístico e articulação interinstitucional. O Pronera compreende ações de alfabetização de jovens e adultos, “elevação da escolaridade (nos níveis fundamental, médio e superior) e formação continuada dos educadores, e formação técnico profissional para a saúde, comunicação, a produção agropecuária e a gestão do empreendimento rural”, adotando metodologias e materiais didáticos adequados ao contexto sócio-cultural do campo (PROJETO PRONERA, 2004, p. 22).

Da mesma forma, no Estado do Paraná, o atendimento à Educação de Jovens e Adultos está reduzido aos Centros Supletivos e às políticas compensatórias, com um número igualmente reduzido de profissionais, na sua maioria, despreparados para o trabalho na área. Como, além das escolas existentes ou a serem ‘conquistadas’, os Movimentos Sociais Populares também possuem uma considerável demanda pela escolarização destes jovens e adultos, em especial para o ensino fundamental [...] (PROJETO PRONERA, 2004, p.23)<sup>38</sup>.

O Pronera, em suas realizações reconhecidamente importantes para a melhoria dos índices de escolarização do campo, ainda não consegue atender

---

<sup>38</sup> Neste sentido, temos como demanda de formação, a partir de levantamento feito pela Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, um número de 200 professoras e professores que já atuam nas escolas do campo em assentamentos ou comunidades da agricultura familiar, bem como 320 educadores e educadoras da Educação de Jovens e Adultos que atuam em processos de alfabetização nos assentamentos e acampamentos do MST. Destes, muitos já possuem a formação em magistério, e, ainda, um bom grupo vem fazendo sua formação nos cursos à distância como Curso Normal a Distância (CND) e Curso Normal Superior, cursos estes muitas vezes oferecido pelas Universidades Públicas e empresas de consultoria das regiões, todos pagos pelos estudantes/professores. Queremos, com a Pedagogia para Educadores e Educadoras do Campo, oferecer uma formação de qualidade, com regime presencial e com acompanhamento no processo de formação dos estudantes, bem como romper com a lógica de cursos pagos nas universidades públicas. (ARTICULAÇÃO PARANAENSE: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, Caderno 1, 2000).

completamente os problemas presentes no meio rural com respeito à educação do campo.

Como objetivos dos cursos superiores o Pronera determina a garantia da formação profissional da graduação e de pós-graduação para a qualificação das ações realizadas pelos integrantes dos movimentos sociais a fim de fornecer recursos humanos capacitados nas áreas da reforma agrária, que contribuam para o desenvolvimento social e ecológico necessário.

Os cursos superiores, portanto, tem como diretriz relacionar a realidade dos graduandos à teoria de sua vivência, e a formação política se adequa como um diferencial ao pressupor uma preocupação garantidora do caráter formativo dos mesmos.

O Curso de Pedagogia para Educadores do Campo é resultado de uma luta travada pelos movimentos sociais do campo por educação. As necessidades desses movimentos em acessar o conhecimento historicamente sistematizado, fizeram com que eles fossem à luta e reivindicassem o direito à educação para os sujeitos do campo.

Exemplo disso é o resultado da luta dos movimentos sociais do campo pela educação, com a conquista do Curso de Pedagogia para Educadores, trazida pela necessidade do Movimento em resgatar os saberes e conhecimentos da população do campo e inseri-los no contexto da modernidade como uma reivindicação justa e de direito social.

Neste contexto, inicia-se a luta dos movimentos sociais pelo Curso de Formação de Educadores do Campo no Paraná. O primeiro contato dos movimentos sociais com a universidade se deu com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), no ano de 1998, que propôs a criação de um curso superior à distância, para ser desenvolvido por teleconferência.

A intenção da UFPR era delegar aos integrantes do MST a tarefa e a responsabilidade pela construção de um projeto de educação à distância para a formação de educadores do campo, além disso, a proposta caracterizou-se como sendo um curso pago. O que foi prontamente rejeitado pelos movimentos sociais envolvidos, a proposta oferecida pela UFPR não atendia às expectativas e às

perspectivas dos movimentos sociais que, entre outras, não concordam com a ideia que seja necessário pagar pelo direito à educação.

Em 1999, a tentativa de negociações em torno da formação dos educadores do campo se deu com a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) foram discussões rápidas e logo os movimentos sociais perceberam que não havia interesse da mesma na realização do curso.

Ainda ano mesmo ano, foi desencadeado como mais uma tentativa de formatação do curso a aproximação dos movimentos sociais com a Universidade Estadual de Maringá (UEM), o projeto foi elaborado, desenvolveu-se toda a discussão e depois na prática e os professores favoráveis à criação foram abandonando o processo, à repercussão de um projeto de um curso com o MST foi muito grande na universidade, e as pessoas começam a se afastar, e a ideia morre.

Em relação parceria da Unioeste e os movimentos sociais do campo tem o seu início em 1996 com a criação do Projeto Vida na Roça<sup>39</sup> viabilizado pelo convênio firmado entre Assesoar, a Unioeste e a Secretaria de Educação do município, momento em que a Unioeste passa a desenvolver a parceria com os movimentos sociais, tendo como passo inicial o 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.

A relação da Unioeste veio com a percepção sobre a necessidade de construir a história dos movimentos sociais, especificamente na região do Sudoeste do Paraná, na década de 1990, como iniciativa dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar, norteados pelos princípios de justiça social e sustentabilidade foi criado o Curso de Especialização em Movimentos Sociais,

---

<sup>39</sup> O Projeto Vida na Roça (PVR), iniciado em Francisco Beltrão-PR, entra agora no seu 5º. Ano. Dele já brotaram o programa de Formação de Professores do Campo de Francisco Beltrão (1999) e foi aprovado pela Câmara de Vereadores, no final de 2000, a lei que aponta a perspectiva da ampliação do Projeto Vida na Roça em todo o município em 2001, esta orientação é operacionalizada entre Assesoar, Unioeste, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Prefeitura Municipal e Emater. (Projeto Vida na Roça, v. III, 2002, p.9).

materializado no projeto de extensão universitária (PROJETO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: Movimentos Sociais e Desenvolvimento, 2003).

Com essa iniciativa, outros aspectos do desenvolvimento, dos movimentos sociais e da relação com a universidade pública surgiram. Dentre eles, a necessidade de discutir os rumos do desenvolvimento, de repensar a universidade pública em relação ao desenvolvimento regional e da conveniência política da universidade pública quanto aos objetivos de fortalecimento democrático dos movimentos sociais. Essa possibilidade ocorre por meio do convênio de Cooperação Técnico-Científica para o Desenvolvimento do Sudoeste do Paraná, presente entre a Unioeste e a Assesoar desde 2002, que cria o curso de pós-graduação em Desenvolvimento e Movimentos Sociais (CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: Movimentos Sociais e Desenvolvimento, 2003, p.4).

Como consequência dessas ações iniciais emerge na Unioeste as discussões sobre a possibilidade de implantação na universidade do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, o tema efervescente mexe com a “normalidade” da universidade e traz à tona os posicionamentos diversos de seus componentes, entre eles; dos professores que eram contrários ou favoráveis a sua criação.

A crítica mais contundente dos professores que se colocaram contrários à criação do curso em questão, referia-se ao fato de ter Pedagogos inseridos na discussão que propunha a criação de um curso específico para a formação de Educadores do Campo argumentando que na universidade já existia um curso de Pedagogia que formava pedagogos. No entendimento desses professores necessariamente os pedagogos seriam os primeiros que deveriam colocar-se contra a implementação de dois cursos de Pedagogia, sobretudo por conta de se ter alunos do campo frequentando o curso de Pedagogia regular.

Segundo alguns professores da universidade, que se colocaram contrários à implantação, esse curso colaboraria sobremaneira para flexibilizar e fragmentar ainda mais o curso de Pedagogia regular já tão farto de críticas na velha discussão pela sua falta de conteúdo próprio, falta de identidade, ou seja, não se sabe até hoje ao certo para que forma o curso de Pedagogia regular, haja vista o tempo que demorou que o MEC disponibilizasse as Diretrizes Curriculares do

curso que reflete, de certa forma, essa indefinição relativa ao curso que os colegas se referiam.

O entendimento dos professores da universidade contrários à criação do curso para Educadores do Campo era de que se, até hoje, mesmo depois de muitas discussões, reflexões e debates de entidades como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (Forundir) não se conseguiu forjar uma identidade para o curso de Pedagogia, a implementação de um curso de Pedagogia para Educadores do Campo só pioraria essa situação. Os questionamentos se deram com enfoque no seguinte: vamos criar um curso de Pedagogia para cada necessidade especial? Curso de Pedagogia para negros, homossexuais, índio, surdo, mudo, cego etc.?

O grupo de professores que não concordava com a criação do mesmo alegava, entre outras questões, a possibilidade da formação de “guetos”; na universidade, de outro lado, os professores, grupo que também nos incluímos apesar de não terem clareza do que seria certo ou errado, inquietavam-se com o fato de existir tal demanda social e de não fazer nada para atendê-la. Esse grupo de professores, diante da demanda empreendeu discussões sobre a possibilidade de criação do curso, com uma preocupação concreta: como organizar o conhecimento produzido pela academia junto aos movimentos sociais populares.

Após muitas reflexões o grupo favorável à criação do curso optou pelo desafio de pensar a formação dos educadores do campo comprometida com a história, a cultura e os valores do meio rural entendendo assim que a universidade poderia, dessa forma, cumprir a sua função social e política de comprometimento com a garantia de formação para todos.

Sabemos que muitas experiências educacionais realizadas em prol da dos movimentos sociais, não são desenvolvidas pela universidade, mas por grupos de professores que se identificam com os anseios populares. Com o curso de Pedagogia para Educadores do Campo não foi diferente. Essa característica não é somente da Unioeste, mas, de tantas outras universidades no Brasil.



Iniciativa como essa surge da necessidade de aprofundar as discussões em torno da constatação da necessidade de repensar a universidade pública na sua relação com os movimentos sociais. Dessa forma, são iniciativas inseridas numa dimensão cultural que cada vez mais a universidade é chamada para acolher como demanda no espaço de sua própria democratização, como bem público da sociedade.

Nesse sentido a universidade é chamada à construção de uma parceria mais estreita com os movimentos sociais objetivando a sua emancipação político-cultural que auxiliando na instrumentalização e construção de suas práticas a partir de perspectivas filosóficas e científicas, visando compreendê-las melhor, propondo-se a discutir, subsidiar e implementar ações que impulsionem o desenvolvimento, sobretudo regional.

Nesse contexto, um grupo de professores trabalhou pela concretização da implementação do curso acima referido, com a participação da Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu (Crabi), Assesoar, com a viabilização do convênio com o Incra/Pronera/Unioeste/Fundep.

Iniciou-se a primeira turma em julho de 2004, com objetivo formar educadores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e a formação do Pedagogo capaz de articular processos de formação nas famílias e comunidades do Campo na perspectiva de fortalecer os seus projetos de vida articulados a um projeto de desenvolvimento.

O processo de elaboração do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo na Unioeste teve seu início na II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, realizada em Porto Barreiro-PR, de 02 a 05 de novembro de 2000. A Unioeste esteve presente nas discussões juntamente com as entidades que participam da “Articulação Paranaense por Uma Educação do Campo”<sup>40</sup> com o intuito de consolidar a proposta de formação de educadores.

---

<sup>40</sup> No outono de 1998, inicia-se no Brasil a divulgação e encaminhamento de uma grande articulação de organizações e movimentos sociais para estudo, debate e defesa do que viria a se evidenciar como um fenômeno, quem sabe de uma bandeira de luta, por uma Educação Básica do Campo. Articulada uma Coordenação Nacional instituída por representantes de cinco organizações: MST, CNBB, UNB, UNICEF e UNESCO, esta equipe se responsabiliza pela promoção e preparação da “Conferência Nacional Por Uma Escola Básica do Campo”, que se

Na oportunidade levantou-se então a possibilidade de implementação do Curso de Formação de Educadores na perspectiva de Ensino a Distância – Universidade Eletrônica, proposta que foi avaliada e em seguida rejeitada pelos integrantes das discussões, entendendo que o curso deveria ter como característica fundamental o regime presencial embora pudesse não ser, necessariamente desenvolvido no período normal da oferta dos outros cursos da universidade, já que o público a quem se destinava também era provido de características diferenciadas dos demais no que se refere a tempo e espaço.

No longo processo de greve, no período de 2001 a 2002, com duração de seis meses mais precisamente, das Universidades Estaduais do Estado do Paraná, entre elas; Unioeste, UEM, Universidade Estadual de Londrina (UEL), organizou-se um grupo de professores da Unioeste, para discutir o papel e o compromisso social da universidade na região Oeste e Sudoeste do Paraná. Para tanto, partiu da realização de levantamento dos projetos de pesquisa e extensão em andamento, em seus vários campi e que trouxessem no seu bojo a preocupação com movimentos sociais populares.

No âmbito deste movimento interno na Unioeste foi realizada uma reunião em março de 2002, para a qual foram convidadas as entidades que tiveram participação ativa na greve, com o objetivo de organizar o Fórum de Luta em Prol da Unioeste. Neste encontro chegou-se ao indicativo de aproximação do movimento dos trabalhadores da referida universidade com o movimento da sociedade civil organizada na busca da efetivação de ações que atingissem os objetivos delineados. Uma das primeiras ações dessa parceria, tendo como parâmetro as análises realizadas dos projetos de pesquisa e de extensão, foi à elaboração do Seminário para discutir a “Questão Agrária”.

O Seminário “A Questão Agrária” foi realizado em 02 de agosto de 2002, no campus de Francisco Beltrão e contou com a presença de representantes dos vários campi da Unioeste e de setores organizados dos movimentos sociais entre eles: Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu (CRABI),

---

realizou no período de 27 a 31 de junho no ano de 1998, em Luziânia, Estado de Goiás. (ARTICULAÇÃO PARANAENSE: por uma Educação do Campo, Caderno 1, 2000).

MST e da Assesoar, da APP-Sindicato, do Sindicato dos Engenheiros do Estado do Paraná (SENGE) e do Centro Acadêmico de Pedagogia do Campus de Cascavel.

No encerramento do seminário referido firmou-se o compromisso entre as entidades envolvidas com a tarefa primordial a elaboração do projeto para a formação de educadores do campo na Unioeste. Várias reuniões<sup>41</sup> a partir desse encaminhamento foram desencadeadas com o objetivo de materializar a proposta.

A preocupação com a educação no campo e, neste caso, com a formação de um educador do campo reside nas manifestações dos movimentos sociais do campo e no conjunto de entidades parceiras, passando pela alfabetização, pela formação no ensino médio e, em uma discussão posterior sobre a Pedagogia para Educadores do Campo.

Fundamentado nesses pressupostos, um grupo de professores da Unioeste e representantes de diversas organizações populares, construiu e está concretizando a proposta do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo.

Para uma demanda de 520 educadores e educadoras, levantamento feito pela “Articulação Paranaense por uma Educação do Campo” foi proposto uma primeira turma com 50 estudantes, atendendo em torno de 10% das necessidades. Os estudantes possuem envolvimento com os movimentos sociais do campo, são educadores que atuam nas escolas do campo, nos projetos de alfabetização, mas são, antes de tudo, agricultores e agricultoras, por isso, a necessidade de um curso que atenda à demanda organizada e articulada, à educação e ao desenvolvimento.

---

<sup>41</sup> Após o Seminário, outras reuniões foram sistematizadas para discutir o modelo de projeto que orientaria a formação de educadores e educadoras para o campo. Em 23 de agosto de 2002, na cidade de Cascavel, ocorreu um encontro que contou com a presença de representantes de Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu, Toledo, Cascavel e da PROEX. Os colegiados dos vários Campi foram consultados, e muitos professores se manifestaram favoráveis à participação no projeto. Foi realizada, então, em 09 de novembro de 2002, em Cascavel, uma reunião com representantes de professores dos Campi de Francisco Beltrão, de Cascavel e de Toledo. Fizeram parte desta reunião também, representantes de Entidades, como: Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu (CRABI), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), da APP-Sindicato, do SENGE e do Centro Acadêmico de Pedagogia do Campus de Cascavel.

Em relação aos critérios de escolha dos estudantes para ingressar no curso superior universitário encontra-se no Projeto Político Pedagógico do Curso (2004):

- a) As e os estudantes deveriam ter envolvimento com os movimentos sociais do Campo;
- b) Professores e professoras que atuam nas escolas do campo;
- c) Nos projetos de alfabetização de jovens e adultos;
- a) Ser agricultoras e agricultores, sujeitos que residem em acampamentos e ou assentamentos;

No entanto, o processo de conquista que garante a realização de cursos universitários destinados aos movimentos sociais do campo não é tranquilo; o relacionamento entre a universidade com o MST durante o desenvolvimento do curso foi marcado por turbulências. O embate em torno de como o curso deveria ser, era frequente; a universidade tinha uma forma de pensar o curso e os movimentos sociais apontavam outra. A chegada a um consenso requereu a expressividade de “força” dos dois lados. .

O Movimento possui em sua estruturação o seu projeto político interno, que visa ao desenvolvimento e a formação de seus integrantes da forma que for mais conveniente ao coletivo. É desta forma que os movimentos sociais procedem à seleção e ao encaminhamento de determinados integrantes para a realização de provas vestibulares e de frequentar também determinado curso, objetivando que esses sujeitos obtenham e socializem o conhecimento de modo geral a todos. Ou seja, o militante forma-se no curso superior universitário para o benefício de todos do MST.

Para que o aluno seja selecionado para a realização de provas vestibulares, deve atender a das exigências, em especial, que atendam ao planejamento dos movimentos sociais do Campo. Em uma delas, deve ser assentado ou filho de assentado pela Reforma Agrária; na outra, que a sua indicação para o exame vestibular passa antes pela seleção dos dirigentes do Movimento, analisando as atividades ligadas à educação que são exercidas no assentamento.

No processo de desenvolvimento do vestibular para o ingresso dos sujeitos do campo no curso mencionado alguns embates apareceram com a publicação dos resultados, quando 05 (cinco) representantes dos movimentos sociais, candidados ao Curso de Pedagogia para Educadores do Campo pela Unioeste haviam zerado no memorial descritivo (requisito para o exame), reprovando na prova vestibular.

Inscritos, portanto, 53 (cinquenta e tres) candidatos dos movimentos sociais, somente 51 (cinquenta e um) realizaram as etapas do vestibular; a turma com 46 (quarenta e seis) graduandos iniciou o curso.

Na sequência, as lideranças dos movimentos sociais solicitaram providências para o preenchimento das vagas ociosas, pois o convênio firmado previu 50 (cinquenta) vagas. No entanto, diante da reprovação ocorrida no processo de seleção vestibular e mais 04 (quatro) desistências, foram ocupadas as 46 (quarenta e seis) vagas.

Dos movimentos sociais partiram críticas ao processo vestibular que a Unioeste realizou, citando-o como excludente; foi buscada revisão de provas, solicitação não acatada na universidade.

Em seu posicionamento a Unioeste explicou a dinâmica do processo vestibular, realizando comparação com seu possível caráter de exclusão ao processo de indicação dos candidatos que os movimentos sociais caracterizaram, isentando-se da responsabilidade do não preenchimento das vagas disponibilizadas para o curso.

O argumento foi quanto à redução no número de candidatos inscritos, pelos movimentos sociais, entendendo que todos os candidatos inscritos deveriam ser aprovados e, no momento em que as todas as vagas não foram preenchidas, foi verificada a impossibilidade de uma lista de espera, fato que resolveria a questão das vagas ociosas.

Neste argumento fica evidente que o vestibular consiste na possibilidade legítima de ingresso ao curso superior na universidade, caracterizando-se como um processo que atinge a todos, sem distinção.

Passada a polêmica quanto à reprovação de candidatos e à revisão de provas vestibulares, os movimentos sociais direcionaram as suas expectativas ao início do curso, voltados à importância da grande conquista adquirida no bojo de suas lutas.

Nos momentos seguintes, portanto:

Todas e todos objetivavam tão logo o vestibular se realizasse iniciar a primeira etapa do curso. No entanto, este ainda não havia passado pelos inúmeros trâmites necessários a sua aprovação. Faltava, dentre outras, a assinatura do Governador Roberto Requião e a sua publicação no Diário Oficial para oficializar o curso para, somente assim, as matrículas poderem ser efetuadas. A partir desse momento inicia-se um processo de luta para efetivação do curso buscando apoio de deputados e pessoas ligadas ao Governo Estadual. Tal processo resultou em uma luta bastante grande pela aprovação do curso. A turma que havia sido aprovada no vestibular permanecia nas dependências da Assessoria estudando e organizando-se [...] Finalmente, no dia 02 de agosto de 2004, iniciam-se as aulas. (RABELO *et al.*, 2008, p.30).

Quando as aulas foram iniciadas, surgiram os problemas da prática cotidiana de desenvolvimento do curso, como a efetivação da Coordenação Pedagógica do Curso, reivindicada pelos movimentos sociais como sua tarefa, não admitindo, inicialmente, que fosse exercida pela universidade.

Após discussões para o entendimento de que a realização do curso exigia que Unioeste seguisse a sua formatação, porquanto a Coordenação Pedagógica de seus cursos de graduação passa por processo seletivo, nos quais o Coordenador é escolhido pelos universitários e docentes, não cabendo ao Movimento o seu exercício.

Compreendemos que algumas questões na universidade até poderiam ser de outra forma, mas a realidade social não permite. Colaborando com o agravamento dos conflitos no projeto Pronera, registra-se que o professor para coordenar o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo teria que ter, necessariamente, o título de mestre. A crítica por parte de alguns professores do colegiado do Curso de Pedagogia regular deu-se em função do regulamento do curso mencionado, conceber que qualquer professor pode ocupar o cargo de coordenação; o critério, nesse caso, é ser membro do colegiado, daí a crítica:

porque é que o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo teria essa exigência?

Outras situações se revelaram um tanto quanto complexas, no que se refere às despesas que deveriam ser pagas com financiamento viabilizado pelo Pronex, que é permeado de restrições, em alguns casos a reitoria por sua vez, entendia que seria o governo por meio do convênio que deveria assumi-las, e o governo entendia que seria a reitoria e o impasse estava criado.

Com o decorrer dos embates, a Coordenação Pedagógica institucional ficou sob a responsabilidade da universidade. Os movimentos sociais, por sua vez, deslocaram-se para a dinâmica da universidade, indicados por entidades promotoras e por membros indicados pela turma, coordenados pelos núcleos, que permaneceram no acompanhamento do curso.

A coordenação coletiva teve como funções garantir o planejamento de cada etapa; promover discussões metodológicas e realizar interlocução com os educadores do curso, acompanhar as instâncias de gestão da turma bem como garantir que as ações necessárias seriam desenvolvidas, no momento preciso.

Foram ganhos reais ao curso, advindos da organização da coordenação coletiva e do maior número de pessoas envolvidas no processo de acompanhamento, com participação em discussões e redimensionamento das questões que lhes dizia respeito, com tomada de decisões tomadas em conjunto e em prol da melhoria do curso.

Naquele momento de implantação do curso e do acompanhamento da coordenação coletiva algumas referências foram registradas com relação à manutenção da convivência harmônica de todos os envolvidos, a exemplo do que dispôs Rabelo *et al.*:

Apesar da existência de alguns impasses e visões diferentes sobre as diversas formas de organização pedagógica do curso, durante o processo, reconhecemos que nos momentos de maior tensão, todos e todas se mantiveram unidos. Um dos desafios nessa parceria foi conhecer melhor cada um dos movimentos, o quais tem objetivos em comum, porém, articulam métodos diferentes de realizar suas lutas, suas práticas ou seja, suas especificidades, assim como cada sujeito inserido em um coletivo. (RABELO *et al.*, 2008, p. 32).

Nos registros da Memória do Seminário de Avaliação da 1ª Etapa do curso, correspondente ao período de 02 a 28 de agosto de 2004, realizada na Assesoar, encontram-se alguns relatos que explicitam os conflitos que emergiram da prática, com evidente destaque para o MST em detrimento dos demais participantes, conforme registro:

Necessidade da consideração da igualdade entre os diversos movimentos sociais na gestão acadêmica e política do curso, haja vista ter o MST tomado a si o papel de seu criador e gestor, desconsiderando o movimento coletivo que caracterizou o processo. Demais movimentos – CRABI, MAB, CPT, AF – declaram sentir-se “escorraçados” na participação e gestão do curso. Ficou muito perceptível um movimento de tensão e crítica às afirmações de supremacia do MST. Reconhecimento de que o fato de o curso ser no Sudoeste representa a importância dos outros movimentos, pois nesse local é que suas ações são mais fortes (MEMÓRIA DO SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DA 1ª ETAPA DO CURSO, correspondente ao período de 02 a 28 de agosto de 2004).

Nos cursos ofertados pela Unioeste percebemos certo isolamento de alunos da Educação do Campo, ou seja, não interagem com universitários dos demais cursos, nem trocam experiências, dificultando a abertura para que diferentes conhecimentos sejam criados, adquiridos, trocados e disseminados entre todos. Analisando-se esta condição posta pelos graduandos, é possível pensar que se cria de modo permanente, uma lacuna nas relações sociais no meio universitário quando a especificidade do sujeito que atua no Movimento fornece limitações ao acesso a conhecimentos outros que possam estar dissociados do seu enfoque.

Convém destacar que a ocorrência acima referida não é desencadeada de propósito pelos universitários do MST, nem dos outros, que frequentam a universidade em cursos chamados regulares, acredita-se que surge em função do próprio estranhamento da situação nunca antes vivida nessa realidade. Estima-se que com o tempo, isso poderá mudar naturalmente, no entanto, hoje é o que se presencia.

No que tange aos recursos do Pronera destinados ao desenvolvimento do curso no Relatório de Avaliação da 2ª Etapa – Tempo – Aula, de 03 de janeiro a 25 de fevereiro de 2005, percebemos um relato significativo de uma condição que



envolve responsabilidades, questões financeiras e manutenção do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo. Um trecho desse Relatório é mostrado a seguir:

Vivemos um processo novo na universidade, importante no que se refere às possibilidades de inovações nas relações educativas, acadêmicas e pedagógicas. Por outro lado, percebemos elementos contraditórios na efetivação de transformações concernentes à operacionalização de aspectos de políticas públicas para processos educativos diferenciados, no que tange à organização curricular, administrativa e financeira. O fato de a fundação que aceitou administrar o convênio firmado com o INCRA repassar alguns âmbitos dessa administração ao campus dissolve a responsabilidade pelas atribuições necessárias, que acabam por recair na coordenação do curso, que, para garantir a continuidade do processo, e como responsável pela ordenação das despesas do referido convênio, se obriga a proceder aos encaminhamentos. Neste sentido, a interlocução com o INCRA, sobre aspectos específicos do gerenciamento, distribuição e prestação de contas, que demandam conhecimentos de gestão financeira e administrativa especializados, sofrem uma morosidade, talvez desnecessária, pelos distanciamentos destes com os relativos à coordenação pedagógica do curso (Relatório de Avaliação da 2ª Etapa – Tempo – Aula, de 03 de janeiro a 25 de fevereiro de 2005)

Uma resposta imediata é sentida com esse repasse, e o Incra se vê responsabilizado nas questões de gerenciamento, distribuição e prestação de contas, dissociada essa tarefa daquela que se refere à coordenação pedagógica do curso. Com isso: “os encaminhamentos pedagógicos, que também são um processo novo, pela dinâmica e organização do curso, sofrem influência desse fator” (Relatório de Avaliação da 2ª Etapa – Tempo – Aula, de 03 de janeiro a 25 de fevereiro de 2005).

Há um grande envolvimento de diferentes instâncias da UNIOESTE com os encaminhamentos relativos ao curso, mas ainda falta à Universidade, como um todo, entender o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo como mais um de seus cursos, não o curso de um grupo de pessoas, embora um curso diferente na forma em que eles tradicionalmente se organizem, e com muitas especificidades, que necessitam de construções processuais. Relatório de Avaliação da 2ª Etapa – Tempo – Aula, de 03 de janeiro a 25 de fevereiro de 2005.

Paralelo a essa nova situação, mesmo que diferentes instâncias da Unioeste estejam envolvidas com os encaminhamentos que o curso demanda, a

universidade precisa entender o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo como mais um de seus cursos e “não o curso de um grupo de pessoas” (Relatório de Avaliação da 2ª Etapa – Tempo – Aula, de 03 de janeiro a 25 de fevereiro de 2005).

Sofremos, também, interferências negativas no desenvolvimento de nossas ações, como coordenação do curso, no que se refere às orientações solicitadas aos responsáveis do PRONERA/INCRA pelo acompanhamento do convênio. Temos questionamentos importantes, cujas respostas esperamos desde outubro de 2004, outras de janeiro de 2005 para as quais até agora não obtivemos respostas elucidativas. Relatório de Avaliação da 2ª Etapa – Tempo – Aula, de 03 de janeiro a 25 de fevereiro de 2005.

No balanço desse evento, o Relatório afirma as intervenções negativas no desenvolvimento de suas ações, exemplificando como a coordenação do curso, especialmente quanto às orientações que o Pronera e o INCRA solicitavam no acompanhamento do convênio. Respostas, portanto, para questionamentos foram esperadas desde outubro de 2004 e janeiro de 2005.

As iniciativas para a Educação do Campo na Unioeste foram permeadas por fatores internos e externos tanto à instituição quanto aos movimentos sociais e ao Pronera.

Há que se considerar que a experiência é a primeira no Paraná, não só na Unioeste, circunstância que requer inovação de construções e compreensão do processo. Acrescentamos a tais dificuldades as incompreensões dos educandos do Curso, muitas vezes manifestas em resistências aos encaminhamentos de documentos necessários aos procedimentos contábeis dos recursos, fator que também prejudica os processos de desenvolvimento do Curso (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA 2ª ETAPA – TEMPO – AULA, de 03 de janeiro a 25 de fevereiro de 2005).

Por ser uma experiência pioneira no Paraná, todos os envolvidos precisaram compreender as inovações do processo, incluindo nessas questões as incompreensões dos graduandos do Curso, manifestadas sob a forma de resistência aos encaminhamentos de documentos para os procedimentos contábeis dos recursos, prejudicando consecutivamente, os processos de desenvolvimento do curso em si (Relatório de Avaliação da 2ª Etapa – Tempo –

Aula, de 03 de janeiro a 25 de fevereiro de 2005).

É registrado no Relatório que:

A esse respeito questionamos sobre a possibilidade de novas formas de o PRONERA viabilizar os recursos financeiros necessários, talvez sob a forma de bolsas de estudos diretas aos educandos, o que deixaria à universidade maior fluidez na ação política pedagógica e acadêmica, que são sua responsabilidade social, e, aos educandos e movimentos sociais, a responsabilização por sua prestação de contas direta aos órgãos financiadores (no convênio INCRA/PRONERA). Enfrentamos limites em relação aos recursos aprovados, que foram planejados com base no manual antigo, que foi substituído em 2004, e apresenta diferenças significativas quanto à disponibilização de recursos e operacionalização do convênio (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA 2ª ETAPA – TEMPO – AULA, de 03 de janeiro a 25 de fevereiro de 2005).

Enfim, compreendemos que o ingresso do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, como algo novo no ambiente universitário, desperta opiniões e críticas por todas as partes envolvidas - alunos, professores, direção, governo, movimentos sociais – como sempre ocorre com as mudanças sobre o que já se encontrava cristalizado. No entanto, ao firmar-se como um curso que prepara pessoas para atuarem como educadores em seu próprio ambiente, a conquista da Educação do Campo passa a ser um exemplo para infinitas possibilidades educacionais, consoante ao respeito pelos valores e pela identidade singular de cada um.

Ainda de que modo acanhado, a interação que ocorreu entre os sujeitos do campo na apropriação de espaços públicos da educação redundou em resultados significativos da realidade do campo para a formação dos beneficiários da reforma agrária em assentamentos e acampamentos. Vemos nesse avanço da Educação do Campo que os pedagogos formados podem atuar segundo os propósitos do Movimento: como multiplicadores nas escolas nos assentamentos rurais auxiliando na renovação pedagógica da mesma.

#### 5.1.1 Projeto Político Pedagógico da Unioeste

Lage (2008) comenta sobre o Projeto Político Pedagógico, aspecto que permeia qualquer atividade do MST e que tem trazido significativos avanços para

o movimento dos Sem Terra. Faz parte da formação de uma consciência política, adquirida nas vivências coletivas, em especial no período dos acampamentos, e assim também nos processos de formação política ou técnica, com resultados na formação de uma identidade revolucionária.

A identidade revolucionária “[...] na qual se forja um novo sujeito, capaz de confrontar a classe dominante sobre sua própria condição de opressora”, via luta pela reforma agrária, e capacitação de seus sujeitos no questionamento concernente às condições estruturais dos fenômenos sociais que limitam a sua condição como oprimidos (LAGE, 2008, p.498).

Estudando o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia regular, comparativamente ao PPP do curso de Pedagogia Para Educadores do Campo, ambos da Unioeste, as diferentes disciplinas são mostradas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Comparativo entre disciplinas do Curso de Pedagogia regular e Curso de Pedagogia Para Educadores do Campo da Unioeste

<b>Anos</b>	<b>Curso de Pedagogia regular</b>	<b>Curso de Pedagogia Para Educadores do Campo</b>
1º	Sociologia da Educação Filosofia da Educação Psicologia da Educação História da Educação Metodologia da Pesquisa em Educação Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva Didática Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado	Linguagens: produção e recepção Sociologia Rural* História da educação I Psicologia da Educação Teorias e práticas de ensino dos Anos iniciais do Ensino Fundamental I Filosofia da Educação Estágio supervisionado I
2º	Sociologia da Educação Filosofia da Educação Psicologia da Educação Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar História da Educação Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado II	Pesquisa I Educação Popular* Sociologia Educação História da Educação II Teorias e práticas de ensino dos Anos iniciais do Ensino Fundamental II Alfabetização Org. Trab. Pedagógico e Gestão Escolar Estágio Supervisionado II
3º	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa Didática Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática	Política Educacional Brasileira Movimentos Sociais e o Campo* Teorias do currículo Alfabetização de Jovens e Adultos Fundamentos da didática Literatura Infantil Teorias e práticas da educação de jovens

	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado	e adultos Estágio Supervisionado III
4º	Currículo Escolar Política Educacional Literatura Infantil Educação, Corpo e Movimento Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia Arte e suas Manifestações Libras Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado	Pesquisa II Construção social da infância e Educação Infantil Educação e Saúde A questão agrária e o capitalismo* Teorias e práticas de ensino dos Anos iniciais do Ensino Fundamental III Educação Ambiental Trabalho e Educação Estágio Supervisionado IV

Fonte: Adaptado dos PPP dos Cursos de Pedagogia da Unioeste, 2010.

Verificando as disciplinas apresentadas no Quadro 1 verifica-se a semelhança entre a sua maioria, de modo que poderiam compor o mesmo PPP para o curso de Pedagogia regular e do curso de Pedagogia para Educadores do Campo. As demais disciplinas poderiam ser incorporadas no PPP do curso de Pedagogia regular; são elas:

- Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais;
- Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática;
- Educação, Corpo e Movimento;
- Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História;
- Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia;
- Arte e suas Manifestações;
- Libras; Educação Popular;
- Movimentos Sociais e o Campo;
- Alfabetização de Jovens e Adultos;
- Teorias e práticas da educação de jovens e adultos;
- Educação e Saúde;
- A questão agrária e o capitalismo;
- Educação Ambiental;
- Trabalho e Educação.

Considerando as disciplinas, não se encontram justificativas para a criação de mais um curso superior universitário de Pedagogia, específico para a Educação do Campo; seria suficiente uma reformulação do PPP do curso de Pedagogia regular contemplando algumas das disciplinas do PPP do curso de Pedagogia para a Educação de Campo, de modo a atender também aos movimentos sociais.

Comungamos, entretanto, com a concepção do que é específico são os sujeitos demandantes dessa formação e não o conteúdo curricular, nesse sentido, o oferecimento de acesso diferenciando a um curso que prepara pessoas para atuarem como educadores em seu próprio ambiente, a exemplo do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, na Unioeste, amplia as possibilidades educacionais e o respeito aos valores, saberes e identidade dos sujeitos desse ou de outros ambientes.

Concordamos que no contexto da exclusão do conhecimento o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo teve como parâmetros de construção a limitação do acesso à educação, no entanto, não é suficiente apenas garantir o acesso. Lembramos que o ingresso garantido de integrantes do Movimento ao curso superior universitário não descaracteriza o sentido da exclusão que permanece para outros indivíduos da sociedade civil ou de negação de acesso ao conhecimento produzido historicamente.

A luta do MST pela formação superior universitária de seus integrantes tem como pressuposto uma educação ampla, que mantenha o graduando vinculado ao seu *status* como população do campo, intuindo questões como a vida, cultura, política e produção. A ênfase, sobretudo, é para uma formação educacional que seja elemento formador da consciência de classe.

É o desenvolvimento da consciência de classe o cerne da estratégia do Movimento, que se preocupa especialmente com a formação superior universitária de seus integrantes para seu projeto histórico de sociedade e de sua transformação. A educação, então, favorece a relação da luta do Movimento com a necessidade de articular a prática pedagógica com a prática política.

Nessa articulação duas lógicas aparecem: a do Movimento e a da formação, desencadeando um processo de tensão que implica pensar na formação dos educadores do campo, sob a avaliação de que a escolarização oferecida no passado não respeitava uma realidade do campo, em seus trabalhadores, cultura, identidade e atividades singulares, fato que não pressupunha a consciência de si para a elaboração de uma ideologia individual, política e cultural do MST.

Dessa forma, nos avanços da Educação do Campo residem as justificativas para que cursos diferenciados e direcionados à população do campo sejam criados. Porque, sendo a educação uma finalidade social e considerando o conhecimento para além da neutralidade de sua produção, o processo educativo deve ser inserido na luta de classes, compreendendo o Movimento como ator para o fortalecimento de práticas educativas vinculadas ao projeto político de transformação da sociedade.

Vimos, portanto, que ao construir-se uma escola do campo diferente da escola rural as necessidades chegaram aos professores que compreendessem e vivenciassem as lutas sociais; nas áreas de assentamento, contudo, não se encontravam professores com formação necessária a essa docência.

Frente a esta problemática, o Movimento se preocupou com a formação de seus educadores, vinculada à construção de uma escola cujas propostas pedagógicas fossem caracterizadas por uma Pedagogia do Movimento e que Caldart denominou de *Pedagogia do Movimento Sem Terra*.

[...] ao ter que se preocupar também com a escolarização dos professores sem-terra, o MST, já nesse primeiro momento, acabou definindo que sua luta nesse campo não ficaria restrito às escolas de primeira a quarta séries, mas sim acompanharia o próprio avanço da trajetória das famílias sem-terra, o que não parou mais de fazer até hoje. (CALDART, 2004, p.247).

Esta conscientização sobre a necessidade de o Movimento ter os seus próprios educadores para a Educação do Campo iniciou com a construção do primeiro Curso de Magistério, em 1990, no Estado do Rio Grande do Sul. Esta iniciativa se constitui em marco referencial da história da educação do MST,

abrindo um espaço público de discussão para o processo de formação de educadores para a Educação do Campo.

Ao ser iniciado o curso de Pedagogia Para Educadores do Campo com Habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Unioeste, Campus Francisco Beltrão, Paraná, no ano de 2004, foram ofertadas 50 (cinquenta) vagas.

Na modalidade Licenciatura, com carga horária de 2.800 h/a. A integralização teve um tempo previsto, mínimo e máximo de 04 (quatro) anos, com turno Integral no período de férias – Janeiro, Fevereiro e Julho.

A legislação correspondente à implantação do Curso de Pedagogia Para Educadores do Campo com Habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental teve fundamento no seguinte:

III LEGISLAÇÃO 3. Básica, 3.1 Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Parecer nº 310/98, 3.2 Resolução CNE/CP de 19 de fevereiro de 2002, Carga horária de Licenciatura Plena, 3.3 Parecer CNE/CP de nº. 09/2001 Diretrizes curriculares nacionais para cursos de licenciatura e graduação plena, 3.4 Parecer CNE/CP nº. 21/2001 Duração de carga horária para cursos de licenciatura e graduação plena, 3.5 Resolução CEPE nº 0177/2002, de 18 de novembro de 2002 Regulamentação de reformulação dos projetos pedagógicos, 3.6 Resolução CEPE nº 003/2003, de 30 de janeiro de 2003 Diretrizes para o ensino de graduação da Unioeste, 3.7 Resolução CEPE nº 025/2003, de 20 de março de 2003 Regulamenta atividades complementares (UNIOESTE, 2004, p.3).

O curso de Pedagogia para Educadores do Campo com Habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental está estruturado em períodos anuais (4 anos), dispostos em dois tempos distintos, porém que se permeiam em todos os momentos. O primeiro deles é o Tempo-escola (TE), já comentado neste trabalho, que consiste no tempo presencial em que os estudantes estarão juntos na universidade, onde se desenvolverão as aulas e orientações para trabalhos práticas nas comunidades de origem, bem como o desenvolvimento de todos os outros tempos educativos.

No curso para Educadores do Campo está presente a Pedagogia da Alternância, com aplicação de duas formas de atuação complementares; atuação intensiva e presencial e trabalho dirigido e executado na comunidade dos alunos.



A conciliação dessas formas de atuação é realizada na dinâmica do curso, para que o aluno utilize os conhecimentos teóricos na prática cotidiana e na reflexão sobre as suas ações e como oportunidade de aprimoramento e discussão sobre o conhecimento científico que a universidade oferece (UNIOESTE, 2004).

O conjunto que viabiliza e determina a consolidação de todo esse processo de ensino aprendizagem vivido pelos alunos da população do campo traz em si os momentos presenciais de teoria aprendidos na universidade, a prática de sua realidade no meio rural e o estágio que vincula ambos os aprendizados para a sua formação.

Esta proposta metodológica, portanto, ao colocar a realidade e as necessidades reais dos alunos no centro do processo educativo, visa a formação de sujeitos reflexivos, participativos, críticos e criativos, de formação intelectual, técnica e profissional forjada no seu contexto de origem emancipatória, por si, só justifica a formatação de cursos superiores universitários direcionados para educadores do campo com vistas a renovação pedagógica das escolas rurais.

A partir de elementos como esses e respaldados nos princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas da Educação do Campo devem ter por base a diversidade cultural, a orientação pedagógica do curso define como fundamental que ensino aprendizagem deve estar fundada na diversidade cultural, pois, o curso determina uma formação que tenha sua base na práxis social dos sujeitos do campo. O movimento de aprendizagem é ação-reflexão-ação, tendo na transformação da realidade a sua perspectiva e o ambiente do campo é a garantia de que a cultura e os diferentes saberes serão fonte de produção de conhecimento coletivo.

Segundo o PPP (2004) o curso teve, inicialmente, um currículo comum aos cursos de Pedagogia, com uma Formação Geral obrigatória, uma Formação Diferenciada e uma Formação Independente, estas últimas construídas a partir das necessidades apresentadas pelos Movimentos, articulando conhecimento e ação transformadora. Para a organização dos planos de Curso as disciplinas seguirão as necessidades teórico-metodológicas à formação do pedagogo, consoante aos conhecimentos da Educação e à construção de relações com a

realidade social do campo (UNIOESTE, 2004).

Para o Projeto Político Pedagógico foram consideradas as Resoluções da Unioeste (Cepe nºs 0177/2002 e 003/2003), com separação das disciplinas pelas Áreas de Formação, ou seja, as disciplinas do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo foram apresentadas dentro das áreas de conhecimento de currículo pleno, com nome e sua carga horária:

A - Área de Formação Geral

B - Área de Formação Diferenciada

C - Área de Formação Independente

Na Estrutura Curricular, o Projeto Político Pedagógico do Curso buscou superar a lógica linear por uma lógica interdisciplinar, avançando num movimento de espiral entre os períodos. Para isso, ficaram caracterizadas em cada área as disciplinas específicas.

Na Área de Formação Geral estão reunidas as disciplinas de formação básica, composta pelos conteúdos básicos da formação do pedagogo; a Área de Formação Diferenciada reúne as disciplinas responsáveis pela formação diferenciada, composta pelo aprofundamento em áreas específicas do conhecimento na educação que correspondem à área de habilitação do Curso.

A Área de Formação Independente reúne as disciplinas que contemplam o seguinte: a) questões sobre a formação do pedagogo, a partir da educação diferenciada para diferentes sujeitos sociais, como a Educação Infantil; b) políticas públicas da saúde, a partir da disciplina Educação e Saúde; c) sobre a formação crítica sobre o desenvolvimento sustentável, a partir de questões relacionadas ao meio ambiente, através da disciplina Educação Ambiental (UNIOESTE, 2004).

O PPP (2004) do Curso de Pedagogia Para Educadores do Campo é mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Projeto Político Pedagógico da Pedagogia Para Educadores do Campo

<b>Área/Matéria</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>1. FORMAÇÃO GERAL</b>	
<b>1.1 – Sociologia</b>	1.1.1 – Sociologia Rural 1.1.2 – Sociologia da Educação 1.1.3 – Movimentos Sociais e o Campo 1.1.4 – A questão agrária e o capitalismo
<b>1.2 – Filosofia da Educação</b>	1.2.1 – Filosofia da Educação
<b>1.3 – História da Educação</b>	1.3.1 – História da Educação I 1.3.2 – História da Educação II
<b>1.4 – Língua Portuguesa</b>	1.4.1 – Linguagens: produção e recepção
<b>1.5 – Psicologia da Educação</b>	1.5.1 – Psicologia da Educação
<b>1.6 – Didática</b>	1.6.1 – Fundamentos da Didática
<b>1.7 – Pesquisa</b>	1.7.1 – Pesquisa I 1.7.2 – Pesquisa II
<b>1.8 – Currículo</b>	1.8.1 – Teorias do Currículo
<b>1.9 – Política Educacional</b>	1.9.1 – Política Educacional Brasileira
<b>2. FORMAÇÃO DIFERENCIADA</b>	
2.1 – Educação Popular	2.1.1 – Educação Popular
2.2 – Alfabetização	2.2.1 – Alfabetização 2.2.2 – Alfabetização de Jovens e Adultos
2.3 – Literatura	2.3.1 – Literatura Infantil
2.4 – Gestão Escolar	2.4.1 – Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar
2.5 – Trabalho e Educação	2.5.1 – Trabalho e Educação
2.6 – Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2.6.1 – Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I 2.6.2 – Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II 2.6.3 – Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental III 2.6.4 – Teoria e Prática da Educação de Jovens e Adultos
2.7 – Estágio Supervisionado	2.7.1 – Estágio Supervisionado I 2.7.2 – Estágio Supervisionado II 2.7.3 – Estágio Supervisionado III 2.7.4 – Estágio Supervisionado IV
<b>. FORMAÇÃO INDEPENDENTE</b>	
3.1 – Independente	3.1.1 – Construção Social da Infância e Educação Infantil 3.1.2 – Educação e Saúde 3.1.3 – Educação Ambiental

Fonte: Unioeste, 2004.

A elaboração do Projeto Pedagógico seguiu as Concepções Político-Pedagógicas considerando que,

O desafio que o momento histórico político e educacional imprime é de formar pedagogos/as com capacidade de dominar o conhecimento pedagógico e os conteúdos das disciplinas específicas, assim como os saberes e competências relacionados ao fazer pedagógico de natureza ampla e os saberes didáticos geral e específico, e, acima de tudo, constituírem-se como sujeitos de uma nova práxis educativa (UNIOESTE, 2004, p.10).

O empenho frente a esse desafio objetivou que o Curso deveria promover mais do que a formação acadêmica, mas, partiu de alguns princípios pedagógicos da Pedagogia em Movimento<sup>42</sup> no sentido de fortalecer a identidade de sujeitos humanos e sociais. A proposta “incluiu a superação da tecnocracia do conhecimento presente em alguns procedimentos científicos na universidade, buscando proteger as ciências humanas e a manutenção de seus objetos, em um enfrentamento ao projeto neoliberal de educação” (UNIOESTE, 2004, p.10).

Assim, a nova proposta pedagógica deu-se “com base nos princípios histórico-sociais de construção de sujeitos a partir da própria vida do grupo, identificada nas concepções do humanismo histórico, da filosofia da práxis, da pedagogia do oprimido”. (UNIOESTE, 2004, p.10).

A experiência da “educação socialista e da educação popular contribuiu com essa proposta, no sentido de promover um movimento de afirmação e construção prática e teórica da Pedagogia em Movimento e da Educação do Campo” (UNIOESTE, 2004, p.10).

Como eixo teórico básico na apreensão e interpretação da realidade definiu-se a concepção do materialismo histórico-dialético de orientação marxista. Nessa concepção o enfoque inclui o seguinte: a) as relações de produção; b) as articulações dos trabalhadores com o capitalismo pela

---

<sup>42</sup> São oito as matrizes pedagógicas, as pedagogias, que compõem a proposta educativa do MST: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da alternância e Pedagogia da história. Essas pedagogias estão vinculadas a alguns princípios educativos, quais sejam: o *trabalho*, a *práxis social* e a *história*. Articulados eles compõem a teoria pedagógica em movimento, que nos dá a ideia da Pedagogia do Movimento. (LUCINI, Marizete. **O conhecimento histórico na Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/Xxiii-simposio/anais/textos/MARIZETE%20LUCINI.pdf>>.

sujeição da renda da terra; c) a hegemonia e educação, destacando a educação como projeto político; d) as funções do educador como intelectual orgânico; e) a educação e a formação da consciência de classe; e, f) as inter-relações entre as realidades objetivas e subjetivas. A intenção desse enfoque é que o Curso reflita a natureza dialética do fazer educativo formal e informal presente nos espaços organizados pelos Movimentos Sociais, especialmente nos Assentamentos do MST (UNIOESTE, 2004, p.10).

O Projeto Pedagógico da Pedagogia para Educadores do Campo é orientado a partir dos sujeitos do campo e de sua práxis social articuladas aos movimentos sociais e na diferentes matrizes pedagógicas presentes em suas vidas. Segue as diferentes Pedagogias: “Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia do Trabalho e da Produção, Pedagogia da Cultura, Pedagogia da Escolha, Pedagogia da História, Pedagogia da Alternância” (UNIOESTE, 2004, p.10-11).

É oportuno acentuar a importância dessas matrizes pedagógicas que interagem em toda a Filosofia do Curso, “integradas na sua organização e nas matrizes curriculares, para que possibilite uma visão ampla do saber, do acesso a áreas específicas do conhecimento, bem como às raízes culturais de seus sujeitos de modo a trabalhar a sua identidade e sua autonomia” (UNIOESTE, 2004, p.11).

De acordo com a Assesoar, os alunos que participaram do curso de Pedagogia de 2008, somam 37 (trinta e sete) educandos e educandas, sendo 22 (vinte e duas) mulheres e 15 (quinze) homens. Os alunos, depois de várias discussões e por meio de votação, optaram por nomear de Turma Antonio Gramsci.

Esses alunos pertencem aos seguintes movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Sem Rurais Terras (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Agricultura Familiar (Representados pela Assesoar) e Comissão Regional dos Atingidos pela Barragem da Itaipu (Crabi).

Os alunos são oriundos de várias cidades do Estado do Paraná, bem como Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo. Segundo a Assesoar o total de pessoas envolvidas na Educação para Educadores do Campo, todos são

atuam na educação nos assentamentos, ou como integrante do setor de educação do movimento a que pertence.

Na Figura 6 são mostrados os Estados e a quantidade de egressos e graduandos em cada Estado, participantes e não, da pesquisa.



Figura 6 – Representatividade de egressos e de graduandos nos Estados do Sul e em São Paulo

No ano de 2006, foram aprovadas as vagas para a segunda turma do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo nas instâncias da Unioeste e, no início de 2007, a aprovação da Secretaria de Ciência e Tecnologia (SETI) do Paraná.

Neste item se discutiu a relação estabelecida entre a educação superior e o MST, considerando aspectos mais regionais com enfoque no curso de Pedagogia da Unioeste, universidade localizada no Sudoeste Paranaense.

Após a construção deste item concluiu-se que a abertura das portas da universidade para o MST foi uma decisão pautada nas iniciativas dos movimentos sociais, apoiada e em razão da simpatia e adesão de alguns professores da Unioeste para com a formação dos educadores do campo.

## 5.2 CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

### 5.2.1 O perfil dos egressos da formação universitária para educadores do campo

Neste subitem apresenta-se o perfil de 10 (dez) egressos da instituição de ensino superior, curso e Campus já referido. Também é apresentado o perfil de 31 (trinta e um) graduandos da Unioeste, Campus de Cascavel, alunos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo.

O objetivo é identificar possíveis mudanças no perfil dos egressos quanto às suas características, origens e participação em movimentos sociais.

Primeiramente apresenta-se na Figura 7 um registro fotográfico da Turma Antonio Gramsci, que iniciou em 2004 o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo na Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, concluindo em 2008.



Figura 7 - Turma Antonio Gramsci de Pedagogia do Campo, de 2004 a 2008  
Fonte: MST, 2010.

As informações são oriundas da coleta realizada no trabalho de campo, considerando o perfil de egressos, cujo início se deu com 46 estudantes e somente 36 concluíram o curso. A turma foi composta por jovens e adultos com idade que variou entre 21 e 67 anos de idade oriundos, em grande parte, de várias regiões do Estado do Paraná, como também, dos outros dois Estados da região Sul do país, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, além do Estado de São Paulo. Tratava-se de jovens e adultos integrantes dos movimentos sociais do campo que desenvolvem atividades em Educação do Campo.

A proposição do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, justificou-se, segundo o disposto no Projeto Pronera, pela necessidade objetiva, partindo-se da perspectiva da inclusão social.

No Estado do Paraná, ligados à Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, há mais de 200 Escolas de Ensino Fundamental de



1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, para não mais que 30 de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, e um número reduzidíssimo de escolas de Ensino Médio, não mais que 10. O campo paranaense está totalmente desprovido de políticas públicas para esta área, daí a necessidade de formar educadores e educadoras do campo capazes de articular as comunidades para conquista das escolas no/do campo. O campo está desprovido até mesmo de dados mais precisos, pois são poucas as pesquisas em torno da questão (PROJETO PRONERA, 2004).

O curso de Pedagogia para Educadores do Campo, campus de Francisco Beltrão, atendeu estudantes de todo o Estado do Paraná, em especial estudantes de assentamentos e acampamentos e das comunidades da agricultura familiar das regiões Sudoeste, Oeste e Centro-Oeste, totalizando em torno de sessenta assentamentos e comunidades rurais, envolvendo municípios em que a demanda é maior, em virtude do modelo da agricultura familiar com concentração das famílias.

Os estudantes possuem envolvimento com os movimentos sociais do campo, são educadores que atuam nas escolas do campo, nos projetos de alfabetização, mas são, antes de tudo, agricultores e agricultoras, por isso a necessidade de um curso que atenda à demanda organizada e articulada, à educação e ao desenvolvimento.

Critérios de Escolha dos Estudantes considerando uma demanda social particular:

- a) As e os estudantes deveriam ter envolvimento com os Movimentos Sociais do Campo;
- b) Professoras e professores que atuam nas escolas do campo;
- c) Nos projetos de alfabetização de jovens e adultos;
- d) Ser agricultoras e agricultores, sujeitos que residem em assentamentos e ou acampamentos.

[...] Estes critérios justificam-se com a demanda de um curso de pedagogia que atenda a necessidade específica dos sujeitos do campo, de modo organizado e articulado à educação e ao desenvolvimento do campo.

[...] As educandas e os educandos necessitavam de uma carta de recomendação do seu movimento para realizar a inscrição para o vestibular, desta forma o movimento se comprometia com o acompanhamento de seus indicados em todo o processo de formação do curso (PPP, 2004, p.5).

Junto aos Movimentos estava à ideia de não exercitar a seleção competitiva pura e simplesmente, porém, a de qualificar os processos de formação

e fortalecer a Educação do Campo, indicando um número não excessivo de estudantes e já visualizando uma indicação de demandas para as próximas turmas. Com esta intenção, distribuem-se as 70 vagas do curso de forma proporcional às demandas de formação dos Movimentos e Organizações Sociais Populares, ficando: 50% das vagas para o MST, 25% para a Assesoar e a Agricultura Familiar e 25% das vagas entre Mab, Crabi e CPT (VIVÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, TURMA ANTONIO GRAMSCI, 2010, p.25).

Considerando o contexto, o curso desenvolveu as suas atividades nos períodos de férias escolares, tempo diferenciado dos demais graduandos, porém possíveis para dedicarem as suas formações. Outro dado relevante que deve ser considerado consiste no fato de os graduandos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo residir longe da Unioeste e as dificuldades de transporte para locomoção diária eram frequentes. Os estudantes percorrem um raio de 25 a 300 km entre suas comunidades e a universidade, percursos que se dão entre as comunidades de origem até o seu município e, em seguida, ao município de Francisco Beltrão, sede do curso, o que implica em um tempo considerável para locomoção.

A sede do curso foi na Universidade do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, que centraliza os municípios, comunidades e assentamentos envolvidos no projeto e, principalmente, pelo fato de que a maioria dos participantes é oriunda desta região.

No prédio da Assesoar, parceira na consolidação do curso em questão, com contribuições efetivas e relevantes no campo pedagógico, os graduandos juntamente com os seus filhos ficaram alojados, já que o local dispunha de espaço adequado para refeições, acomodações, higiene, entre outros, assim no tempo em que as aulas são desenvolvidas eles permaneceram hospedados no local intercalando com atividades desenvolvidas na Unioeste, e os filhos que acompanharam os estudantes foram atendidos na ciranda infantil por outros integrantes dos movimentos sociais envolvidos no curso.

Os dados coletados na pesquisa de campo para o presente trabalho permitiram obter resultados sobre os egressos do Curso de Pedagogia do Campo,

na Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, Paraná, com início 2004 e concluído em 2008.

No Gráfico 1 são mostradas as incidências quanto ao Movimento Social ao qual pertencem os Egressos entrevistados.

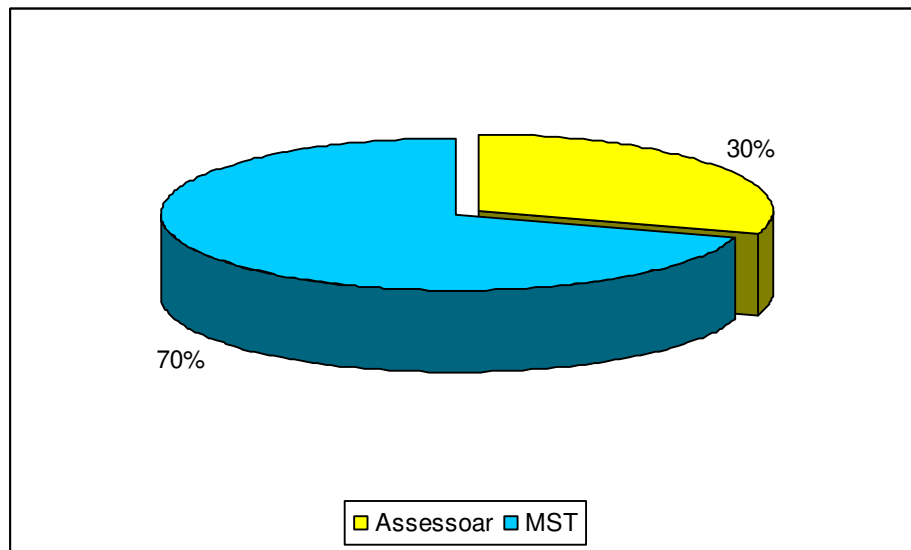


Gráfico 1 – Pertencimento dos egressos entrevistados ao Movimento Social

Analisando os dados do Gráfico 4 verifica-se maior incidência de egressos pertencentes ao MST.

Alguns egressos registram comentários sobre a sua participação na Assesoar ou no MST como, por exemplo, Artur, com a seguinte fala:

Eu era agricultor antes de entrar na Assesoar sou ainda agricultor final de tarde eu vou para casa e faço o trabalho na agricultura também. Volto para a casa todo dia são 25 km. E não sou do MST, eu trabalho para Assesoar sou educador participo dos processos da Assesoar alguns em parceria com o Movimento mas não trabalho no Movimento nem milito. Sempre fiz o trabalho para a Assesoar e em nome dela fazemos trabalhos com os Movimentos Sociais (ARTUR).

Na sequência, identificou-se a idade dos egressos entrevistados, revelando grande distinção entre as idades iniciais e finais desses alunos, desde 25 a 67 anos. Tais dados são mostrados no Gráfico 2, a seguir:

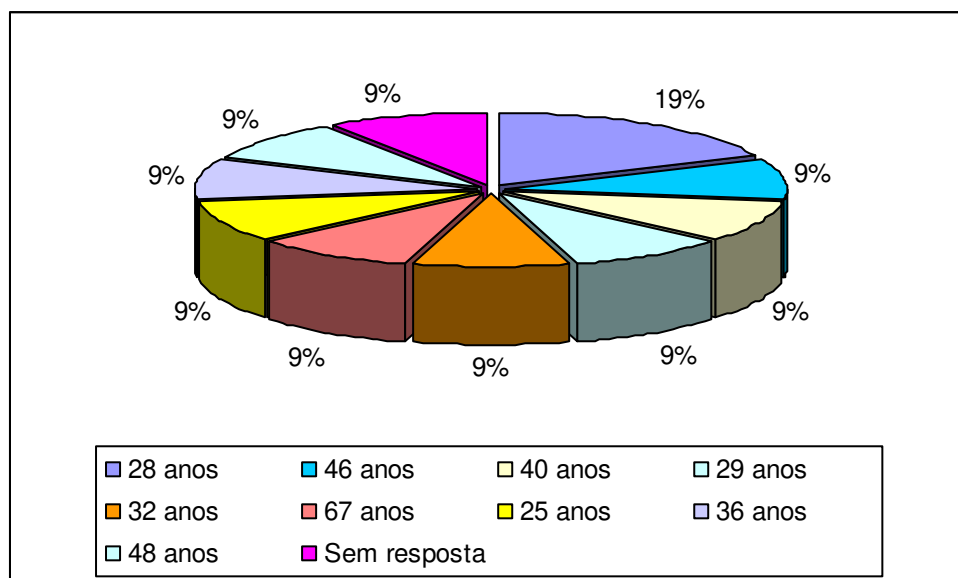


Gráfico 2 – Idade dos egressos do Curso de Pedagogia do Campo

Verificando-se o número de egressos entrevistados, concluiu-se que cada um deles apresenta idades diferenciadas em relação aos outros, repetindo-se apenas a idade de 28 anos.

Investigada, também, a incidência dos egressos quanto ao sexo, verifica-se a equivalência, conforme mostrado no Gráfico 3.

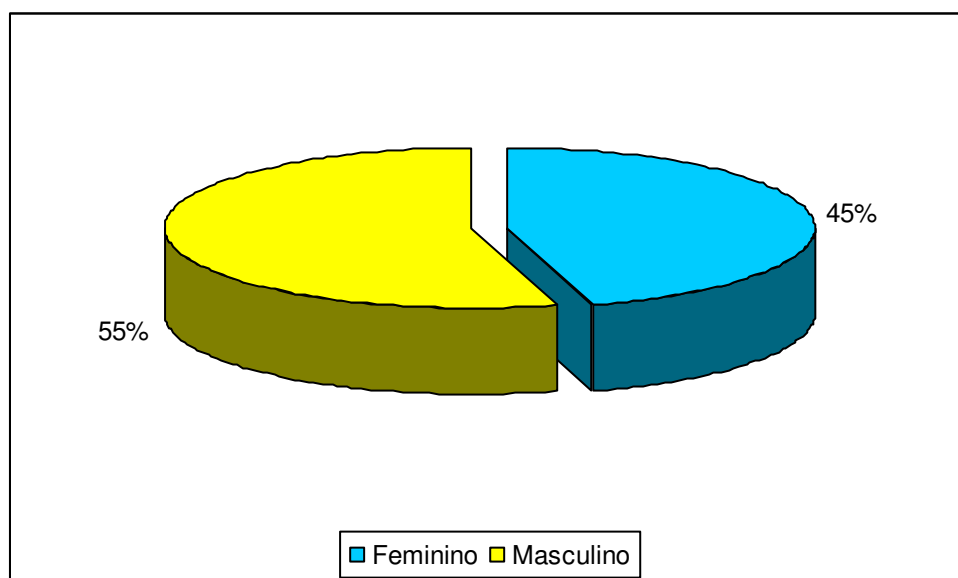


Gráfico 3 – Sexo dos egressos entrevistados

Verifica-se que não há relevância entre o sexo dos egressos, destacando-se um pouco mais nesta turma de alunos, o sexo masculino.

Em relação o local onde residem, acampamentos, assentamentos ou outros, os egressos entrevistados, referiu-se a quatro espaços, conforme mostrados na Gráfico 4:

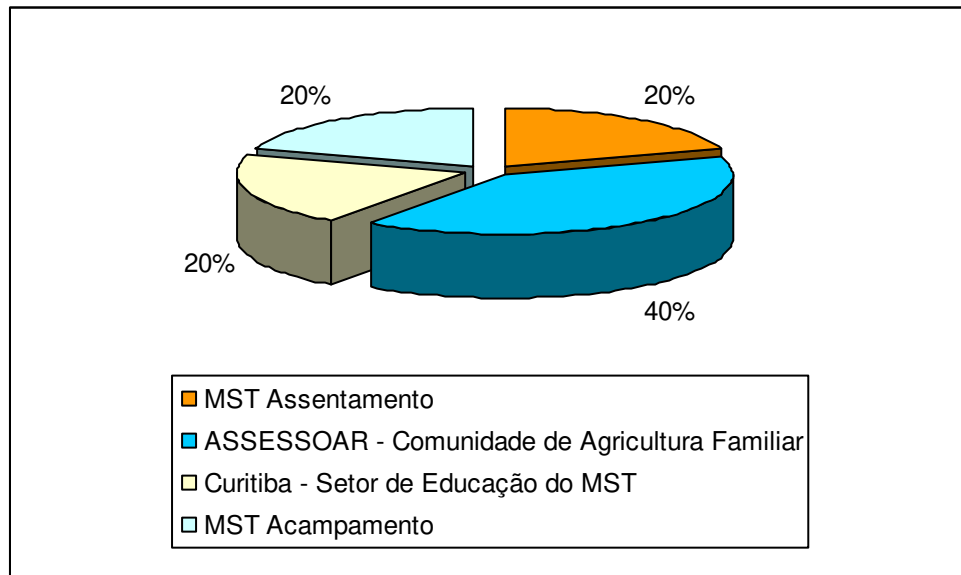


Gráfico 4 – Localidade onde residem os egressos entrevistados

A grande maioria dos egressos entrevistados encontra-se inserida no MST, totalizando 60% dos entrevistados, dois desses estão trabalhando no Setor de Educação, em Curitiba; os demais moram em Assentamentos e em Acampamentos, em municípios do interior do Estado do Paraná. Os outros 40%, são filiados a Assessorar, tendo como local de residência a Comunidade, na qual atua a Agricultura Familiar.

Considerando que a criação da Comissão Pastoral da Terra, conforme consta na literatura, contribui de modo relevante para o surgimento e o desenvolvimento dos movimentos sociais populares, o estudo investigou junto aos egressos qual a religião que praticam.

Os dados obtidos são mostrados no Gráfico 5, destacando-se a religião Católica, como sendo a opção religiosa da maioria dos egressos entrevistados:

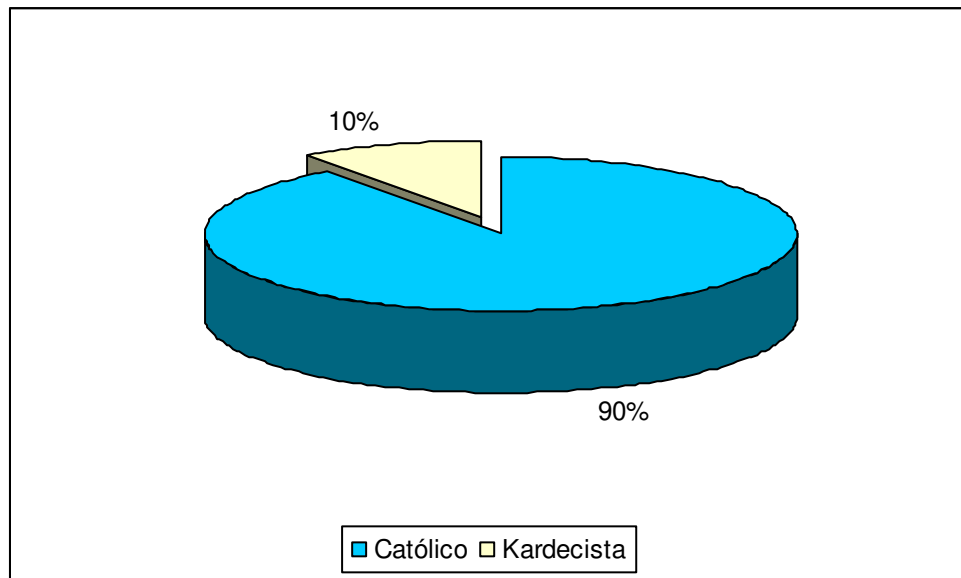


Gráfico 5 – Opção religiosa dos egressos

Observa-se que os egressos, ao admitirem aceitarem a opção da religiosidade católica, favorecem a criação de um embate, com a confrontação de um viés: de um lado, vê-se que a religião Católica, por meio da Igreja, que atuava como instrumento para a organização das massas quanto à luta pela igualdade de direitos, buscando garantir a consciência modernizadora e a defesa da expansão da pequena propriedade para evitar o êxodo rural.

Atualmente o papel da Igreja e da CPT estão voltados para conceito de vida, presente na história social do país, tanto nas classes de trabalhadores quanto na história das classes capitalistas dominantes.

De outro lado, na mesma base de formação do movimento, segundo depoimentos dos entrevistados, reside a ideologia marxista, ponto de partida das diretrizes para as lutas sociais, fomentando dificuldades de compreensão e de adequação das lideranças do MST àquilo que é ditado pela Igreja e, concomitantemente, pelo movimento. Esta percepção foi, contudo, registrada por Caio atuando no Setor de Educação do MST, em Curitiba, na entrevista para este trabalho:

A matriz religiosa é católica, mas, não é tão praticante, mas tem uma relação, pelo menos a preocupação da minha mãe foi crismar nós. Todo mundo teve de ficar na Igreja até crismar, depois ficou na opção de nós

seguir ou não. Porque na ideologia do Movimento da militância até é mais fácil entender o marxismo e não se guiar por essa visão que tudo é porque Deus quis assim. Mas, na base, essa ideologia não é tão clara, porque não tem como você dizer: todo mundo agora é materialista histórico-dialético, não porque até inclusive foi a matriz religiosa da Igreja através da Teoria da Libertação que deu base para a criação do Movimento que é de realmente você acreditar em outro Deus mas também não é esse Deus que está aí na religião, que castiga, que é ele que decide tudo..., claro que na perspectiva de luta do Movimento de classes a ferramenta que dá mais base é o materialismo histórico-dialético, só que na ideologia, digamos, do camponês do campo, a religião é muito forte, então, não tem como você negar ela; você tem de procurar trabalhar com ela e conscientizar desde ela (CAIO).

É, portanto, papel da Igreja “[...] lutar pela passagem de condições de vida menos humanas para condições mais humanas”<sup>43</sup>, o que significa combater a miséria, as estruturas opressoras e a exploração do trabalho (FLORESTA, 2006, p.37).

A profissão de agricultores dos egressos entrevistados foi o destaque com 60% de incidência, conforme mostra o Gráfico 6; outras profissões foram citadas, anterior ao ingresso no movimento, como o trabalho em supermercado, representação comercial e professora.

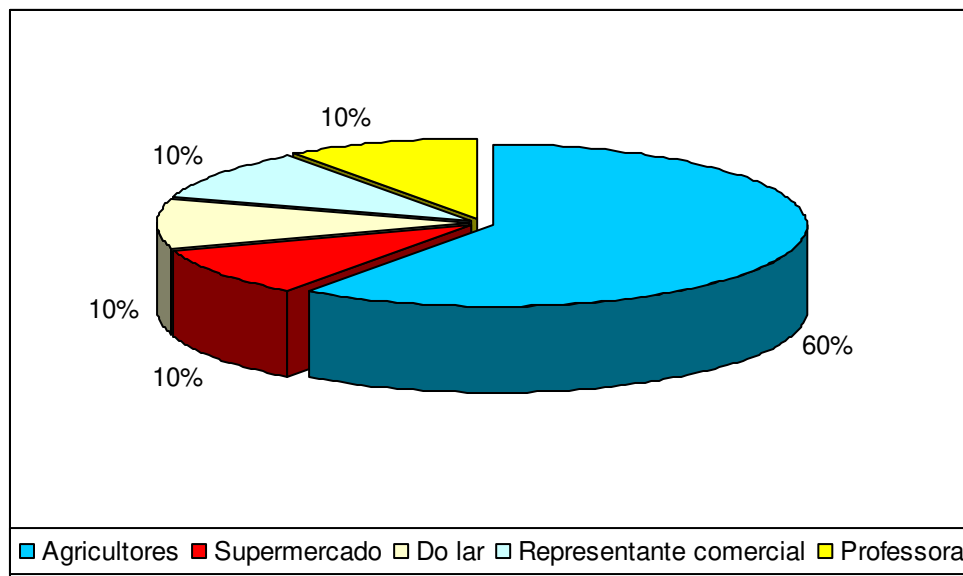


Gráfico 6 – Profissão referida pelos egressos previamente ao ingresso no Movimento

<sup>43</sup> Documentos do Encontro de Medellín, utilizados pela Teologia da Libertação.

Interessante destacar que estas profissões foram substituídas quando o egresso entrevistado assumiu o Movimento, passando a atuar como liderança, em setores específicos do mesmo, especialmente na educação.

Perguntado se o egresso trabalhava com a educação antes do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo. Os resultados são mostrados no Gráfico 7:

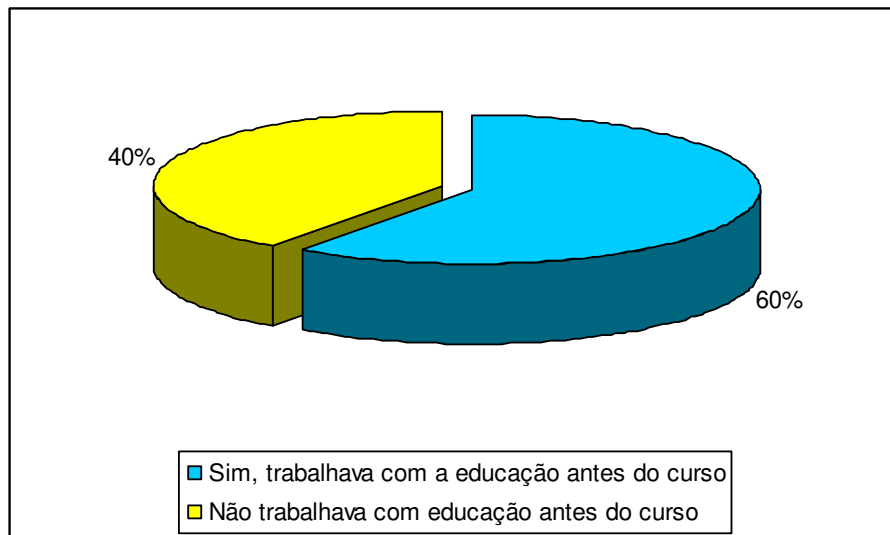


Gráfico 7 – Incidência de egressos na atuação da educação antes do curso

A educação esteve presente nas atividades profissionais da maioria dos egressos entrevistados, conforme se verifica no Gráfico 7, embora os demais não confirmem essa atuação, após o seu ingresso no Movimento, foram integrados, de alguma forma, na Educação do Campo.

Por fim, na Figura 8 são apresentados alguns egressos, que participaram da pesquisa de campo, no Seminário Paulo Freire realizado pelo Curso de Pedagogia da para Educadores do Campo, no Anfiteatro da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, Paraná.





Figura 8 – Egressos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo

O perfil dos egressos corresponde a indivíduos participantes do MST e, em menor número, da Assesoar, com equivalência quanto ao sexo dos alunos, apresentando diversas idades, partindo de 25 a 67 anos, que atuam no MST, em Setores da Educação, assentamentos ou Acampamentos, com relevante opção religiosa católica e com conhecimentos e atuação pregressa na educação.

É também importante trazer aqui alguns elementos que nos fornecem pistas da formação do militante na base do Movimento antes do seu ingresso no curso superior. As falas Igor, Ilda, Ilza e Iria reforçam as informações que a base teórica registra:

Na verdade, não é só um autor, eu citei esses dois educadores antes eu acho muito difícil dizer qual é o mais importante, Paulo Freire eu não sei se é, porque eu comecei na militância e foi o meu primeiro contato que me ajudou muito a entender naquele período, naquele contexto a educação a atuar a partir de uma teoria de uma pedagogia a de Paulo Freire depois com o passar dos tempos eu estudei outros educadores da

Pedagogia em si que traz muito essa questão da educação Makarenko, por exemplo (IGOR, MST).

Olha logo que eu entrei para o Movimento, eu já fui para o magistério e lá eu li Makarenko, Paulo Freire, Rosseau, Piaget, Vigostski entre outros, pelo Movimento a Cartilha de Método do Trabalho de bases, sobre agroecologia, daí os cursos de formação, jornadas, encontros, com a coordenação estadual de formação política que tem leituras dirigidas; eu li os escritos do Stédille, Ademar Bogo, li sobre produção, cooperação até porque no Movimento a discussão mais forte agora é sobre produção e cooperação mesmo (ILDA, MST).

Eu fiz algumas leituras por conta própria, eu li alguns livros da própria Expressão Popular, que a gente trabalha na escola, eu li: Makarenko, li alguns livros do Che Guevara, Paulo Freire também (ILZA, MST).

Uma coisa que eu preciso agora me desafiar e ler mais os clássicos porque eu leio muito, leio materiais publicados pela Via Campesina, do Movimento de Mulheres Camponesas, materiais do MST, e de atualidade. Em 2004 eu fiz um curso que se chamava "A realidade brasileira", foi da região Sul, em Chapecó que a gente fez o curso que era 2 etapas por ano, durante 2 anos organização dos Movimentos Sociais com a UNOCHAPECÓ; ali eu li um pouco mais, eu li a questão agrária no Brasil, eu li alguns livros do Caio Prado Junior, Josué de Castro, enfim, eu li mais nessa área que eu gosto. Li também sobre a questão de gênero, a questão das mulheres, pela minha própria atuação que instiga. No Movimento eu li, aí o livro que eu li, Mão, Karl Marx, Engels, Germinal, livro didático-político do Ademar Bogo, Paulo Freire, Martin... (IRIA, MST).

Os entrevistados confirmam que na base de sua formação universitária está o conhecimento dos teóricos dos movimentos sociais, políticas e realidade nacional, mediante leitura de clássicos e participação de eventos de discussão sobre o movimento social em si.

É possível perceber nas respostas que, a prática da leitura e as discussões no interior do Movimento, fornecem subsídios para que os egressos atuem na sua formação acadêmica de forma intensa e compreenda as razões de seu engajamento na luta pela terra, reforma agrária e Educação do Campo.

## 5.2.2 O perfil dos graduandos da formação universitária para educadores do campo

Expostos os dados que caracterizam o perfil do egresso, segue-se a apresentação dos dados levantados de 31 (trinta e um) graduandos. A

identificação foi quanto ao Movimento Social que pertencem dados sobre a sua incidência apresentados no Gráfico 8:

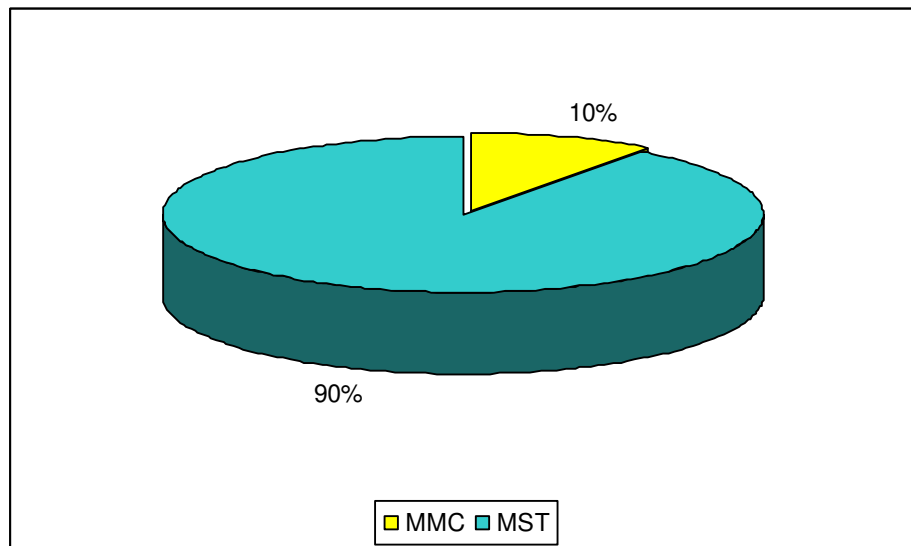


Gráfico 8 – Movimento ao qual pertencem os graduandos entrevistados

Analisando os dados coletados verifica-se que a maioria dos graduandos é pertencente ao MST, com incidência de 90%; os demais pertencem ao Movimento das Mulheres Camponesas (MMC)<sup>44</sup>, aparecendo com 10% de respostas.

Também nesse Movimento (MMC) verificou-se que a amplitude da discussão, pois as mulheres acadêmicas possuem conhecimento da luta e da reprodução do Movimento, transmitida e reconhecida essa bagagem ao longo da entrevista.

Comparativamente aos egressos que pertencem a Assesoar, a constatação acerca da diferença na formação de base dessas lideranças indica que os sujeitos são mais preparados para se engajar na luta pelo Movimento da educação.

---

<sup>44</sup> A origem do MMC deu-se em 1995 com a criação da Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, reunindo as mulheres dos seguintes movimentos: Movimentos Autônomos, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais e, no último período, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). A luta é reafirmada em dois eixos: gênero e classe. A missão do MMC é a libertação das mulheres trabalhadoras de qualquer tipo de opressão e discriminação (MMC, 2010).

Sendo mais incidente a presença de acadêmicas pertencentes ao MMC, este fato também se concretiza quanto ao sexo dos entrevistados, mostrado no Gráfico 9, com destaque para 75% de mulheres e de 25% de homens.

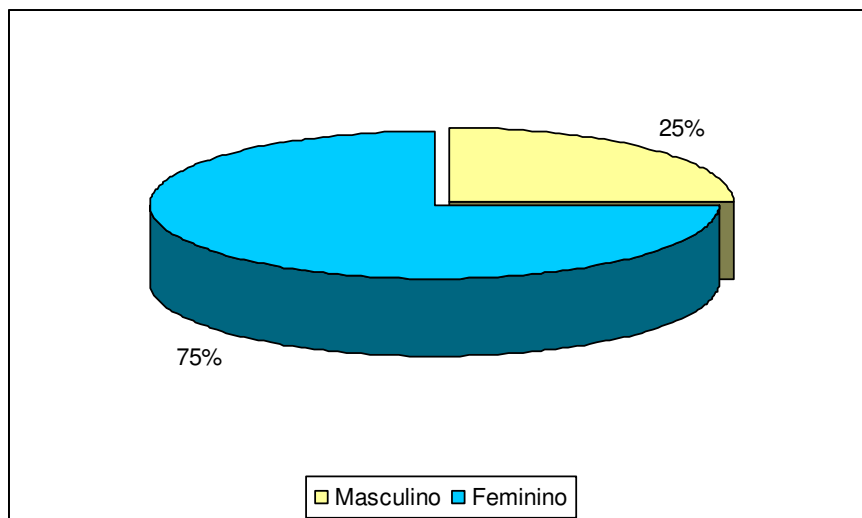


Gráfico 9 – Incidência quanto ao sexo dos graduandos entrevistados

Quanto à idade dos graduandos, verifica-se que o acesso ao ensino superior comporta desde a idade de 18 anos e chegando ao limite de 38 anos, lembrando que o curso iniciou em maio de 2008. A idade dos graduandos é mostrada no Gráfico 10:

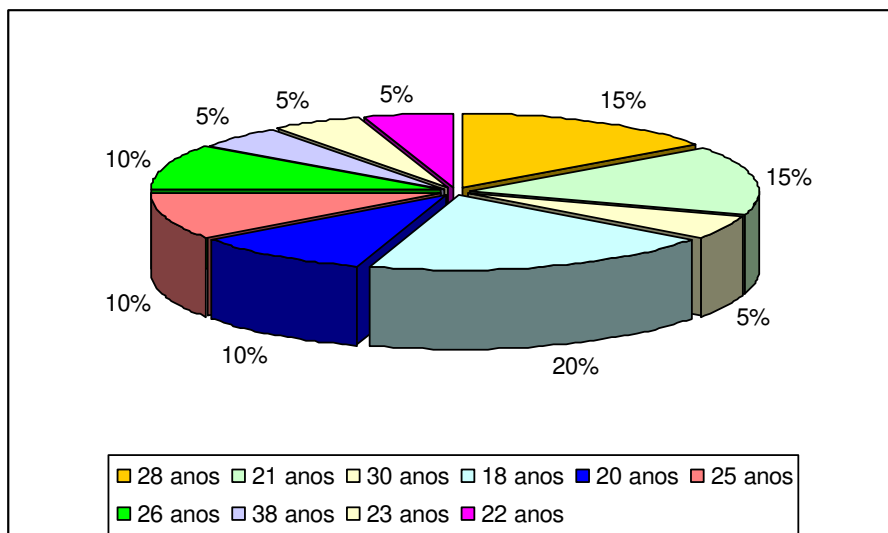


Gráfico 10 – Idade dos graduandos

Observa-se uma faixa de universitários jovem, com características de aprendizagem dinâmica, indicando que o ingresso ao curso, para alguns alunos, ocorreu precocemente, considerando a informação das idades de 18 anos para 20% dos graduandos.

Investigado o local onde residem os graduandos, se são Assentamento, Acampamento ou outros, a maior incidência são para os Assentamentos face às demais localidades citadas, conforme se verifica no Gráfico 11.

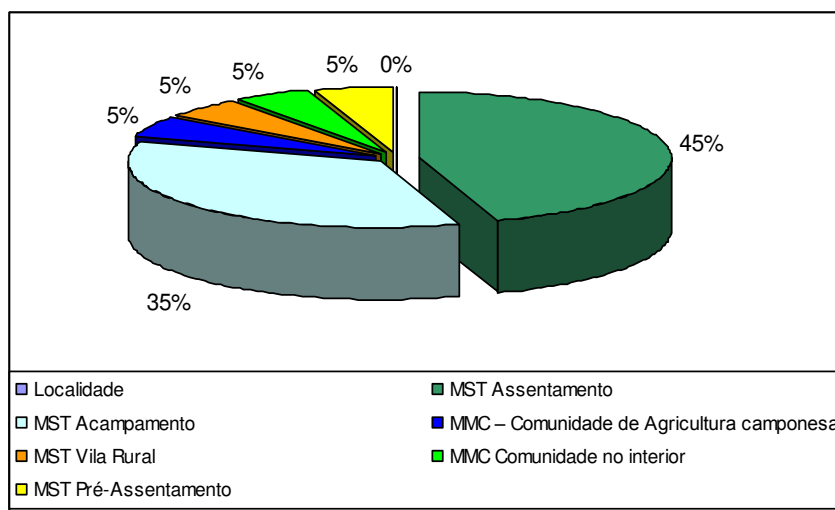


Gráfico 11 – Localidade onde residem os graduandos entrevistados

A opção religiosa compôs os questionamentos da pesquisa de campo com os graduandos do Curso de Pedagogia da Educação de Campo, obtendo-se como resultados a grande incidência de Católicos, conforme pode ser verificado no Gráfico 12:

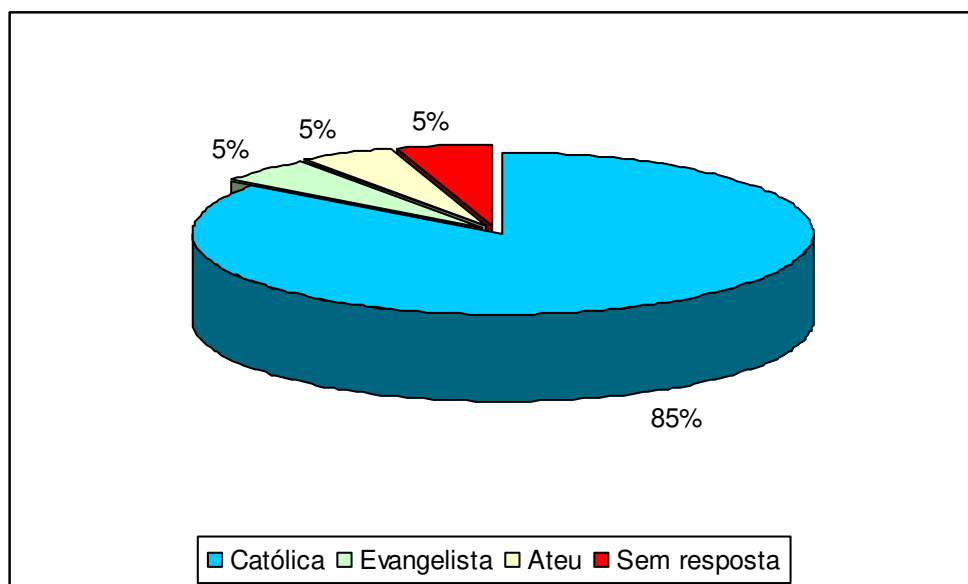


Gráfico 12 – Opção religiosa dos graduandos entrevistados

Analisando os dados sobre a religião citada pelos entrevistados, é possível perceber o maior número de católicos. No entanto, verifica-se que o MST traz em seu coletivo pessoas que afirmam ter outras opções religiosas, como o evangelista e o ateu. Ainda que a questão da religião tenha sido discutida na apresentação do perfil dos egressos, para este trabalho, destaca-se a importância em complementar a percepção de que, ao longo do tempo, os graduandos já formados continuam com a prática religiosa da Igreja Católica não sendo, portanto, surpresa que a maioria dos graduandos confirme essa opção.

Um dos entrevistados comentou sobre a sua opção religiosa, mostrando contraditórias as suas percepções, o que demonstra a sua dificuldade entre assumir a religião católica e a orientação do materialismo conforme segue:

Eu tinha, agora, assim até um certo período eu acreditava, só que não frequentava a Igreja, acreditava, tinha crença pela família, acompanhava a Igreja por causa da família. A católica. Só que assim, minha visão agora mudou, eu não tenho preconceito, mas digamos que o Movimento tem partes é religioso e outra que prega o lado do materialismo, o materialismo histórico dialético que aqui na universidade a gente aprofundou mais e daí eu me aprofundi no materialismo e por causa disso não sigo religião, só que frequento, assim, de vez em quando, assim. Então, a minha companheira ela segue a religião católica e ela quer batizar a nenê e eu falo que não precisa, mas eu respeito e vou fazer isso devido a família, mas não que eu tenha crença, de vez em quando até participo (ISMAEL).

É fato que o Ismael não conduzia necessariamente uma crença religiosa, mas seguia a religião católica em razão de sua família e a respeito ainda por ela; no entanto, segundo o entrevistado quando se aprofunda com as teorias marxistas, e compreende melhor o materialismo histórico dialético, não concorda mais com a religião, mesmo que continue participando de seus eventos.

A profissão dos entrevistados praticada/desenvolvida previamente ao seu ingresso no Movimento também foi identificada na pesquisa, sendo significativa a profissão de agricultor, com destaque para o Assentamento, ou seja, a maioria dos graduandos já exercia e continua exercendo esta profissão no interior do próprio Movimento. Esta e as demais profissões constam no Gráfico 13:

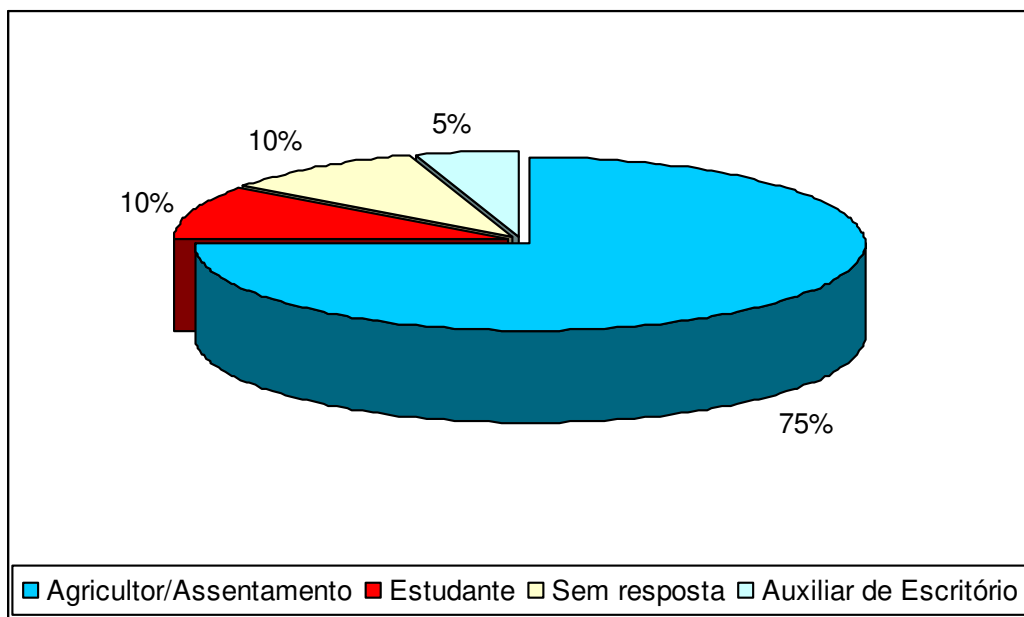


Gráfico 13 – Profissão exercida pelos graduandos entrevistados

Assim, os graduandos do Curso de Pedagogia da Educação apresentam um perfil com características jovens, participantes do MST e com maior incidência no MMC, predominantemente feminino, com opção pela religião católica e que exerciam e exercem a profissão de agricultor.

Quanto à procedência dos graduandos, a maioria é oriunda do Estado do Paraná, de diversas regiões, dentre elas o Sudoeste, Oeste, Norte e Centro-Oeste, e também do Estado de Santa Catarina. Na Figura 9, a seguir, são

apresentados os municípios no Estado do Paraná, nos quais os graduandos residem.

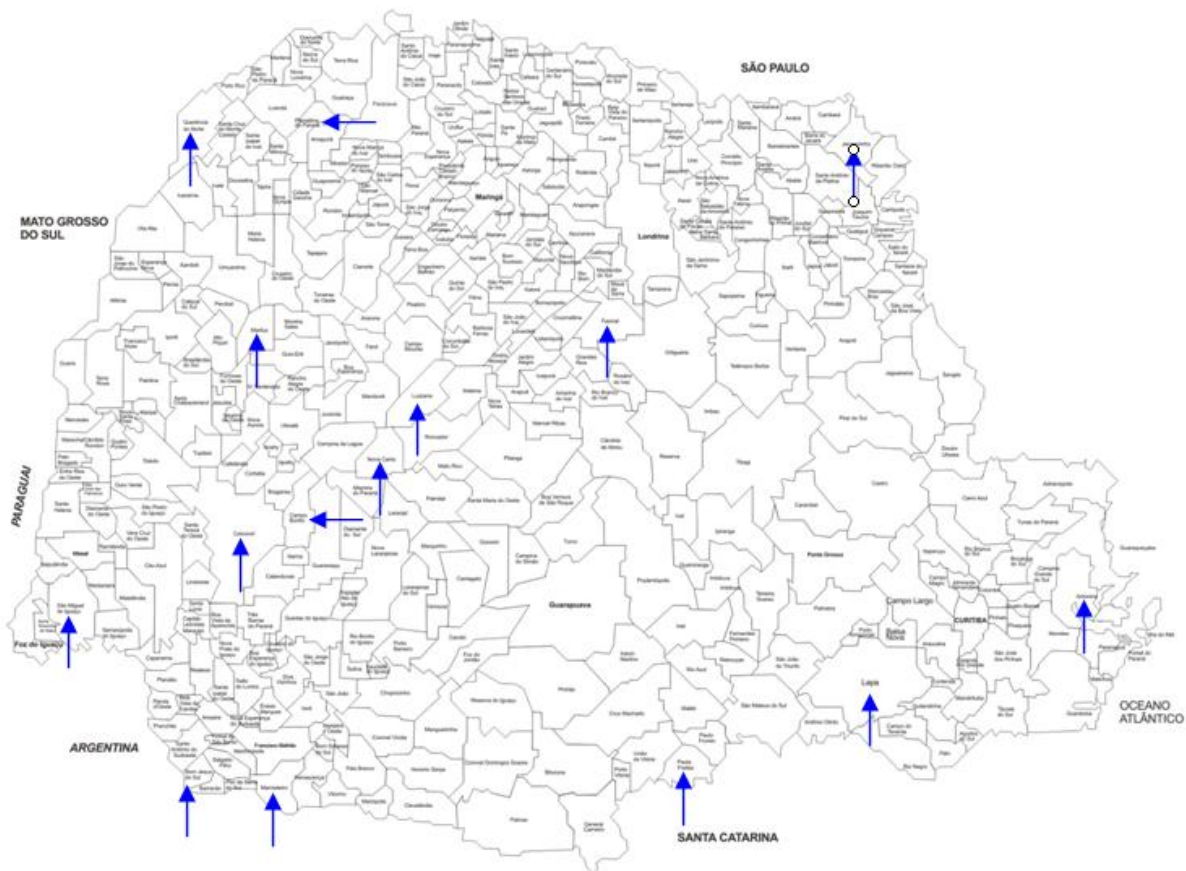


Figura 9 – Municípios do Estado do Paraná nos quais os graduandos residem

Quanto ao perfil graduando deste público investigado, à análise no contato exigido pela realização da entrevista foi possível perceber que a maioria dos graduandos tem clareza sobre os seus objetivos a alcançar em relação à educação e de participação no Movimento o que fica evidenciado através dos depoimentos a seguir:

Minhas expectativas são de concluir o curso, mas na verdade o estudo não conclui nunca, **aprofundar mais os conhecimentos** principalmente nessa questão da EJA e acho que me apropriar mais do conhecimento científico e contribuir nas escolas não só onde eu moro (IGOR).

Do curso? **Olha conhecimento político eu tenho, tem que ampliar mais, eu espero mais é aprender o conteúdo científico mesmo**, que vai me dar mais segurança quando eu for desenvolver um trabalho em



sala de aula me apropriar mais disso mesmo, a gente espera que no decorrer do curso, dos estágios, das leituras, se apropriar desses conhecimentos elaborados que a universidade trabalha e a partir do curso conseguir desenvolver um trabalho na comunidade da gente mas a gente sempre olha assim nós não vamos nos fechar no Acampamento ou Assentamento. A gente olha assim de uma relação com a sociedade, vamos supor que não de certo de eu atuar no acampamento mas onde quer que eu vá eu consiga interferir, fazer um trabalho diferenciado dessa sociedade que está aí (ILDA).

**Como eu disse antes o camponês/camponesa também tem direito a educação então o que eu espero do curso são mais ferramentas que possam instrumentalizar a nossa luta por esse direito de todos ter acesso a educação,** auxiliando nas discussões nas nossas bases da importância de se ter essa conquista. Que me dê mais condições de estar contribuindo nos espaços de reforma agrária. Porque as escolas de Assentamento não têm uma educação que eduque para o meio em que eles estão, vem mais que o campo é atrasado, que o campo é uma coisa de que ficou na era passada e não se trata o campo como uma cultura, que quero ficar no campo, uma opção ficar no campo e não como a única saída, solução (IRACI).

Não espero só dele, mas de outros também que virão, mas tentar adquirir o máximo de teoria possível para colocar na prática. **A ideia da gente estar estudando, estar formado como pedagogo para poder contribuir na escola dos Assentamentos, Acampamentos mais outro entender o mundo, para tentar ajudar, interferir nesse mundo também, acho que assim não apenas ser pedagogo para trabalhar na escola, mas também trabalhar na comunidade,** trabalhar na cidade, mas não pensando em receber e sim em estar intervindo, ajudando, organizando os trabalhadores (ISMAEL).

Particularmente vejo como uma grande vitória estar dentro desse curso, **dessa universidade por isso todos nós tem uma grande seriedade e responsabilidade dentro desse curso estou aqui representando toda uma comunidade que está lá** em Faxinal aguardando retorno da minha colaboração, não que eu me sinta obrigado por isso, mas um entendimento, um compromisso que tenho com a classe não só com a minha comunidade, porque de repente hoje eu estou lá e tenho necessidade de ir para outra região ajudar (DORA).

Um registro fotográfico dos graduandos é mostrado na Figura 10:



Figura 10 – Graduandos do Curso de Pedagogia para Educação do Campo

Por fim, foi analisado quantitativamente o local onde residem, se é em Acampamentos, Assentamentos do MST ou outros espaços pertencentes aos demais movimentos. Os dados são mostrados no Gráfico 14:

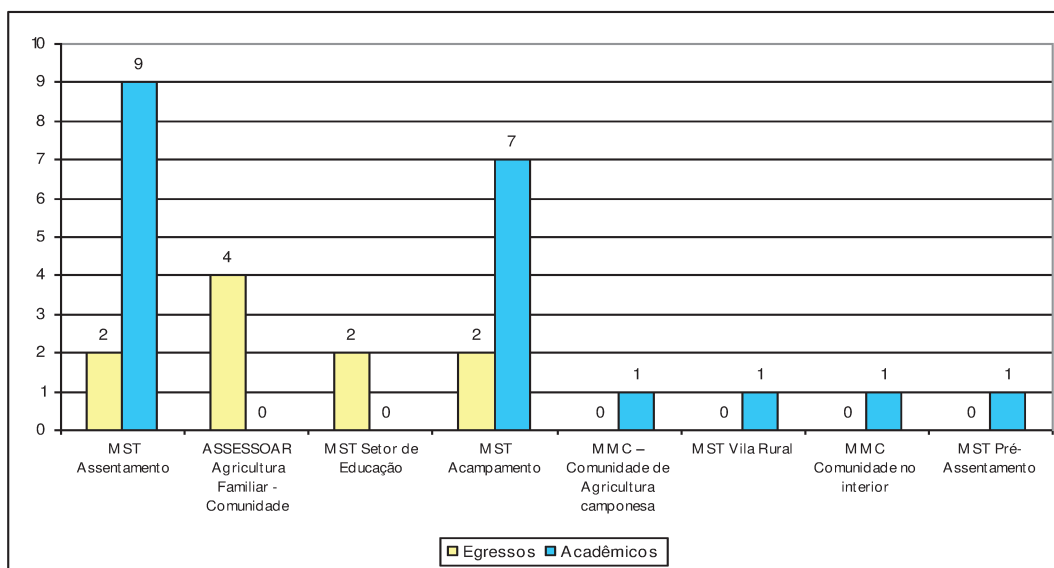


Gráfico 14 – Dados quantitativos relativos à residência dos graduandos e egressos do MST e outros movimentos sociais

Analisando os resultados do Gráfico 14, verifica-se que as maiores incidências de participantes se encontram no MST e nos acampamentos do Movimento, especialmente os graduandos.

Segue-se a Assesoar e, novamente o MST Assentamento e MST Acampamento, desta vez pelos egressos, distribuindo-se os demais participantes nos outros movimentos.

Neste subitem foram apresentados o perfil de egressos e o perfil dos graduandos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão e de Cascavel.

O Capítulo VI tem como temática de investigação o aprendizado dos direitos, descrevendo a dinâmica concernente aos sujeitos em formação, quando o MST é apresentado como o próprio princípio educativo. Investigamos como se dá a formação de identidade dos sujeitos do campo, as conquistas e os desafios pelos quais passam os integrantes para construir a cidadania e a democracia, quando buscam o direito à educação por meio das reivindicações dos movimentos sociais do campo.

## CAPÍTULO VI

### O APRENDIZADO DOS DIREITOS: PARA ALÉM DA POSSE DA TERRA

O educador educa pela conduta. Muito mais do que pelas suas palavras. A força do MST não está nos seus discursos, mas sim nas ações e na postura dos Sem Terra que as realizam. São as práticas e a conduta do coletivo que educam as pessoas que fazem parte do Movimento ou com ele convivem. É por isto que no MST temos como referência de educadores pessoas como Paulo Freire e Che Guevara. Eles não foram educadores apenas pelo que disseram ou escreveram; mas pelo testemunho de coerência entre o que pensaram, disseram e efetivamente fizeram e foram como pessoas e como militantes das causas do povo. Ser educador é, pois, um modo de ser (CALDART, 2002).

#### 6.1 A DINÂMICA DOS SUJEITOS EM FORMAÇÃO

Em nossa análise o enfoque deste capítulo traz assuntos norteados pelo aprendizado dos direitos, uma concepção que a população do campo tem se apropriado para manifestar o conhecimento dos conflitos que se estabelecem no interior dos processos sociais vividos no campo e da forma como a Educação do Campo, em especial, a formação superior universitária, vem favorecendo a ampliação do espaço público para os embates com o Estado sobre esses direitos.

Tendo como objeto de estudo a fala e a percepção dos entrevistados que são integrantes dos movimentos sociais, destacamos o próprio MST como um ator social que se compõe, também, da intencionalidade, quando organiza e coordena ações que buscam a transformação da sociedade.

O MST, por isso, é eficaz na organização interna e externa do Movimento, trazendo pessoas que dividem as mesmas esperanças e aspirações,

compartilhando as necessidades e as demandas plurais, na luta pela terra e pelos direitos sociais.

Portanto, na dinâmica constitutiva dos movimentos sociais, elaboram-se conhecimentos que são apropriados e formam os próprios sujeitos que ao serem construídos se opõem aos papéis sociais e à lógica de dominação. É deste processo que deriva a função educativa dos movimentos sociais, à medida que se tornam espaços por excelência de um aprendizado político e social.

### 6.1.1 O Movimento como princípio educativo

Caldart (2004, p.24), considerando a discussão sobre a formação dos militantes do Movimento, pergunta: “Qual é o sentido educativo do MST?”. Ao longo de seu estudo, diversas concepções são elencadas.

Na primeira delas, a compreensão do sentido da experiência de educação no e do MST implica olhar para fora da escola, no conjunto do Movimento, além do conjunto de ações do MST e da vivência de cada um de seus membros no movimento individual de sua história ou no fazer-se de sua formação. É um movimento educativo, sociocultural, que segue o direcionamento instaurado no processo de formação do sujeito Sem Terra (CALDART, 2004).

Analisando os depoimentos das entrevistadas Isabel e Isadora, percebemos que o Movimento na sua organização coletiva, enquanto prática educativa oportuniza o estabelecimento de práticas formativas na socialização dos sujeitos que atuam coletivamente. Ou seja, ao inserir novas práticas de formação, são sugeridos também novos valores, consequentes das vivências e das experiências dos seus integrantes, realizando mudanças no comportamento em suas relações, especialmente quanto às ações se referem à participação, organização e modo de agir coletivo, evidenciando o espaço do Movimento como aquele que propicia a afirmação de novas identidades.

**Eu acho que assim, o Movimento, ele dá condições, para mim ele deu condições de estar me formando como ser humano, um sujeito da história** para eu poder pensar o futuro da minha filha, e me deu condições de estar construindo hoje para amanhã ela ter acesso a tudo

que ela tem direito. Eu tenho claro que no Movimento tem bastante contradições, tem! Mas, a primeira coisa a ser analisada é que o Movimento é feito de massa, de pessoas, de diversas formas, de diversos lugares, uma diversidade enorme, mas na medida do possível vai avançando, nós já conseguimos com que ninguém passe fome, ninguém fica sem estudar só se não quiser estudar, então, nós temos direito à educação, a alimentação, ao cuidado das pessoas, temos acesso a diversas coisas que se fosse pela sociedade de hoje, nós não teríamos então isso significa, muito para mim, significa demais, significa meu estudo, a minha vida, a minha garantia, significa muita coisa (ISABEL).

[Mudou] O modo da gente ver as coisas porque, no início a gente via assim tudo meio que normal, a sociedade como normal, bonita, perfeita e assim a gente percebe que a gente tem muito mais coisas para lutar, para garantir, que a gente tem direito a uma escola melhor, uma educação melhor, mas, **que nem a questão de ter mais direitos políticos no sentido de qualidade, ter direito a casa, a moradia e a gente foi percebendo tudo isso a gente foi percebendo depois do momento que entrei para Movimento** (ISADORA).

Nos comentários das entrevistadas constata-se que o seu ingresso ao Movimento repercutiu em ganhos e esperança de um futuro, modificando uma condição passada a qual não previa ou não possibilitava o acesso à educação superior na universidade, por exemplo. Neste sentido, apreendem-se os mecanismos de constituição de valores, condutas e hábitos no enfrentamento dos conflitos sociais, que se concretizam na ação coletiva, no processo de formação/educação estruturado pelo MST.

Seguindo, Caldart (2004) diz que o princípio educativo se refere à capacidade de projetar uma identidade na universalidade, o que significa olhar a experiência educacional do MST como parte da história da educação do povo brasileiro, especialmente quanto ao passo significativo que é a Educação do Campo, compreendendo que uma escola do MST é também uma escola do campo.

Esta é a mesma sensação descrita por Ivan, em sua redação:

Dentro do Movimento, a gente vive uma dialética que qualquer espaço do **Movimento que você for você se forma, é um espaço educativo em qualquer momento, você está educando, você está se formando.** Então eu considero que desde que nasci eu vivo um processo de formação dentro do Movimento Sem Terra até hoje (IVAN).

O MST tem investido na formação/educação, com o objetivo de capacitar e qualificar os militantes e dirigentes para intervir nas diversas esferas da vida social.

Gohn (2009b), indagando como se constrói o caráter educativo dos movimentos sociais elenca várias formas de resposta, em diferentes planos e dimensões articuladas entre si e isentas de hierarquia. Alerta que essa discussão exige como pressuposto a concepção de que a educação ultrapassa o aprendizado de conteúdos específicos por meio de técnicas e instrumentos do processo pedagógico e se expõe nas seguintes dimensões: da organização política; da cultura política; espacial-temporal.

É reiterado por Bezerra Neto (2005) que, ao MST, não basta lutar pela terra apenas, mas de alcançar os demais direitos sociais que compõem a cidadania plena. Nesta perspectiva, a educação é um destes direitos, que exige mobilização, organização e lutas, vista como processo que envolve a participação de crianças, mulheres, juventude e idosos para os quais é buscada a construção de novas relações e consciências para aprender e ensinar o ato de ler e escrever a realidade e a vida.

Uma concepção de sociedade cujo fundamento se encontra na educação e viabilizada por meio de processos de formação humana, tem como propósito compreender a construção dos sujeitos sociais coletivos sob uma teoria pedagógica específica. Isto pressupõe uma formação de sujeitos coletivos em mesma base de formação de pessoas com a construção de sujeitos; deste modo, não se constroem sujeitos de fato, senão, quando esteja garantida a formação dos sujeitos humanos (RODRIGUES, 2009).

Ver o MST como sujeito pedagógico requer o ingresso de duas dimensões relevantes à reflexão da pedagogia: os novos personagens que adentram em cena na reflexão pedagógica e a formação dos Sem Terra como materialização de um determinado modo de produção da formação humana, qual seja, de sujeitos sociais (CALDART, 2004).

Do movimento social surgem, então, as novas intuições, dos novos sujeitos que passam a reconhecê-lo, conforme depôs Caio:

Eu avalio assim, claro que nós não nos arrependemos de entrar para o Movimento, de lutar pela terra para nós, se precisar lutar tudo de novo passaria, entraria e continuaria. **É pelo viés da luta que consegue aglutinar coletivamente, ter a relação coletiva social, buscar coletivamente o ato de lutar, de buscar, se unir por um objetivo que hoje na sociedade capitalista... então, isso é uma contraposição de valores. A luta exige isso e a luta educa coletivamente as pessoas para postura de reagir.** É muito mais, é enxergar o mundo novo, ver o horizonte do socialismo, outro modelo de sociedade que tenha acesso aos direitos, que seja igual e através disso que o desafio do movimento é intensificar para enxergar esse horizonte. O Movimento tem esse horizonte, a clareza de política tanto que quem está mais engajado para discutir isso, tem análise da realidade, da luta de classes consegue enxergar o horizonte, apontar caminho (CAIO).

As questões dispostas por Caio nos permitem pensar que é no contorno destas questões que se instituem os conflitos sociais, e se estabelecem as ações coletivas, no mundo contemporâneo, pois as mudanças ocorridas nos campos da política e da economia se exprimem na forma como os indivíduos se organizam coletivamente, e em nome de quê constroem as reivindicações, os conflitos e as intencionalidades dos atores, definem a forma e o conteúdo da ação coletiva, a partir do confronto e ou da negociação.

Busca-se em Gohn (2009b, p.18) a explicação, quando se dá a elaboração de estratégias de formulação de demandas e de táticas de enfrentamento de oponentes, ocorre uma ruptura com a postura tradicional daqueles que demandam os bens de consumo coletivo: “não se espera o cumprimento de promessas, organizam-se táticas e estratégias para a obtenção do bem por ser um direito social”, pois a Lei é igual para todos.

E, enquanto ação e reflexão o MST se insere na tradição da pedagogia associando a educação com a formação de sujeitos sociais. Isto diz que “[...] a matriz dessa formação pode ser um movimento social”, indicando pensar no movimento social como princípio educativo (CALDART, 2004, p.317).

A prática de aprender e de ensinar que o Movimento provê é afirmada por André e Augusto, quando perguntado o que mudou em suas vidas após o ingresso no Movimento, conforme disposição dos trechos a seguir:

Ah! Mudou tudo né. Porque lá a estrutura do Assentamento permite essa organização coletiva, o Movimento permite você ficar lá trabalhando no



dia-a-dia; na produção, tem contato com muitas pessoas, **você aprende e ensina** (ANDRÉ).

Ah! Mudou muita coisa, muita coisa mesmo, para começar a minha vida era trabalhar na roça cuidar dos meus filhos, cuidar da casa. Então, não enxergava para além do meu lote, só ficava ali naquele mundinho, ficava ali né, com minha casa, meus filhos, com aquela preocupação que a mulher casada tem que fazer essas obrigações, não pode sair, não pode estudar e, principalmente no interior, essa visão é muito forte. E a partir do momento que eu comecei a sair, comecei a trabalhar com o EJA, participar dos cursos de formação, o pessoal do Setor de Educação de Estado me chamou para fazer o magistério, na época eu fiz pelo Itterra, no Rio Grande do Sul. **E também porque no Movimento foi o único lugar que eu pude me sentir útil.** Porque tu tá lá no teu canto e tu não tem noção do que é o mundo lá fora, aí a gente vive lá, só assiste televisão, é aquele mundinho restrito. E se eu não tivesse tido a oportunidade, nossa! Se eu não tivesse entrado para o Movimento o que eu estaria fazendo hoje? Eu não teria essa opção, então, para mim entrar para o MST foi a maior escola da minha vida. Não é fácil, **no Movimento tem muitas dificuldades e desafios e nos desafios que é a realidade traz pra gente a gente cresce muito, porque tu se vê fazendo coisas que nunca se imaginava fazendo na vida, cria identidade, se emancipa** (AUGUSTO 3).

Da fala de Augusto pensamos em como a construção do sujeito vem ao longo de sua caminhada no Movimento, quando a socialização e o trabalho coletivo remetem ao experimento de dificuldades novas, que implicam em mudanças de comportamento, atitude e decisão, tornando-o dotado de autonomia e favorecendo o rompimento com a realidade instituída.

A socialização, portanto, no Movimento, tem caráter plural, porque não centraliza ou dita caminhos para aquele que ingressa; antes, oferece liberdade para experimentos novos, confrontos e interações conflitantes que embatem de modo direto com as asserções anteriores e que permanecem como diretrizes em sua realidade.

Nas falas da citação acima se constata que as modificações na vida e no cotidiano desses egressos são significativas, e remetem ao conceito do princípio educativo do MST que aprende e ensina a cada um, no coletivo em que atuam. Está em destaque à valorização humana do indivíduo, o posicionamento responsável que o Movimento lhe atribui ao ingresso, de modo que se confirme como um integrante atuante com nova identidade e crescimento pessoal.

No estudo sobre os princípios educativos não há como separar a territorialidade da formação do sujeito, posto que o local espacial no qual se dê a produção e a reprodução dos grupos sociais, inerente à condição humana. Trata-se, efetivamente, da construção de territórios ou a contextualização territorial, resultando de um conjunto de forças sociais promotoras de um cenário histórico-espacial de relações entre grupos sociais e entre poderes. Na maioria das vezes este cenário é representado no acampamento do MST:

O acampamento, no âmbito das ações do MST, é um dos mais intensos territórios da luta para a conquista pela terra, pois nele se dá início o processo de aprendizagem coletiva, para um conjunto de pessoas que nunca experimentaram a possibilidade de participar – e de pertencer – a um grupo social. Nesse sentido e perante o desafio da convivência coletiva de ter que aprender a dividir o mesmo espaço, o MST necessita de muita organização. O acampamento é também o grande momento de partilha da utopia, da luta, da construção de solidariedades e lugar aonde se vai viabilizando a sobrevivência e a resistência em severas condições. Essa concepção acontece dentro de um clima de tensão entre as famílias, que têm a difícil tarefa de planejar a estrutura do assentamento, a localização de cada lote e a respectiva família a que pertence (LAGE, 2008, p.497).

A ênfase ao acampamento é dada por Cristiano, entrevistado para este trabalho, tecendo considerações referentes às mudanças que viveu com o seu ingresso no Movimento:

**É uma escola que você nunca esquece;** a experiência que eu tenho de Acampamento, eu gostaria de ter tido essa vivência antes, ainda porque é uma experiência muito grande, um aprendizado inesquecível para mim, nossa! Claro, ela é sofrida, mas é uma parte do processo para reivindicar os direitos. E também a minha formação de consciência, eu cresci enquanto ter mais a minha opinião, refletir, discutir alguma coisa que já dada, coisa que mudou na minha vida pessoal quanto profissional, é um jeito de compreender diferente, saber que você pode mudar uma coisa que já é dada isso é uma construção muito grande, isso que a gente não sabia se isso é para ser assim, isso é por que Deus quer, era assim (CRISTIANO).

O MST se caracteriza como um princípio educativo, na medida em que proporciona em suas propostas, diferentes formas de inserir e de vincular politicamente, que certa forma, se constitui nas expectativas daquele que nele milita. No momento em que o Cristiano afirma que “[...] você pode mudar uma

coisa que já é dada”, revela-se no desejo de atribuir nosso significados às experiências que detêm e passa a agir para o reconhecimento da sua capacidade de se colocar como ator diante da realidade dada.

Confirmada essa relação por Bezerra Neto (2005), a formação do cidadão-militante no Movimento abrange a responsabilidade e a dedicação cotidiana que inclui a luta, os processos de ocupação de terras, a organização para o enfrentamento da repressão policial, distribuição das tarefas dos acampamentos e no processo de negociação com os governos em suas variadas instâncias administrativas.

Trata-se de preparar o sujeito militante para corresponder a ações de caráter coletivo, onde as experiências pessoais, os sonhos e as utopias perpassam as fronteiras e a individualidade e alcançam o benefício de todos, a exemplo da análise de Ilda:

**Ah! Mudou muito o Movimento me oportunizou além da esperança da conquista da terra,** mas, eu tenho consciência que é um processo demorado e quando eu fui acampar eu tinha essa consciência, me possibilitou, eu não vou dizer uma profissão, mas, a exercitar aquilo que eu nunca imaginaria que eu conseguisse e comecei a atuar na escola. A formação, eu acho que isso... o que eu mais acho importante foi a formação. No Movimento todos têm a oportunidade de estudar. Quando eu entrei para o Movimento a minha ideia era pegar o lote construir a minha vida ali, o meu marido eu e minha filha e pronto. Porque, quando a gente vem para o Movimento a gente não tem noção. A discussão sobre propriedade é outra, sobre produção é outra, eu vim com aquela ideia de conseguir um lote e tocar a minha vida como era antes. A única coisa que iria mudar é que eu teria um pedaço de terra, depois que você está no Movimento você aprende que a vida vai além do lote, a discussão, não é você sozinho discutir o espaço, porque o espaço não foi conquistado individualmente, mas, foi uma conquista coletiva (ILDA).

O trecho especificado por Ilda representa o processo de organização da luta pela conquista da terra, a intencionalidade MST que reflete o desejo e os interesses dos sujeitos que fazem a ação acontecer. O ideário transformador e o horizonte da auto - realização fundem-se.

Deixa evidente a alteração na forma de encarar as questões postas pelo cotidiano do Movimento dos atores deste trabalho quando se verifica a modificação na concepção de sociedade que o Movimento provoca no militante,

saindo de um contexto meramente físico de luta pela terra, pela reforma agrária, ou ainda, pela busca individual pela posse de um “lote” para uma discussão sobre a luta e conquista da coletividade.

A educação oferece ilimitadas possibilidades e estas estão sendo traduzidas pelos integrantes do MST que se encontram ou que já saíram da universidade, a clareza e a relevância de sua atuação como sujeitos novos, construídos pela dinâmica do Movimento e pelas ações e conquistas que este traz.

Percebe-se que a dimensão da luta vista sob um ângulo externo, como espectador, resume a conquista e a posse de terra, de um lote, para que o indivíduo possa crescer com seus filhos e produzir. No entanto, quando acessa ao Movimento como militante, seu objetivo se expande e o curso superior universitário se caracteriza como um instrumento para o crescimento coletivo e a reprodução do movimento, no sentido de atuação na base, com a formação do curso superior poderá melhorar as condições de vida, e sobrevivência nos acampamentos e assentamentos se pensar em tantas necessidades presentes nesse espaço.

A formação de engenheiros agrônomos para o auxílio da compreensão sobre a produção de alimentos, de médicos e dentistas para o cuidado da saúde, de jornalistas, para as discussões com o Estado e com a mídia, entre outros, se tornam objetivos dos militantes, que intentam trazer para a base do Movimento profissionais que atuem de modo mais direto com os seus participantes e lhes permita, ao longo do tempo, a independência com os profissionais que atuam no sistema capitalista. Mais uma vez fica caracterizada a especificidade buscada pelos integrantes do MST, que pensam a formação universitária para educadores do campo para a constituição de categorias profissionais com dedicação para o Movimento e suas lutas.

Paiva (2004), em análise a documentos do MST encontra indicações de que o seu objetivo é “formar a consciência política dos que fazem a organização e se realiza em diferentes momentos e de distintas formas”; estas se encontram nas práticas, reuniões, mobilizações, encontros, seminários, leituras individuais,

cursos, etc, com ênfase na qualificação de seus quadros/militantes para o Movimento.

É exatamente na perspectiva estabelecida na relação entre ação e reflexão na formação política que ocorre o acesso a conhecimentos, informações e habilidades; assim os sujeitos desenvolvem capacidades intelectuais que incluem a leitura, a argumentação, a confrontação das ideias e habilidade de expressão, a comunicação e coordenação; estes predicados, em conjunto, formam novos hábitos que orientam e direcionam as práticas de ação coletiva (PAIVA, 2004).

Tal se dá na fala de Ivete, quando se refere às responsabilidades assumidas, sendo esta a razão que mostra a importância de sua participação na ação coletiva e resultados imediatos de seu trabalho, conforme registro de seu depoimento, a seguir:

**Principalmente o que mudou na minha vida foi a minha auto-estima** quando a gente mora na cidade a gente fica alheio das coisas que acontecem em nossa volta, sem contato direito com as pessoas. **Aqui sou reconhecida, valorizada,** faço coisas que eu nunca imaginei que eu teria capacidade para fazer, somos requisitados para as mais diversas tarefas e nos desafiamos e damos conta (IVETE).

A dignidade humana é fator de enfoque na fala da Ivete, que contempla o seu próprio esforço e crescimento como o diferencial de vida, após o seu ingresso no MST. A percepção de si mesmo como indivíduo necessário ao seu ambiente motiva à participação coletiva e a doação nas práticas do Movimento.

No comentário de Bezerra Neto (2005), mesmo que o MST reivindique um caráter revolucionário, assume posturas conservadoras quando atribui à educação função redentora dos males vividos pela sociedade, colocando equiparadamente a necessidade da reforma agrária e o investimento na educação.

O Movimento entende que a conquista da terra não terá valor caso não seja acompanhada de uma educação de classe com enfoque aos interesses dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores rurais, em particular, visto que considera a conquista da educação o “primeiro passo” para a construção da sociedade socialista almejada por toda a classe trabalhadora.

Se há de modo evidente, diferenças na proposta pedagógica da Educação Rural e na Educação do Campo, são atribuídas os requisitos aos movimentos sociais, em especial ao MST, que é visto pelos estudiosos do assunto como sujeito pedagógico.

A partir desta afirmação registra-se um trecho extenso de Caldart (2004, p.25), no qual identifica o sentido do princípio educativo do movimento, quando cita um poema de Chico Buarque de Holanda, inspirado pelo romance do escritor José Saramago, cujo título é *Levantado do Chão*, de 1989:

[...] como então, estes seres desgarrados da terra, marginalizados de tudo e com a vida escorrendo-lhes entre os dedos de pés descalços, de mãos já nem mais calejadas porque o obrigadas a ficar sem trabalho, como assim, estes seres miseráveis, quase nem parecendo mais realmente humanos, de repetente (ou nem tanto) resolvem, aos milhares, e organizadamente, levantar-se do chão e lutar pela terra de que foram arrancados o que quer dizer, neste momento, lutar pelo retorno de sua própria condição humana, compreendendo que também têm direitos e que podem dizer não! A um projeto de país e de sociedade que lhes quer negar a possibilidade de existência, e que por não poder deixar de tomá-los, enquanto ainda estão vivos, junta sua identidade a de outros tantos desgarrados, do campo e da cidade, produzidos pela sua lógica implacável, e então lhes inventa um nome: excluído? E como assim que ainda pretendem ver o mundo de pernas pro ar?

Em obra anterior Cardart (2003) apresenta a ação educativa do MST em três dimensões principais: o resgate da dignidade, a construção da identidade coletiva, a construção de um projeto coletivo das diferentes gerações da família Sem Terra, combinando escolarização com preocupações amplas de formação humana e de capacitação de militantes.

Recomenda a análise da Pedagogia do Movimento Sem Terra, que se ocupa da formação do sujeito social de nome *Sem Terra*, educando no dia a dia as pessoas participantes: “E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio Movimento, 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”. O MST, especificamente, é o sujeito pedagógico (CALDART, 2003, p.52).

Ainda utilizando-se dos estudos de Caldart (2004, p.325) sobre o conceito de princípio ou sujeito educativo, cita-se:

Não me parece difícil identificar, nesta trajetória e em cada uma das vivências que constituem a identidade Sem terra, a presença pedagógica constante do próprio Movimento. É ele o sujeito educativo principal do processo de formação dos sem-terra, no sentido de que por ele passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. Os sem-terra se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) sendo do MST, o que quer dizer construindo o Movimento, que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica.

Entende-se que a formação deste novo sujeito social chamado Sem Terra permite visualizar uma pedagogia, definida como “[...] um modo de produzir gente, seres humanos que assumem coletivamente à condição de sujeitos de seus próprios destinos, social e humano” (CALDART, 2004, p.19). É esta pedagogia cujo sujeito educador é o MST, que educa o Sem Terra mediante enraizamento de seus militantes em uma coletividade potente, fomentando-os ao movimento na luta pela própria humanidade.

Na continuação, as colocações de Caldart (2004), é interessante inferir o depoimento do Inácio com respeito à sua avaliação sobre a pedagogia do Movimento:

Olha, têm mudanças que é melhor e pior, no caso assim: quem me conhecia e via a vida que eu levava antes, e ver agora morando embaixo de uma lona falam que eu regredi, mas eu acho que a gente ter que dar um passo para trás para pegar embalo e ir para frente; não é regressão. Eu nunca me arrependi, eu tô consciente que seria assim, eu trabalhava em um serviço que ganhava mais de mil reais por mês e estar aqui significa sobreviver com uma ajuda de custo, que é pouco né. Tem mudanças sim, bem radicais, mas eu não me arrependo em momento algum, eu ganhava “bem” mas eu vivia zero mata zero, trabalhando para pagar as dívidas e nunca tive nada. Trabalhei 8 anos e também, no caso, hoje eu não tenho nada, mas estou estudando e não perdi a esperança de ganhar a terra para um dia eu ser o meu patrão (INÁCIO).

A perspectiva de Inácio é com relação ao seu futuro, e seu engajamento no Movimento é avaliado como uma decisão de sucesso, que lhe permite estudar e crescer pela participação nas mudanças.

Verifica-se que a disposição do entrevistado em continuar na luta pelos objetivos do MST, inclui a esperança de constituir-se como “seu patrão”. Também, que o abandono de um emprego rentável por uma vida de insegurança e

recebendo ajuda para manter-se não promove o desânimo pela decisão tomada; ao contrário, cada etapa vivenciada no acampamento serve de incentivo para o próximo passo: a conquista de sua autonomia.

O princípio educativo está no próprio Movimento, no transformar-se transformando a terra, pessoas, história e a própria pedagogia, firmando-se como sua raiz e formato fundamental de sua identidade pedagógica. Na prática, esse sujeito educativo se realiza via acionamento de componentes pedagógicos pelo Movimento situados na luta, organização, coletividade, terra, trabalho e produção, cultura e história.

O movimento, contudo, não cria uma nova pedagogia, mas sim um jeito diverso de lidar com a pedagogia já existente na história da formação humana, confirmando-se como Pedagogia do Movimento aquela que põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando diferentes matrizes pedagógicas (CALDART, 2004).

De acordo com Paiva (2004, p.8-9), a demanda principal no MST abrange a formação política e a escolarização para formação de lideranças, de modo que o projeto de mudança tenha resposta junto a sua base. Esta pretensão exige cursos estruturados, encontros e mobilizações de massa na forma de momentos de interiorização dos ideais e dos valores do Movimento, que servem como fundamento à formulação do discurso, formação ideológica, capacidade de dirigir ações, de tomar decisão, de fazer negociação com outros atores, que denominam de opositores. Confirma-se a intencionalidade do Movimento que é a “superação da situação de dominação, *denunciar as desigualdades sociais, a concentração de riqueza e de poder*” (grifos no original).

São estas perspectivas de liderança reafirmadas por Ioná, como resposta do princípio educativo do Movimento:

**Olha, eu antes tinha uma forma de ver a sociedade, eu não entendia a sociedade que vivia; agora no Movimento eu entendo essa sociedade capitalista que, cada um por si, não pensa nos demais.** Hoje eu tenho certeza absoluta que não quero sair do Movimento, não trocaria para viver na cidade. Eu gosto de lá, eu gosto da minha região, eu gosto das pessoas e gosto do que eu faço. Agora eu sei que conviver



no coletivo será melhor para todo mundo, foi uma mudança radical (IONÁ).

As convicções para uma mudança geral de vida, valores e perspectivas são anunciadas por Ioná, que afirma ter outra visão da sociedade como é, no modelo capitalista de atuação, fato que reforça a sua decisão em permanecer no Movimento. Neste caso, a mudança que o entrevistado denomina de radical, imprimiu novos conceitos para a convivência coletiva na qual se insere e pretende manter-se.

Citando trecho da obra de Paulo Freire sobre os sujeitos em movimento Arroyo (2003) assinala que estes trazem a escola e as experiências da educação não formal ao centro do educativo, de modo que, aos sujeitos sociais e seus dramas nos processos de produção-formação humana, são favorecidas a reeducação das teorias pedagógicas, a sua humanização e a aproximação dos questionamentos presentes em sua origem.

Referencia como pedagogia dos movimentos sociais a matriz formadora educativa, que mantém ao longo do tempo uma permanência de traços, similares em todos os movimentos: falam de suas necessidades, carências, direito a terra, ao teto, à moradia, à sua cultura e identidade coletiva; testemunhos, necessidades e direitos são coletivos, pois são direitos humanos. Cada Movimento não é só ele, e pedagogia dotada de rituais, símbolos, representações, palavras de ordem e organização seguem uma mesma forma didática, similar em todos os movimentos, concreta em sua formação e educativa a ponto de tomá-la como pedagogia dos movimentos sociais (ARROYO, 2003).

## 6.2 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

Considerando o ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. Castells (2008, p.23) coloca como questão principal aquela referente à como, a partir do quê, por quem, e para quê isso acontece, mas afirmando que a construção de identidades tem recursos fornecidos “pela história, geografia,

biologia, instituições produtivas e reprodutivas, memória coletiva e fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso”.

No campo dos movimentos sociais, a afirmação positiva da diferença, da identidade tem lugar fixo, porque representa o marco da diversidade, ou seja: a ênfase é exatamente para as particularidades do Movimento como ator e dos sujeitos que nele militam, que traz à tona outra política de reconhecimento, em que a diferença e a especificidade assumem um espaço de afirmação.

O sujeito coletivo, para Sader (2001, p.11) “indica uma coletividade na qual são elaboradas identidades e se organizam práticas que levam os seus membros à defesa de interesses e expressão de vontades, constituindo-se nas lutas dos movimentos sociais”.

Inerente ao princípio educativo sobre o qual discute Cardart, em suas várias obras, está a formação da identidade. Uma base de atributos culturais vem se destacando como o MST, para o qual os integrantes dedicam seu tempo de luta e de aprendizado, erguendo a mesma bandeira e buscando os mesmos objetivos, tal como se referiu Irene:

O Movimento ergue essa bandeira, nós erguemos. Está corretíssimo, porque através da educação nós vamos também formar as pessoas, porque a gente acredita que um dia nós vamos conseguir romper com essa barreira do capitalismo. Vamos, através do socialismo, construir o comunismo ou o que vir nós vamos construir porque a nossa sociedade precisa disso e é pela educação que nós vamos conseguir isso também: formar as pessoas para que elas estejam preparadas quando o momento chegar (IRENE).

Analisando o depoimento de Irene constata-se que o Movimento tem como objetivo essencial à transformação da sociedade e do governo, com enfoque na política socialista ou comunista com o fim do capitalismo.

Vendramini (2003) identifica a construção da identidade coletiva pelos integrantes do movimento dos sem-terra desde a segunda metade da década de 1980: o sem-terra de outrora se torna o *Sem Terra*, constituindo-se como sujeito coletivo que cria para si uma identidade, em oposição aos proprietários de terras e de riquezas, capaz de organizar-se de modo coletivo.

De acordo com Vendramini (2003, p.2)

A identidade coletiva do Sem Terra organizado em torno do MST é uma identidade de classe, construída politicamente pelas ações do movimento, tendo em vista a situação dos trabalhadores rurais sem-terra no processo de produção, comercialização, financiamento, abastecimento de insumos etc. O Sem Terra constitui-se como classe na luta de classes. Nesse sentido, a vinculação a uma classe social é determinada estruturalmente, pela posição que ocupa-se num sistema de produção, e também pela capacidade de organização e mobilização.

Como estratégia de luta para tal transformação, é enfatizada a educação em todos os setores do Movimento, especialmente quanto à formação no ensino superior universitário, buscando formar as pessoas para o evento desejado. Assim são construídas as identidades que serão os atores de reprodução do Movimento na busca da legitimação dos seus objetivos sociais.

A formação superior diferenciadas dos integrantes do Movimento e os objetivos para os quais se realiza esta formação, certamente, constituirão em base de prática política, pois Gohn (2010b, p.62) registrara a afirmação de Evers (1984, p.14) que “O potencial transformador dos movimentos sociais não é o político mas o sociocultural”, considerando que a constituição do sujeito social ocorre com base no lugar por ele ocupado no social, assim como no político, cultural e simbólico de outros sujeitos.

Gohn (2010b) destaca a permanência de um movimento social mediante criação de sua própria identidade e o reconhecimento desta se viabiliza no processo de luta, face à sociedade civil e política. Esta identidade política dos movimentos sociais,

Não é única, ela pode variar em contextos e conjunturas diferentes. E muda porque há aprendizagens, que geram consciência de interesses. Os sujeitos dos movimentos sociais saberão fazer leituras de mundo, identificar projetos diferentes ou convergentes se participarem integralmente das ações coletivas, desde seu início, geradas por uma demanda socioeconômica ou cultural relativa ao não reconhecimento no plano dos valores ou da moral (GOHN, 2010b, p.63).

Com base nos escritos de Gohn (2010b), entende-se que a formação superior universitária diferenciada dos integrantes do Movimento favorece a luta pela igualdade e a manutenção da luta política, que contraponha a prática

capitalista porque o conhecimento permite realizar a leitura de mundo e identificar projetos.

Corroborando Caldart (2003, p.51) acerca do entendimento sobre a construção da identidade dos Sem Terra, que:

A identidade Sem Terra, assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta: não ter terra (sem-terra), mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, o que cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma.

Este comprometimento é evidenciado pelos integrantes do Movimento entrevistados para este trabalho, a exemplo do que referiu Isolda, e Airton:

Com muita luta, com muita garra, com muita tarefa, com muito trabalho de base, com muita tarefa urbana também, porque não é só o campo que vão conseguir isso, a gente tem que abrir os olhos de toda população urbana que é muito alienada, vive no Brasil, e tem o sonho de estar nos Estados Unidos, então, é uma coisa fora do comum como a população urbana não se conscientiza de que é um povo trabalhador (ISOLDA).

A gente não quer assim ser sonhador utópico de achar que as coisas vão acontecer do dia para noite, vamos acordar amanhã e vai ter um Estado democrático, porque eu acho que ele fizesse o papel dele como deveria não estaríamos assim. O papel de cuidar da sua sociedade, a sua nação, mas, ele teria que ser mais acessível, mas não com políticas compensatórias. E as pessoas também deveriam se colocar mais e não ser água morna e fazerem as coisas acontecerem. E o papel da educação nesse contexto pode auxiliar, mas, não resolve. A pessoa, por exemplo, com instrução ele até poderia atuar lá na fábrica onde ele está, mas como fazer isso se ele precisa do emprego para sobreviver? (AIRTON).

Assim, de acordo com Vendramini:

A identidade coletiva do Sem Terra organizado em torno do MST é uma identidade de classe, construída politicamente pelas ações do movimento, tendo em vista a situação dos trabalhadores rurais sem-terra no processo de produção, comercialização, financiamento e abastecimento de insumos etc. O Sem Terra constitui-se como classe na luta de classes. Nesse sentido, a vinculação a uma classe social é determinada estruturalmente, pela posição que ocupa num sistema de produção, e também pela capacidade de organização e mobilização (VENDRAMINI, 2003, p.2).

Segundo Gohn (2010b, p.70), vem se estabelecendo um momento específico no desenvolvimento dos movimentos sociais, que retomam questões de visibilidade e centralidade, diferenciando-se alguns movimentos por conta de suas causas, demandas e vivência, assim como em razão de seus projetos e sua visão de mundo, objetivos e articulações: “Eles se transformaram bastante, realizaram deslocamentos em suas identidades e incorporaram outras dimensões do pensar e agir social. Alteraram seus projetos políticos”.

A análise que se faz é que, ao longo dos anos, alunos de todas as classes sociais e econômicas têm buscado o acesso ao ensino superior, com amplo processo seletivo que recebe os melhores e desdenha os menos preparados, sem distinção.

Mas, ao longo dos mais de vinte anos da história do MST, a construção da identidade do sujeito social foi fundada na luta pela ocupação de terra e demais lutas por direitos sociais pertinentes, como a educação, a saúde e a política agrícola, dentre outras.

Assim os sujeitos participantes dos movimentos sociais alteram e ampliam seus horizontes sociais e políticos, produzidos pelos aprendizados adquiridos no processo de construção da ação coletiva e nos espaços de formação política e de escolarização.

### 6.3 CONQUISTAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA E DA CIDADANIA

No aprendizado dos direitos em análise, os movimentos sociais do campo na luta pela educação, para além da posse da terra é relevante considerar o processo de formação dos Estados-nação para compreender a constituição da cidadania. Nesse contexto interroga-se: qual a concepção de cidadania que permeia o imaginário dos integrantes dos movimentos sociais?

Entendemos que no interior das contradições ocorrem as oportunidades e os limites da educação como caminho de acesso à cidadania, justificando a

criação de novas formas de produção, convivência e educação trazidas pelos movimentos sociais.

É de seu perfil a inclusão de novos conceitos, constituídos com base em práticas de solidariedade e de cooperação, valorizando a emancipação social, para além, daquela que os princípios de liberdade e igualdade que Estado propõe e que se atendem aos preceitos burgueses. Assim, os movimentos sociais populares ampliam também o horizonte da educação para além da cidadania.

Sobre a emancipação, assim escreve Gohn:

A emancipação só é possível a partir da formação de amplos consensos em torno de uma concepção de mundo alternativa a que predomina no *status quo* vigente, que se contraponha à concepção hegemônica que reproduz a dominação existente, que se reproduz cotidianamente (GOHN, 2010d, p.57).

A emancipação, portanto, não é criada em um único plano, mas a partir da percepção individual e disposta em um conjunto analítico que se sobrepõe a um modelo dominante a fim de modificá-lo. Neste sentido, a constituição da emancipação parte do individual para o geral, a exemplo da definição expressa por Gohn:

A emancipação depende dos níveis de consciência do indivíduo, da sensibilidade aos problemas, da capacidade de construir utopias reais e da dimensão do sentido interior que mobiliza e impulsiona as pessoas (GOHN, 2010d, p.61).

A caminhada dos movimentos sociais no Brasil e, especialmente aquela conduzida pelo MST, constitui-se em uma luta pela educação pública em assentamentos. A tônica dessas ações é a resistência, a fim de que as mobilizações não se deparem apenas com concessões pelas políticas públicas educacionais e que a cidadania não seja apenas um prêmio para a população do campo, já que é visto esse local como um local em atraso, e passível de ser expropriado da terra, e desprovido de direitos a exemplo da educação.

A luta se dá pelo reconhecimento da legitimidade dos sujeitos do campo, como produtores de conhecimento, cultura e educação. Os movimentos sociais do

campo reconhecem importância estratégica da ciência na formação dos sujeitos capazes de construir novas alternativas para o desenvolvimento do campo.

A luta pela educação se caracteriza pela resistência, a exemplo do texto de Gohn, sobre a emancipação e enfrentamento:

E um dos valores importantes que a emancipação necessita é o da resistência, visto como capacidade de força de resistir e enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saídas e perspectivas novas (GOHN, 2010d, p. 58).

Verificamos que nas últimas décadas estão presentes os recursos essenciais para a manutenção de estratégias de resistência dos movimentos sociais, em especial o MST. Vislumbramos um contexto novo, alicerçado com o ingresso de novos atores, os agentes institucionais e os recursos tecnológicos da comunicação. Firma-se, assim, a convicção do Movimento, de que a busca por uma identidade tem início de forma particular, mas se apropria rapidamente dos contornos de classe, na medida em que são envolvidos nas ações coletivas.

Considerando a importância do trabalho como o de Thompson (1987) quando o autor compreendeu e identificou as formas normais de resistência, individual ou coletiva. Entendemos que a busca de cidadania pelos integrantes dos movimentos sociais por meio da formalização da educação pública, as formas de enfrentamento do poder trazem consigo aspectos dos modelos de resistência tradicionais que se debruçavam em mesmos objetivos: direitos, acesso aos recursos comuns, qualidade de vida, cidadania.

No estudo de Thompson (1987) sobre a classe operária inglesa dos séculos XVII e XIX, o objetivo foi compreender as formas de resistência coletiva ou individual adotadas por camponeses pobres e pessoas menos favorecidas, por meio de motins, insurreições e levantes.

Para este trabalho, consideramos um desafio analisar as discussões de Thompson (1987) e a interpretação de outros estudiosos na inserção de um debate em um contexto histórico do século XXI, face às mudanças sociais,

políticas e econômicas que o mundo contempla e da imutabilidade do sistema capitalista, agora mundial/global.

Compreender as discussões por Thompson (1987) seguramente auxiliará na interpretação do significado que a formação superior universitária de educadores do campo tem para os movimentos sociais do campo. Isto porque a luta por todos os objetivos do Movimento se dá pelo aspecto de resistência, seja no embate ou nas negociações, conforme já assinalamos neste trabalho.

A relevância de estudos como este nos permite compreender o MST enquanto movimento social de resistência inserido em um novo contexto político, econômico e social. Como o Movimento articula entre si para promover manifestações de resistência e garantir a conquista dos direitos através do exercício de cidadania?

No Brasil, as ações do MST compreendem um extenso leque de reivindicações de direitos, mas o destaque é pela educação, expectativa de enfrentamento de desafios múltiplos. Quando os agricultores sem terra se mobilizam para opor resistência às políticas educacionais paliativas, estão praticando ações coletivas e expondo um problema ao país, com destaque das questões que enfrentam para o contexto onde vive e para o embate com o Estado.

Nos estudos de Thompson (1987), é citada a política libertária aliada ao pacifismo nuclear, assunto que foi o eixo de atividade política do autor. Em seu trabalho, são relacionados tais aspectos à prática da luta dos trabalhadores e enfatizados conceitos como a resistência, o protesto e o dissenso. É deste estudo a conclusão de que a experiência de luta é mantenedora da definição de interesse de classe.

Sabemos que uma pessoa subjugada passa a afirmar a sua solidariedade mútua quando se avulta o clamor por um direito, especialmente opondo-se a classe dominante. Ocorre, no momento da luta, uma união dinâmica que se constitui como parte central da mesma, quando os sujeitos que dela participam articulam os interesses conflitantes, organizados e conscientes construídos ao longo do tempo. São, para Thompson (1987), as reivindicações da sociedade civil



organizada, os elementos impulsionadores dos movimentos sociais que constroem e afirmam um cenário amplo para a luta de classes.

Thompson (1987), em sua luta pelos direitos civis, tem demarcadas quatro ações políticas principais, assim delimitadas: a política do governo acerca de interesse da nação, a intervenção do Estado no sistema legal, a administração e manipulação da mídia, e a crescente tendência a um estado de segurança.

Enfim, no delineamento deste escrito revela-se a memória dos atores do Movimento Sem Terra, para além da educação dos trabalhadores do campo, expressando com ênfase a luta por cidadania, como um direito conquistado, construído no exercício das vivências cotidianas dos sujeitos políticos, em contraposição a uma cidadania de concessão a qual se impõe de forma generosa, e que no nosso ponto de vista viola os direitos humanos.

A luta dos movimentos sociais do campo, por terra e educação se estrutura na esteira de construção dos trabalhadores que vivem no e do campo como sujeitos históricos de direitos, ampliando-se nesta perspectiva a condição de cidadania compreendida sob uma nova concepção que segundo Dagnino (2002) fortalece o aprendizado e consolida uma “cultura de direitos”.

O termo cidadania, aliás, tem sido objeto de múltiplos embates e orientações em diferentes instituições quando a temática de discussão envolve a luta para efetivação de direitos sociais, que incluem a educação.

Na ideia de sociedade civil comentada anteriormente vigoram as questões de cidadania, quanto aos direitos, características e variáveis. O fio condutor para a elaboração deste texto relembra, com consideração à fala dos entrevistados referidos, para responder a questionamento pertinente: qual sua posição quanto à frase: A educação é um direito de cidadania? De qual cidadania estamos falando?

Como pensar que as populações do campo entre outros, hoje organizados em movimentos sociais, aliados da cidadania, queiram alcançá-la? As pretensões, porém, do Movimento, já foram e ainda são objeto de investigação e de questionamento, quando se remonta aos registros históricos para analisar os sonhos, esperanças e utopias da população do campo, quando buscam a

cidadania por meio da educação, considerando-se que este direito está intrinsecamente ligado à propriedade privada.

As contradições mostram algumas possibilidades; todavia, são muitos os limites inerentes à educação escolar para que ela possa constituir-se como via preferencial de acesso à cidadania.

Temos observado os avanços no acesso à educação superior universitária e assim também à diversidade de cursos que visam preparar os integrantes do Movimento para a continuidade da luta pelos direitos sociais. Paralelo ao MST surge outros movimentos sociais com a intenção de lutar por direitos com mais força na sociedade.

O MST vem se especializando em suas lutas e assim também em suas conquistas, saindo de um plano utópico para a posse de terra e chegando aos conceitos de cidadania como elemento agregador de todos os direitos humanos.

Nesta luta pelos direitos, o MST soma novos valores expressados em questões que foram elencadas por Caldart (2002) como: a relação entre campo e cidade e entre a teoria e a prática, a cultura popular e a identidade da população do campo, o conceito de terra como condição para o exercício dos direitos de cidadania, a exemplo do trabalho, da moradia e da solidariedade.

Nesse contexto, a fala Artur e Airton, são expressivas quando caracteriza de diferentes formas, a questão da cidadania:

Tenho certeza de que a educação é direito de cidadania. Porque a necessidade de todos e todas terem esta educação e, além disso, uma educação com qualidade, mas isso não acontece para todos com a mesma equivalência. Esta cidadania que falamos é que todos tenham acesso a uma vida digna, com qualidade de vida (ARTUR).

Eu acho que hoje em dia é uma cidadania burguesa. Ela nos faz um cidadão de obrigações e não de direitos e dessa forma não exercemos de fato a nossa cidadania (AIRTON).

Questionamentos sobre qual sociedade se têm hoje e que tipo de cidadania ela pode oferecer aos seus integrantes são constantes nas falas dos integrantes do Movimento. A conclusão dos mesmos é de que a cidadania, neste contexto, é para a elite a exemplo do depoimento do Ivan:

Depende de como se interpreta e de qual sociedade a gente está inserida, hoje o direito de cidadania para que? Para você ser mão de obra barata? Quem tem direito à educação para a cidadania é a elite que é aquela educação que vai humanizar e você vai aprender só apertar parafuso. Eu acho que a educação, para ser para todos, só em uma sociedade mais igualitária, só em uma nova sociedade (IVAN).

Ivan postula uma nova sociedade para que nela ocorra o fim das desigualdades e que o direito à cidadania vá além da imagem tecnicista promovida pelo neoliberalismo. Acontece que esta nova sociedade poderá implicar na minimização do Estado, um conflito histórico e recorrente, que desafia as ciências sociais e alicerça os movimentos sociais em todas as épocas, sem grandes perspectivas de mudanças ou mesmo de avanços nas discussões sobre os direitos que a cidadania contempla.

É possível apreender na fala da maioria dos entrevistados, de que a cidadania se constitui em direito social e político, mas, a cidadania que idealizam não está na sociedade capitalista. Foi assim também, a percepção do Airton, não podemos pensar uma cidadania a partir de uma educação descontextualizada e despolitizada.

Em obra recente Gohn (2009a, p.11) comenta a questão da cidadania como elemento de união na relação movimentos sociais e educação. Explicitando a cidadania, aparece associada à noção de direitos no contexto liberal; a cidadania do século XIX tem como público todas as massas, com a finalidade de discipliná-las e domesticá-las; no século XX, o projeto burguês acrescentou ao conceito de cidadania a questão dos direitos dos indivíduos, com conotação de deveres. Tais deveres se relacionam com o Estado, que regulamenta os direitos dos cidadãos, sua restrição ou cassação, conforme as conjunturas passadas.

Mais proximamente vê-se a retomada pela cidadania da ideia de comunidade, contrapondo-se à sociedade urbano-industrial democratizada; por fim, o surgimento da cidadania coletiva, fruto dos movimentos criados por grupos organizados da sociedade civil. Neste modelo de cidadania coletiva a educação está no lugar central, pois “Ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. [...] A cidadania coletiva se constrói no cotidiano

através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram” (GOHN, 2009a, p.16-17).

Fazendo comentário sobre a democracia, Chauí (2001) a caracteriza como uma forma geral da existência social; uma forma sociopolítica definida pelo princípio da igualdade dos cidadãos diante da Lei; como forma política que considera o conflito legítimo e necessário, como forma sociopolítica que enfrenta as dificuldades conciliando o princípio da igualdade e da liberdade e assim também a existência real das desigualdades; pela criação dos direitos como regime político aberto a mudanças; forma sociopolítica na qual o caráter popular do poder e das lutas é evidenciado na sociedade de classes; e, na qual a distinção entre o poder e o Estado é garantida pela presença de leis e pelo direito do voto.

Em razão do direito que é concernente ao indivíduo, válido para todos e assim reconhecido, um problema central da sociedade é apontado: a polarização das desigualdades no espaço social entre o privilégio e as carências, fato que dificulta a instituição e a conservação da cidadania (CHAUI, 2001).

O reconhecimento do direito ao voto como questão de cidadania foi comentado por Caio, com o seguinte depoimento:

A cidadania burguesa está muito ligada à participação, mas uma participação do voto, uma participação muito mais de receber informações, ser representado e tal, eu creio que nesse contexto da cidadania quando falamos em cidadania é entender como um sujeito que é participante, que é atuante, que tem acesso ao conhecimento e tudo aquilo que tem na sociedade e de condições para ele ser um bom cidadão, mas, esse cidadão já tem essa concepção da cidade, daquele mora na cidade (CAIO).

Caio identifica a cidadania que está posta aos moldes capitalistas de representatividade e condicionada a um comportamento direcionado para o ambiente no qual atua, neste caso, o ambiente burguês e o acesso ao conhecimento e evidencia outra ideia de cidadania do sujeito ”participante e atuante” na sociedade em que se vive.

Afonso descreve a noção de cidadania sob o ponto de vista histórico, configurada como:

Um dos produtos esperados do exercício legítimo da violência simbólica [...] como o resultado da uma imposição cultural e identitária, cuja eficácia social, política e econômica resulta justamente do fato de dissimular a sua natureza arbitrária e violenta. É o reconhecimento da cidadania que nas sociedades capitalistas permite que os indivíduos possam ser tratados juridicamente como iguais e livres – o que, aliás, sendo uma condição necessária para o estabelecimento de relações mercantis e de exploração não se destina, obviamente, a resolver as verdadeiras e reais desigualdades sociais e econômicas. Por isso, a noção de cidadania deve também ser discutida tendo em conta a natureza de classe do Estado e o papel que este tem vindo a desempenhar, nomeadamente nas sociedades capitalistas (AFONSO, 2001, p.21).

Na fala do André, fica evidente o descaso com o termo cidadania se este não abranger de modo espacial as diferentes identidades que formam o Brasil:

Cidadania: tenho alguns cuidados no uso desta palavra. Primeiramente, por estar vinculada a uma perspectiva do urbano; segundo, por estar atrelada a constituição do próprio Estado burguês, que se firma na igualdade jurídica em detrimento da igualdade material. Mas como o próprio Estado burguês afirma ser a Educação um direito de cidadania, e assume esta como sua tarefa, isto nos permite fazer a pressão sobre o Estado. O que não significa deixar de lado a contradição existente entre o direito jurídico e a não possibilidade de sua concretização no real, mas ao contrário, utilizar-se desta para o desvelamento do que efetivamente seja igualdade jurídica, que não está atrelada necessariamente à igualdade material (ANDRÉ).

Considerando a sua compreensão, o desenvolvimento da cidadania moderna, estendida ao longo dos séculos XVIII e XIX vincula-se ao poder do Estado enquanto que este a reconhece e garante (AFONSO, 2001).

Inácia situa a condição de cidadão face à predisposição do Estado na determinação de direitos e deveres do indivíduo:

Depende, porque cidadão, cidadania, tem dois tipos de cidadão: tem o cidadão que é pajem do Estado, faz tudo o que o Estado manda que pensa e age que nem um robô, eu acho que isso não é um cidadão; e, tem o cidadão crítico, político que pensa, age e vai atrás de seus direitos esse para mim é o cidadão (INÁCIA).

Ainda que tais direitos sociais possam ser usados como substitutos dos direitos políticos, porém, corre o risco de arbitrariedade em seu conteúdo e alcance. Na verdade, tais direitos sociais:

Permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que baseiam é a da justiça social (CARVALHO, 2007 p.10).

Bernardo entrevistado para este trabalho acrescenta a responsabilidade compulsória do indivíduo em educar-se mediante o seguinte depoimento: “Todo o cidadão é obrigado a se instruir. A sociedade que não dá educação para seu povo é uma sociedade falida”. (BERNARDO).

De acordo com Chauí (2001, p.12), por conta de tais direitos se constitui a cidadania, ou seja, “[...] pela e na criação de espaços sociais de lutas (os movimentos sociais, os movimentos populares, os movimentos sindicais) e pela instituição de formas políticas de expressão permanente”. Assim, não há como dissociar a democracia do espaço público; com ela nasce a ideia e a instituição desse espaço, em separado do espaço familiar, da economia e da religião.

O ingresso do neoliberalismo trouxe ao Brasil desvios significativos na cultura política, com ampla redefinição de significados, tendo na inserção institucional dos movimentos sociais uma forte evidência. Desta forma,

Parte da interlocução entre o projeto neoliberal, que ocupa majoritariamente o aparato do Estado, com o projeto participativo se dá justamente através daqueles setores da sociedade civil que se engajam nessa aposta e passam a atuar nas novas instâncias da participação junto ao Estado (DAGNINO, 2004, p.99).

Não há, contudo, diferenças entre as noções de sociedade civil, participação e cidadania, que mantêm entre si estreita relação, constituindo-se elementos constantes no modelo democrático social nacional. Ao modelo concorrem questões como a redefinição da noção de sociedade civil, e o que ela designa; o crescimento e o papel das ONGs; a emergência do Terceiro Setor e das Fundações Empresariais; a filantropia redefinida; e a marginalização dos movimentos sociais (DAGNINO, 2004).

Na ideia de nação e de identidade nacional são latentes fatores subnacionais, regionais e transnacionais que condicionam e limitam os campos da autonomia relativa dos Estados, que traduzem a ambiguidade das identidades

culturais, linguísticas, étnicas, religiosas e raciais como também das soberanias territoriais. Portanto, com respeito à educação como cumprimento de dever que encaminha à cidadania, se posicionou Afonso:

No que diz respeito à reconfiguração ou ressignificação das cidadanias, há que ter em conta que a Escola e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social (AFONSO, 2001, p.20).

Vê-se, neste contexto amplo de ressignificações que a noção de cidadania sofre um processo de deslocamento: “A então chamada nova cidadania, ou cidadania ampliada começou a ser formada pelos movimentos sociais” (DAGNINO, 2004, p.103). Dentre as suas demandas estruturais, culturais, sociais e foi buscada também a ampliação do espaço da política, um projeto que buscou reconhecer e conferir destaque ao caráter íntimo da transformação cultural condizente com a construção da democracia.

São causas e notificações sobre a cidadania e de como a construção histórica dos Estados-nação quando desempenham o seu papel com a educação pública e a ideia de cidadania revelam complexidades e ambivalência conforme fora a compreensão de Santos (2001, p.33) sobre a ambiguidade do papel do Estado:

Enquanto, externamente, têm sido os arautos da diversidade cultural, da autenticidade da cultura nacional, internamente, têm promovido a homogeneização e a uniformidade, esmagando a rica variedade de culturas locais existentes no território nacional, através do poder da polícia, do direito, do sistema educacional ou dos meios de comunicação social, e na maior parte das vezes por todos eles em conjunto (AFONSO, 2001, p.18).

É o caso em que o reconhecimento da cidadania, concomitantemente à agregação de critérios abrangentes, atrela um processo fundado na inclusão de uns e na exclusão de outros, por conta do surgimento da noção de cidadania no

nascimento do capitalismo vinculado às práticas político-ideológicas (AFONSO, 2001).

André aponta como responsabilidade do Estado a promoção e o exercício de direitos sociais como a educação e a cidadania; ressalva, no entanto, a responsabilidade individual do sujeito e da coletividade na cobrança de tais compromissos sociais, como de fato se pode constatar nas falas do André, e de Caio, com opinião similar:

A educação como dever do Estado, em minha compreensão, está atrelada a obrigação do Estado de garantir os meios para realização da educação em nossa sociedade, o próprio Estado reconhece este seu dever. No entanto, isso não significa dizer que o Estado é o responsável por 'pensar' tal educação, pois sendo ele um Estado classista, sempre terá como perspectiva a classe que o coordena. Sendo assim, os trabalhadores têm que exigir os meios, não abdicando da orientação, atrelando a educação a sua perspectiva de classe (ANDRÉ).

Eu diria que o dever do Estado é garantir condições para que a educação aconteça, agora também é um compromisso nosso, da comunidade, do Movimento, da sociedade dizer como é essa educação e pautar ela desde os seus objetivos, desde suas necessidades, por exemplo, quando um Assentamento é construído logo a escola que está ali não pode ficar alheia tem fazer relações com a sua construção, como o seu planejamento, o conhecimento científico que é o papel dela, mas fazer relação com essa perspectiva de construção, não dá para colocar uma escola que não ajude isso e mesmo aqui na cidade tem de ter uma educação relacionada com aquela sociedade, com a intencionalidade daquela comunidade, com o futuro daqueles sujeitos que estão ali. Então, é dever do Estado, mas, não somente. O Estado que estamos falando aqui infelizmente é o Estado burguês [...] (CAIO).

Compreende-se, de modo mais objetivo, que o direito deveria valer-se por si próprio, em razão única de sua existência, posto que o Estado mesmo o promulga na Lei e o decreta como direito; a necessidade de cobrá-lo e a responsabilidade que se atribui ao indivíduo, ou ao sujeito social é redundante no contexto social. Observa-se, essencialmente que este *status* político convoca atos excessivos dos cidadãos, repercutindo em dissensões sociais e um fortalecimento do Estado na medida em que não atua senão sob pressão, no cumprimento de seus compromissos sociais.

Ainda que esta conclusão pareça uma crítica aos entrevistados consoantes à sua posição como cobradores das funções do Estado, assumem



uma responsabilidade que vai além da condição de cidadãos, porque passam a desempenhar também o papel do Estado, na realização de diagnósticos pedagógicos e formulação de uma educação específica; esta posição, com certeza, pacifica a decisão de lutar pelo direito que, repito, já está posto, reforça a ação do Estado de agir quando for solicitado, alheio ao cumprimento da Lei.

Alongando a análise, cita-se mais um trecho da fala do André sobre a cidadania quando afirma que o Estado, com seu comportamento político, dá oportunidade ao Movimento para fazer pressão; pergunta-se: pressão para o exercício dos direitos?. “Mas como o próprio Estado burguês afirma ser a Educação um direito de cidadania, e assume esta como sua tarefa, isto nos permite fazer a pressão sobre o Estado” (ANDRÉ).

Para Dagnino (2000), a afirmação de ser a cidadania uma estratégia política, implica na promoção de ênfase ao seu caráter de construção histórica que explicita interesses e práticas concretas, não definidas *a priori* por uma dada essência universal, como espaço de lutas políticas para construção da cidadania.

Com esta percepção entende Dagnino que tais experiências:

Mostram mudanças não somente nos modos de tomada de decisões dentro do Estado, como também nas formas de relacionamento entre Estado e sociedade. [...] Não há dúvida que essas experiências expressam e contribuem para reforçar a existência de cidadãos-sujeitos e de uma cultura de direitos que inclui o direito de ser co-participante em governos locais. Ademais, este tipo de experiência contribui para a criação de espaços públicos onde os interesses comuns e privados, as especificidades e as diferenças podem ser expostos, discutidos e negociados (DAGNINO, 2000, p.88).

Se há estabelecida na cidadania como estratégia política a afirmação na constituição de sujeitos, no tornar-se cidadão e ainda na cultura de direitos, a chamada nova cidadania se mostra sob o formato mais igualitário de relações sociais em todos os níveis, com adesão a regras que permitem viver em sociedade, como a negociação de conflitos, um sentido diverso de ordem pública e de responsabilidade pública, fato que conduz, seguramente, ao reconhecimento do outro como sujeito portador de interesses válidos (DAGNINO, 2000).

Trata-se, evidentemente, a nova cidadania, de um requerimento à constituição de sujeitos sociais ativos, que define o que considera serem os seus direitos e pelo reconhecimento dos mesmos, condição que dá a forma de estratégia de não cidadãos, dos excluídos, a cidadania de baixo para cima, a qual se referiu Dagnino (1994), na promoção do alargamento do âmbito da nova cidadania, como proposta de sociabilidade. Contudo,

Essa ampliação implica, em relação com a concepção neoliberal, que a nova cidadania tem que transcender o foco, privilegiado da relação com o Estado, ou entre o Estado e o indivíduo, para incluir fortemente a relação com a sociedade civil (DAGNINO, 1994, p.109).

As dimensões concernentes à cidadania são citadas, agora na fala de Isabel, extraída da vivência e do conhecimento de causa, pela experiência do acesso ao ensino superior universitário por conta das condições que lhe foram disponibilizadas.

Eu acho assim que a educação é um direito da cidadania, mas a educação ela abrange mais do que isso, se você tem direito, mas não tenho acesso, não passa pela cidadania, eu acredito bastante nisso. A educação é um direito com certeza, mas você tem de dar condições para a pessoa estar entrando e ter acesso à educação, não adianta falar para mim: você poderia estar fazendo a universidade, é pública! Mas, se não me desse a oportunidade, não me desse condições econômicas eu não estaria fazendo hoje (ISABEL).

Se analisada a fala da Isabel, seguramente é possível pensar que o acesso ao ensino superior universitário está restrito, unicamente, para indivíduos que possuam condições econômicas para estudar. E, se for seguida esta linha de raciocínio, surpreende-se com a própria lógica de que, dadas as condições sócio-econômicas nacionais, tão cedo uma grande quantidade de jovens e adultos não terá confirmado o seu ingresso a cursos superiores universitários.

A conclusão é de que o acesso ao curso superior universitário continua sendo um privilégio de poucos e não um direito constitucional, mas quando os movimentos sociais do campo ingressam nessas instituições mediante força de luta e reivindicações torna-se evidente que recebe as condições sobre as quais se refere Isabel.

Lutar pela igualdade social é tarefa inerente dos movimentos sociais; as conquistas, assim, são plurais e divididas entre os integrantes, conforme relata Isabel, num misto de engajamento de luta pelos direitos coletivos e de contentamento por ter ultrapassado a camada da fome, violência e miséria:

Porque quando você vai assim para a tua casa ocê vê a necessidade e vê o que você conquistou, com a tua luta sabe, com a tua cidadania como na verdade você se fez cidadão exigiu os seus direitos e foi lá e batalhou por eles é muito gratificante. Você se sente feliz porque no mundo você vê tanta fome, tanta violência, tanta miséria e, na verdade, são poucos os que conseguem enxergar e lutá contra isso.(ISABEL)

Com respeito aos movimentos sociais, a definição da noção de cidadania adotada direciona a uma sociedade mais igualitária em todos os seus níveis e tem como fundação o reconhecimento de seus membros como sujeitos portadores de direitos incluindo o da participação ativa na sociedade, o que significa essencialmente que tais direitos devem vigorar como parâmetros de convivência em uma sociedade (DAGNINO, 2002).

A cidadania na minha compreensão assim é isso é você ter o que botar na mesa, ter alimentos, você ter condições de produzir alimentos olhando para o campo, a gente não quer cesta básica, eu não quero cesta básica, eu quero poder produzir alimentos, ter comida na mesa é você ter saúde pública de qualidade, é você ter educação, é você ter a sua documentação, os documentos que comprovam a sua profissão, a sua identidade. Então, cidadania é isso, é você ter acesso a essas coisas que te dá garantia de viver uma vida digna e ter a sua própria identidade. E é impressionante que para a sociedade é quase inadmissível que o agricultor tenha curso superior, para a maioria da sociedade só o que ele precisa, é saber lidar com a terra (IRACI).

É por isto que os estudos que definem como seu objeto a sociedade civil, no Brasil, em sua relação com o Estado, e seu papel na construção da esfera pública, da cidadania e da democracia, não poderão prescindir de trazer à luz as raízes históricas promotoras das desigualdades, pois muito mais do que, sua formação econômica, se traduzem em referências para assuntos sociais e organização política.

Com mesmo direcionamento são percebidas as desigualdades na questão da cidadania quando esta possui um formato regulador, segundo Santos (1979),

uma postura de política social concebida como privilégio e nunca como um direito, investigando se os direitos sociais foram resultados da luta política dos movimentos organizados ou da benevolência social.

Trata-se, sobretudo, do aprofundamento que as diferentes concepções acerca da cidadania ganharam no passado e foram registradas no século XX, com a ampliação da leitura da cidadania pelo Estado, disciplinando os direitos e os deveres, ou seja, uma “[...] cidadania regulada pelo Estado” (GOHN, 2008, p.25).

Entretanto, a expansão do mercado e o encolhimento do Estado reduziram a esfera social na qual se desenvolve a cidadania, porque o neoliberalismo pretende ressignificar a cidadania e criar dela um novo tipo: aquela que se volta ao mercado ou é adquirida por meio dele, a exemplo da educação e saúde, serviços que tratam os clientes como objeto das ações e não como sujeitos (GOHN, 2008).

Ainda assim, o espaço público recusa regras do espaço privado, informa Santos (1979), e a noção de cidadania, que é do mundo público, do poder democratizado do projeto neoliberal, é constantemente transferida deste para o mundo privado. É o Estado o elemento que define as relações entre indivíduos e grupos, porque a ele cabe assegurar direitos, promulgação e garantia do acesso a eles, de responsabilidade da esfera pública (GOHN, 2008).

Buscando os escritos de Dagnino (2002), concorda-se que, como consequência direta da visão dos direitos, surgiu os espaços públicos, como uma construção daqueles que desejam promover o debate amplo no interior de sociedade civil sobre temáticas não inseridas na agenda pública e assim também daqueles que se constituem em espaços de ampliação e democratização da gestão do Estado.

Mesmo assim, nesses denominados espaços públicos, a visão de Sader (2001, p.12-13) sobre as experiências populares indica também a criação de **novos espaços políticos**, que pela experiência dos movimentos os conduz a novas relações com o espaço público. Como exemplo, refere-se ao clube de mães que passa a perceber seu espaço como imbricado com o público por meio de relações experimentadas como ampliação da fraternidade.

Para este momento da discussão que envolve a cidadania e o espaço público, importante inserir o questionamento de Paiva (2006): qual a cidadania possível no espaço público brasileiro? Uma revisão nos desfechos da história da política nacional confirma a existência de uma corrupção que se manteve presente na vida pública ao longo dos diversos governos, nascida nos órgãos administrativos do Império, destinada ao fim pela proposta da Revolução de 1930, no governo dos militares e que alcançou até o governo Collor.

Gohn (2009b, p.21) refere-se ao espaço público como “[...] um discurso. Na realidade ele se constitui mais em zonas de controle e disciplinamento do que em manifestações de apropriação coletiva”.

Aos movimentos sociais aplica-se como explicitação a sua luta por outra cultura política, que desenhe novas formas de democracia e de cidadania, conclamando a participação comum e coletiva, acolhendo conceitos críticos e ampliação dos espaços públicos, com maior noção de direitos.

Este pressuposto social quer criar uma alternativa ao projeto neoliberal estabelecido que abriga o individualismo como preceito ao desenvolvimento pessoal e de lógica de mercado, na decisão que oportuniza a constituição organizacional e cultural de grupos, dando base à construção de formas específicas de construção da identidade.

#### 6.4 DIREITO A EDUCAÇÃO MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

Assegurando que “Os direitos não são construções acabadas, estão em permanente reconfiguração, na medida em que são construções históricas”, Arroyo (2007, p.162) informa sobre as tensões sociais, políticas e culturais que serviram de base a essa construção e que sempre foram o espelho de interesses locais e de grupos.

Originados também, da visão dos interesses locais, o surgimento dos movimentos sociais representando os interesses organizados têm colocado suas lutas no campo dos direitos, em termos de universalização e de redefinição. É tarefa dos movimentos sociais a concretização, a historicização e a

universalização dos direitos, de modo a retirá-los debaixo de uma cobertura de pseudo universalidade que não reconhece a diversidade, exclui ou representa interesses locais, particulares e demais arbitrariedades.

Urge a reconstrução do direito, objetivo perseguido pelos movimentos sociais que reivindicam para si os benefícios, o ser sujeito, autônomo e identitário e aparece como agente histórico dessa construção. Essa perspectiva confirma os movimentos sociais do campo, em sua atuação no contexto social e da educação, política e culturalmente vem desenhando uma nova concepção de direitos, com mais evidência, no direito à educação e quanto ao dever do Estado em seu cumprimento (ARROYO, 2007)

O movimento da Educação do Campo levantou e expôs ao Estado os diferentes problemas vividos pela população do campo, presentes desde a iniciação na escola, quanto para a formação superior universitária. Diante de várias condições, como a falta de escolas do campo, da crescente nucleação, que afirma a precariedade daquelas escolas que ainda se mantêm e que, aos poucos, são fechadas, bem como ao insuficiente número de professores e da qualificação necessária para a docência, são acrescentadas a falta de um projeto político pedagógico voltado ao modelo de vida e de vivência dos sujeitos do campo, com relação à sua realidade.

A relevância do papel dos movimentos sociais aparece na luta para a construção da Educação do Campo, quando protagonizam a defesa de uma educação destinada aos sujeitos que mantêm consigo valores, costumes, identidade e cultura singulares. Os resultados as ações dos movimentos sociais são sentidos nas conquistas que se efetivam no âmbito social, político e cultural, a exemplo do aumento no número de oferta de curso superior universitário para educadores do campo.

Ao longo das lutas e sob o aspecto democrático que o Brasil constitucional determina, o MST adquire a legitimidade enquanto movimento negociador junto ao Estado como representante da massa. O fortalecimento da ideia de um modelo novo para o desenvolvimento rural se encontra vinculado a demais transformações vividas pelo país. O destaque para o MST, nesta caminhada, vai

além do aspecto massivo de luta, mas na apresentação de projetos sociais que buscam recursos públicos para o desenvolvimento da educação (STÉDILE; FERNANDES, 2003).

Dentre as estratégias do MST, se encontra uma das mais importantes: a ampliação do conhecimento coletivo por meio da educação; com isso, pretende fortalecer-se como movimento social e assim também a base dos Sem Terra. Ao lutar pela formação superior universitária de seus integrantes o MST, fundamenta as suas estratégias de atuação.

Em nenhum momento as ações e lutas do MST para a educação, com a formação superior universitária de seus integrantes esquece a importância que tem o conhecimento científico institucionalizado somado ao conhecimento histórico que a população do campo domina, para fortalecer as bases do Movimento e provocar mudanças nas escolas do campo.

Considerando o trecho da obra de Chaves (2009, p.11), é importante desvelar a sua percepção acerca da educação no MST:

Os movimentos sociais do campo têm demonstrado grande preocupação com a formação dos seus atores sociais, essas organizações sabem que a luta pela terra é apenas uma dentre as várias lutas que eles vão travar para ter acesso aos direitos que lhes são garantidos. Portanto, a educação torna-se um aspecto fundamental na luta desses trabalhadores, tanto do ponto de vista do acesso ao conhecimento prático-teórico a ser aplicável no trabalho, como para formação política e na reprodução dos seus militantes. Mas não se trata de qualquer educação, e sim de um projeto voltado para os trabalhadores do campo, respeitando o tempo e a cultura local. O currículo não se resume a um enumerado de matérias mas, neste caso, torna-se uma extensão da própria vida dos sujeitos que constroem coletivamente o conhecimento

Sob esta compreensão, para atingir os seus objetivos o MST exige investimentos significativos na proposta de estabelecer novas relações entre os homens e destes com a natureza, de modo que a educação passa a ser um instrumento fundamental para atingir essas transformações (CHAVES, 2009).

Ieda e Inês apontam o que compreendem como resultados das ações do MST pela formação superior universitária, evidente a sua concepção sobre a importância da formação superior e o quanto ela impactou no seguimento de sua vida como sujeito, participante do coletivo:

E aí no Movimento a gente discute muito, o estudo não vai mudar a condição financeira, mas qualifica a nossa condição de classe que é uma coisa negada a classe trabalhadora. **E poder estudar e permanecer no lote na comunidade o estudo** dá outra condição outra visão de mundo, eu não tenho problema algum de fazer o curso superior e é até isso que eu quero trabalhar na roça, na comunidade, não é outra coisa se de repente não aparecer nem um trabalho maior, trabalhar na comunidade já me basta (IEDA).

Porque agora a gente não vai mais fazer mobilização com armas com a força braçal. **Então a gente está usando mais a inteligência, mais dessa questão ideológica de argumentação então o nosso militante precisa ter formação ser advogado precisa ser médico, todas essas áreas para a gente poder ter condições de dialogar também nessas áreas contra o capitalismo** e ser for analfabeto, não ter formação não vai conseguir dialogar não terá essa consciência (INÊS).

Registramos a mudança sobre a forma de encarar a luta na visão dos entrevistados referidos acima, em **não fazer mais mobilizações com armas e com força braçal**. Verificamos, ao longo da construção deste trabalho, que o Movimento tem como grande preocupação e investimento, a formação de quadros e intelectuais, os denominados intelectuais orgânicos, no sentido gramsciano, que têm como incumbência reforçar a organização e conduzir as lutas pela reforma agrária, buscando sua difusão e fortalecimento.

Segundo Gramsci:

Cada grupo social nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 1968, p. 3).

Ao confirmar que a aquisição de conhecimento não o tirará do campo e do trabalho com a terra, Ilda conclui de modo significativo os objetivos que o MST vem buscando ao longo de sua luta pela reforma agrária: a educação para a população do campo, que proporcione condições para os seus indivíduos permanecerem na terra.

Sabemos que o processo de articulação e organização do MST se constitui em força, confirmando que o aumento no número de pessoas que atuam como intelectuais orgânicos aumenta, conseqüentemente, a força do Movimento.



É deste processo desencadeado pelas lideranças do Movimento que serão obtidas, cada vez mais, a consciência política autônoma e a emancipação dos sujeitos do campo.

A atuação individual é muito importante para a força conjunta que se forma, especialmente quando em destaque a sua autonomia; Gohn, a este respeito, afirma que:

Somente um indivíduo autônomo é capaz de processar e selecionar informações, ter domínio de conhecimento, tomar decisões e posicionar-se frente às incertezas e conflitos globais. A autonomia leva o indivíduo à participação política, porém, não deve estar atrelada às justificativas de ordem econômica ou ideológica que o incapacite ou impeça a condição de ser, agir, entender as contradições que permeiam o mundo globalizado (GOHN, 2010d, p. 59-60).

Os propósitos dos universitários Sem Terra incluem a ideia de uma mobilização que se amplia em diferentes frentes concomitantemente à busca de integração direta ou indireta de várias ações populares, como a reivindicação por moradia, o emprego, a saúde e a educação, coligada com a luta pela democratização da terra. O estabelecimento de vínculos entre as frentes e o planejamento do uso do conhecimento científico adquirido no contexto de um sistema no qual não havia um objeto inicial de inserção, implicam na reformulação de um processo de educação tradicional (DIAS, 2004).

Nesse novo processo de educação buscado pelo Movimento, a formação de intelectuais deve primar pela conscientização de sua situação e que estes busquem transitar de uma condição de classe *de si* para uma classe *para si*. É a utilização da intelectualidade inerente ao homem e confirmada por Gramsci (1968, p.7) quando afirmou que: “todos os homens são intelectuais”.

A justificativa para a busca da formação no Movimento leva em conta que, a exemplo do que ocorre em outras organizações as quais divergem da ordem social capitalista, a percepção do MST é quanto ao não atendimento pelo ensino oficial às necessidades de formação dos seus membros, afirmando que: “Na sociedade de classes, a educação dominante é a educação das classes dominantes, ainda que a ideologia pedagógica oficial apresente-se travestida na

forma de conhecimentos, valores e habilidades universais” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p.45).

Sendo o MST distinção entre as demais organizações populares clássicas pela característica de um movimento de luta e o fundador de uma economia distinta da economia burguesa dominante, atua como um sujeito ativo na luta de classes na ordem social brasileira, com relevância para a organização da produção. Dentre os objetivos do MST com respeito à educação, “O curso de formação de professores expressa a preocupação com a educação escolar das crianças nos acampamentos e assentamentos”, que busca a transformação social (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p.47).

O processo de educar em áreas de assentamento e de acampamento se constrói em cada momento e de modo coletivo, com educadores que assumem a questão política como sua e se envolvem com a proposta de educação específica para a escola do campo.

Investigando se as demandas, bandeiras e reivindicações dos movimentos sociais do campo foram incorporadas pelo Estado, Inácia e Ioná, entrevistadas para este trabalho, assim compreenderam:

Por causa da demanda eu acredito, na verdade assim a formação política a gente tem o Movimento propicia isso, **mas também nós precisa da formação científica, porque se você dá aula de péssima qualidade pros teus alunos como nós somos do Movimento nós temos consciência** diferente então a gente busca qualificá pra que a gente consiga ajudar a nossa base que tá lá vivendo (INÁCIA).

A questão teórica passa ser uma das questões crucias para o Movimento devido ao fato de lidar diretamente com os problemas educacionais, pois, a organização do trabalho na escola e o modo de ensinar necessitam um referencial teórico para saber tratar com o conhecimento de forma sistemática ajudar a produzir entendendo a prática.

É também a opinião de Ioná, quanto a aprender os fundamentos teóricos que compõem o conhecimento produzido pela humanidade ao longo do tempo, e que está disponível na universidade para todos:

Eu vejo assim, é um princípio do Movimento o estudo, no Movimento se valoriza muito o estudo por isso, eles estão sempre buscando formação para os militantes por ser um princípio, **porque a gente sabe que tem que buscar mais formação para que a gente possa entender mais o que a gente está fazendo.** E para que possamos ajudar a melhorar os nossos Acampamentos, Assentamentos (IONÁ).

Compreendemos que o conhecimento que a universidade oferece ao universitário permite-lhe formular indagações, questionamentos e análises de variadas formas ao seu aprendizado. Se os movimentos sociais voltam as suas reivindicações para a formação de seus integrantes no ensino superior universitário, é porque compreendem a contribuição significativa que esta instituição pode proporcionar aos seus alunos, ampliando lhes as oportunidades de agir na realidade na qual vivem e modificá-la segundo as necessidades que apresenta melhorando suas práticas educativas e conseqüentemente contribuir para a renovação pedagógica da educação nas áreas rurais.

Entretanto, evidenciamos através dos dados empíricos algumas dificuldades desses educadores para desenvolver seu trabalho na sala de aula. Dentre os 10 (dez) egressos entrevistados para este trabalho, somente 02 (dois) deles atuam em sala de aula; os demais 08 (oito) sujeitos estão exercendo funções em outros setores do Movimento.

Dos egressos pertencentes ao MST, 04 (quatro) estão envolvidos com a Coordenação da segunda turma de Pedagogia para Educadores do Campo – turma de Cascavel acompanhando o seu desenvolvimento; 02 (dois) fazem parte do Setor de Educação do MST, localizado em Curitiba – PR.

Em relação aos egressos pertencentes a Assesoar 01 (um) trabalha na própria entidade e 01 (um) não está atuando em nenhum setor e encontra-se em casa sem ocupação fora.

Em uma análise mais restrita, poderíamos entender que estaria acontecendo um desvio na proposta pela qual os integrantes dos movimentos sociais acessaram o ensino superior universitário, tendo como objetivo a renovação pedagógica das escolas do campo e, conseqüentemente, a melhoria da sua qualidade. O fato é que somente 20% dos egressos entrevistados atuam

em sala de aula, entendemos, no entanto, que o MST tem uma proposta de formação de educadores baseado na prática e isso não é algo que esteja pronto.

O MST compreende que é necessário nesse processo embrionário de formação para educadores do campo, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos novos integrantes no curso superior universitário (graduandos) exatamente por aqueles que já passaram pelo processo e agora atuam no sentido de intervir quando necessário para melhoria dos cursos em questão.

Em curto prazo poder-se-ia entender essa atitude do Movimento como contraditória “formar educadores do campo” e não atuar nas escolas do campo. Preferimos compreendê-la como uma estratégia constituída pelo Movimento até que se conforme efetivamente um quadro de educadores do campo capaz de atender a demanda das escolas do campo.

As considerações acima são elucidadas quando são analisados os depoimentos de Irene, Ismael e Isabel percebem a importância da formação do integrante do MST na busca de que ele se torne instrumento de mudanças pontuais e coletivas no mesmo tempo; as diretrizes apontam sempre para o trabalho de base, de formação de integrantes para continuar a luta pelos direitos:

Eu acho que de política partidária, e sem ações a gente já está saturada a gente precisa de conhecimento científico. Porque muitas vezes a gente esbarra em algumas barreiras que se a gente soubesse mais de como funciona a sociedade, de como as pessoas se relacionam, de como isso aconteceu, a gente saberia melhor fazer as ações na prática. **É muito interessante, temos um povo na nossa base a eles como a nós foi negado o direito de estudar e por isso a gente precisa formar pessoas para voltar para lá e fazer esse processo.** A gente tem uma demanda muito grande (IRENE).

Isso é bem lógico porque formar militantes é garantir que os valores do Movimento continuem sendo construídos com as crianças. **Se a gente deixar toda hora pessoas de fora, professores do Estado eles não tem o mesmo entendimento da realidade como nós temos, que vivemos ali. Se você faz uma Educação do Campo diferenciada já te abre visões, isso te ajuda entender a lógica e se for outra pessoa eles não vão ter isso que é fundamental para gente estar conseguindo, não digo que a escola é transformadora, mas ela ajuda nesse processo de construção do sujeito** (ISABEL).

Mas, além do curso de Pedagogia, tem outros cursos, desde medicina para formar pessoas para atuar com as famílias e não para estar atuando para ganhar dinheiro individual, tanto é que todas as pessoas que **o Movimento forma não é formar para a pessoa individual e sim para contribuir naquela comunidade, dos Assentamentos, dos Acampamentos para tentar contribuir tanto é que se forma agrônomos, técnicos em agroecologia para atuar no campo, tem o pessoal que também é do jornalismo para tentar mostrar o outro lado do jornalismo e não aquele** um que visa a ideologia burguesa e às vezes falseia o real para poder alimentar a ideologia burguesa (ISMAEL).

Entende-se a negação da educação a população do campo. Neste contexto de exclusão encontram-se também os povos indígenas, negros, ribeirinhos, etc.; esta prerrogativa de cursos específicos, porém, tem sido concedida somente aos integrantes do MST, com turmas de Egressos em diferentes instituições universitárias e diferentes cursos. Aos demais povos do campo, e ainda com uma parcela muito pequena, o seu acesso à universidade se dá somente através do sistema de cotas.

Ainda discutindo as falas, a ampliação dos cursos superiores buscados pelo MST vem incluindo profissões como Agronomia, Agroecologia, Jornalismo, sempre enfatizando que a formação individual será a base para o desenvolvimento do trabalho coletivo nos assentamento e acampamentos.

O interesse em ter um militante no curso superior universitário faz parte do planejamento de todos os envolvidos com o Movimento e compreendido pelos alunos como uma passagem pela qual eles buscam atender aos objetivos comuns do coletivo. Reforçam esta compreensão as falas de Isolda e Ivan:

**Eu acredito que, é um ideal nosso que todos estejam inclusos, uma igualdade e na verdade os militantes do movimento social têm essa oportunidade de estar dentro de uma universidade** é através de muita conversa, de muita luta para que isso aconteça, não é de graça não é de porque o reitor é bonzinho, não é por que o presidente apóia. Essas lutas reforçam as nossas lutas enquanto Movimento ter um militante no curso superior, quando você é encaminhado para um curso você não está indo lá para ter o seu certificado vamos dizer assim, mas você tem que se formar para você ser um sujeito contribuinte para sua comunidade (ISOLDA).

**Eu penso na opinião minha que é para qualificar mesmo, se você não qualifica você fica no mesmo lugar, não avança, não enxerga, então você tem que buscar qualificar, ver as teorias e a partir dessas teorias que se tem construir as nossas próprias teorias, ver os**

caminhos que já se forma trilhados e continuar trilhando novos, construir uma nova educação. Eu penso que é importante qualificar, ter teoria e avançar na luta, ter qualidade a luta (IVAN).

As falas são pertinentes à formação superior universitária como um objetivo coletivo do Movimento e ao exercício futuro na comunidade, para que as discussões tenham coerência e conteúdo, entendido como a superação do senso comum.

Quanto a Isolda afirma a necessidade de muita luta independentemente do apoio do presidente, certamente referindo-se ao presidente da república deste mandato, evidencia que a educação no País se encontra em um viés: de um lado o artigo 6º da Constituição Federal e o direito social; de outro lado, as restrições infra-estruturais e burocráticas que tornam a educação superior universitária um prêmio e não um direito, se considerado que o seu acesso “[...] é através de muita conversa, de muita luta para que isso aconteça, não é de graça não é porque o reitor é bonzinho, não é por que o presidente apoia [...]” (ISOLDA).

Esta preocupação está inserida na definição da educação como prioridade para o MST cuja origem se deu na experiência do trabalho coletivo objetivando enfrentar as dificuldades da produção e o analfabetismo da militância (DALTRO, 2007).

No mesmo pensamento dispôs Isabel, quanto aos objetivos do Movimento:

A importância do Movimento na construção? **Por enquanto eu vejo que um dos únicos Movimentos luta por uma educação diferenciada, uma educação que construa sujeito, mas que seja uma educação diferenciada**, que esteja formando militantes o MST é o único que construiu uma proposta diferente (ISABEL).

A educação diferenciada é o foco da luta produzida pelo MST, que passa a compreendê-la em sua importância na formação de integrantes no ensino superior universitário objetivando entre outras; qualificar a luta do Movimento.

A qualificação da luta, portanto, tem se constituído no objetivo referido pelos entrevistados deste trabalho, que compreendem a necessidade de obter conhecimento, formar-se e, então, atuar com clareza na luta, e construir uma nova

educação, a exemplo da frase registrada do Ivan: “[...] ver as teorias e a partir dessas teorias que se têm construir as nossas próprias teorias; ver os caminhos que já foram trilhados e continuar trilhando novos, construir uma nova educação. Eu penso que é importante qualificar, ter teoria **e avançar na luta, ter qualidade a luta**” (IVAN).

Este enfoque permite aos graduandos tomarem conhecimento do contexto social no qual vivem e atuam, com suas contradições e injustiças, conferindo-lhes oportunidade de se posicionarem criticamente diante das desigualdades sociais, buscando perceberem-se como sujeitos ativos e determinantes no processo de transformação social (LIMA; PEREIRA; BARROSO FILHO, 2008).

O mesmo sentimento citado por Lima, Pereira e Barroso Filho (2008) é pertinente à explanação de Carlos e Ivone, dos ganhos que a educação oferece, para além da posse da terra e para além do conhecimento individual, mas integrando um contingente significativo de atores sociais, que com o Movimento interagem:

Porque o Movimento social ele vai puxa mais, discute mais, qualquer coisa vai leva manifestação, então através da pressão ele acaba conseguindo e, por isso a questão do conhecimento de o porquê as pessoas se formarem para terem essas condições, mas agora temos pessoas formadas e não tem como negar. Quanto mais gente tiverem formadas nas diversas áreas mais projetos, mais políticas para conseguir **dar condições para as pessoas que estão lá na base para se formarem**, fazer um curso (CARLOS).

Eu acho que antigamente as lutas eram mais braçais e hoje as lutas mudaram, são mais teóricas, muitas leis que processam qualquer ação, já não se faz mais lutas braçais e isso complicou e agora tem de estudar e para você fazer luta tem de ter o conhecimento muito grande para você ter realmente o objetivo, porque não adianta fazer lutas braçais sem entender do sistema que está posto. **Como diz um autor, só o conhecimento liberta** (IVONE).

Vê-se que as formulações acadêmicas contemplam as novas formas de lutas, fundadas no conhecimento e na aprendizagem como ferramentas para as inferirem na sociedade e assim também na formação superior universitária de seus integrantes para o provimento de base e formação de militantes do Movimento.

A constatação de que as lutas braçais são inócuas no tecido social impele os militantes a um novo pensamento de luta: a do conhecimento, à formulação de teorias que acompanhem os discursos sociais e sirvam de base para que o MST obtenha a liberdade que deseja.

Analisando sob esse ângulo, são pertinentes as constatações de Chaves (2009), de que o MST tem praticado formas ativas e inovadoras de participação política, mediante reinvenção de uma nova teoria democrática tecida na prática das lutas sociais que empreendem ao longo de sua história. Esta reinvenção, presente em países colocados na periferia do capitalismo, deu voz a uma população exposta à margem dos direitos social básicos, sendo a educação um desses direitos e agora incluída na pauta de manifestações promovidas pelo MST.

É a forma pela qual o MST, em sua luta pelo direito social à Educação do Campo, “[...] constrói uma proposta de educação que objetiva transformar o homem do campo, o camponês no meio rural brasileiro, experimentando os seus próprios anseios e convicções” (DALTRO, 2007, p.38).

Entendendo que a denominação Sem Terra se constitui como um nome próprio, designativo de uma identidade, é coerente a fala de Diva, quando resume a intenção do Movimento na formação superior universitária de seus integrantes:

**A maioria que trabalha, no setor de educação, contribui com escolas.** Tem educando, que nem o meu irmão que tem mais tempo no Movimento, foi um educando que acabou fazendo EJA e foi indo e hoje em dia é educador da educação infantil. Então, a gente forma ali, o setor, o MST forma a gente com aquelas perspectivas de a gente formar os futuros sem-terrinhas (DIVA).

Em cada fala se verifica reiterada a função essencial e os princípios sociais do Movimento: formar para a militância, e para qualificar as escolas do campo. Além de utilizar-se do princípio educativo que permeia as ações do Movimento por si mesmo, os educadores vão se formando e educando, concomitantemente, confirmando este princípio, de que o Movimento ensina e aprende.

Entretanto, cabem considerações sobre a posição de reforma do MST, compreendendo-a como válida no momento em que um grupo de Sem Terra



pressiona o governo para que os assentamentos sejam realizados e as verbas liberadas, caso em que exige o exercício de um direito e não um favor ao Estado.

Por outro lado, a própria luta do MST é contraditória na medida em que reivindica que a educação seja institucionalizada pelo Estado burguês.

A condição que se apresenta permite a colocação de questionamentos:

Como se posicionam os movimentos sociais? Posicionam-se ao lado do governo como 'parceiros' na definição de políticas públicas para o setor, ou como movimentos sociais autônomos, que constroem suas identidades na imposição dos seus valores, anseios e necessidades? (DALTRO, 2007, p.40).

Daltro (2007) conclui que o MST reconhece que os seus projetos educacionais de reforma agrária não são instrumentos de posição revolucionária, e não atinge a maioria dos trabalhadores Sem Terra, acampados, quilombolas e indígenas; no entanto, favorecem o avanço da luta em busca de políticas públicas e de ações afirmativas que correspondam aos interesses da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que se ocupa da reprodução no campo de estudantes jovens e adultos militantes comprometidos com a transformação social da realidade de seus participantes.

Ainda que a formação política dos indivíduos do MST tenha base em um processo organizativo, nos espaços próprios da formação ocorre a divisão para aquele que são engajados no Movimento, conforme registra Paiva (2004, p.12-13):

Assim como em outras organizações políticas, parece que o militante e/ou dirigente segue as etapas de desenvolvimento para fazer parte das instâncias de direção, o iniciante no movimento deve passar por uma fase de treinamento e aprendizado dos princípios e estrutura da organização que nem sempre se restringe à participação em reuniões e assembleias. É preciso adquirir experiência prática nas lutas pelas quais o MST se produz – ocupações, mobilizações, contestação ao poder instituído. O participante deve estar disposto a realimentar tal dinâmica.

São informações sobre o processo de produção das quais se tira a confirmação de diferentes formas de relações que os indivíduos mantêm com o MST estando na condição de militante ou de assentado, com avaliação das

alterações nas condutas dos sujeitos relacionadas ao sentido que as ações políticas têm para sua vida (PAIVA, 2004).

. Mesmo diante dos esforços de luta, reivindicações e formações de parcerias com o Estado para que integrantes do MST tenham a formação superior universitária, não há nenhuma garantia de que, depois de formados, continuem militando pelo Movimento e em prol de seus objetivos e concepção de luta.

Entendemos que a formação superior universitária é uma das etapas pelas quais passa o integrante do Movimento em sua formação de consciência de si, política e de classe, e dele o Movimento espera que organize e atue em diferentes momentos e de modo distinto nas práticas e reuniões, assembleias e mobilizações, nos encontros e seminários, leituras individuais e cursos.

Assim compreendemos: que o militante inserido na universidade se vale de dois pólos de conhecimento: um deles traz a oportunidade de obter conhecimentos, informações e habilidade pelo desenvolvimento de sua capacidade intelectual, se apropriando do conhecimento institucionalizado. O outro pólo é representado pelo espaço do campo e da luta do Movimento, quando dissemina o conhecimento obtido, recebe respostas e indicações e com isso cria um novo conhecimento: o específico da população do campo e de suas demandas que acionados, tendem a formar novas concepções que irão nortear práticas de ação coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo inicial, realizar uma incursão sobre a formação superior universitária de integrantes dos movimentos sociais do campo, além disso, compreender a estratégia que vem sendo utilizada pelo MST na busca da formação superior universitária, entendida por eles, como ferramenta no auxílio na formatação de suas lutas.

A partir dessas questões iniciais é que se definiram os objetivos desta investigação: discutir e analisar que significado tem para os movimentos sociais do campo a formação universitária de seus integrantes para educadores do campo buscando a compreensão sobre os significados que a essa formação tem para esses sujeitos, a partir das características atribuídas, por eles, a ela.

Destacamos na investigação sobre os movimentos sociais, sua gênese, evolução e as mudanças pelas quais passa ao longo de sua trajetória, transitando entre as estratégias de ocupação de terra e a luta pela Educação e, com isso, caracterizando a transitoriedade de uma luta braçal para a luta pela educação como instrumento que auxilie na esperança, nos sonhos e utopias do Movimento para a transformação da sociedade.

Intrinsecamente ligado ao Estado, por força das reivindicações de suas demandas, o MST se originou de tensões, lutas e oposição ao caráter hegemônico dominante, exigindo e ocupando terras para a população do campo com o apoio de entidades de classes. Nas últimas décadas, o cerne da luta se caracteriza mais com as negociações com o Estado do que por meio dos embates, pela busca de parcerias que viabilizem o atendimento das necessidades educacionais específicas da população do campo.

Nosso estudo se desenvolveu com base na literatura sobre os movimentos sociais e o que ele abrange, e sobre a Educação do Campo, analisando documentos e publicações históricas e atuais, obras que relatam estudos realizados com o Movimento e o seu entorno. A consulta ao acervo do primeiro curso de Pedagogia para Educadores do Campo, Unioeste traz as

informações e as referências sobre a criação do curso, as questões que lhe foram inerentes, as dissensões e as conquistas dos movimentos sociais do campo.

Também utilizamos como material de investigação, os resultados de pesquisa de campo realizada com 10 (dez) egressos e 31 (trinta e um) graduandos que frequentam o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão e Campus de Cascavel, respectivamente.

As razões acima expostas nos fizeram assumir como finalidade investigar a formação superior universitária dos integrantes dos movimentos sociais do campo, por meio do reconhecimento da relação totalidade e particularidade, analisando essa relação como motora da experiência autêntica da educação e como instituidora do complexo em que a educação se encontra e, assim, ter condições para analisar os meandros de sua prática pedagógica. Para tanto, foi necessário esforço de apreender as categorias sociais nas respostas a entrevista para a ordenação das categorias analíticas.

Esse movimento colaborou para entender que algumas das nossas suposições iniciais encontravam-se parcialmente corroboradas; primeiramente, a adesão do militante que ingressa no Movimento às ações coletivas desprendendo-se da formação superior universitária em caráter individual, mas, formando-se profissionalmente para atuar no MST. O graduando/egresso não busca o seu certificado e sim, contribuir na sua comunidade e, deixando claro que a formação superior dos militantes é pensada como forma de qualificar a luta.

Entretanto, outras não se confirmaram a exemplo, da necessidade da especificidade na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia para Educadores do Campo, desvelou-se o que é específico são os sujeitos demandantes dessa formação e não o conteúdo curricular. Ainda, a trajetória da investigação apresentou elementos que, inicialmente, não estavam sequer delineados.

Para a finalização deste trabalho destacamos e problematizamos os elementos resultantes da investigação. Na primeira etapa assumimos o compromisso de apresentar conceitos e definições sobre pressupostos teóricos

que norteiam o estudo, tais como; os Movimentos Sociais, a Sociedade Civil, a Cidadania, a Identidade.

Evidenciamos no conceito dos movimentos sociais os estudos de Tourraine, Melucci e Gohn e também compreendemos que na discussão esses movimentos lutam pela democratização das relações sociais, que se forma quando uma categoria social particular questiona uma forma de dominação social. Por eles, o sujeito adquire uma nova imagem de si, atuando em um novo espaço autônomo no qual exerce a sua liberdade. Funde-se nesse movimento uma interconexão tal, que exige a presença dos movimentos sociais para a determinação e condução de ações coletivas, concomitantemente à execução das ações coletivas dos sujeitos que compõem os movimentos sociais, para conferir-lhes importância no contexto da vida social.

Ancoramo-nos, na definição de Gramsci (1999) sobre configuração da sociedade civil como um espaço no qual os movimentos sociais possibilitam o desenvolvimento da visão política e pública referente à questão social. Mas, que vai se expandindo em seu conceito, na contemporaneidade, quando os movimentos sociais passam a ser compreendidos como elementos e fontes de inovação e de mudanças sociais (GOHN, 2010c).

Discutimos sobre cidadania e os diferentes conceitos e percepções que envolvem este termo, incentivado no Brasil desde a década de 1980 e evoluindo em sua definição. A redefinição do conceito de cidadania, formulada pelos movimentos sociais passa a conferir uma estratégia política e uma política cultural, redefinindo também a ideia de direitos na concepção de um direito a ter direitos e incluindo o direito à igualdade como também o direito à diferença, que especifica, aprofunda e amplia o direito à igualdade (DAGNINO, 2004).

Trabalhamos com conceito de identidade em Habermas (1980, 1992) e Castells (2008) quando o indivíduo adquire a consciência de si mesmo na interação com o outro, pois ao colocar-se frente ao Estado como membro da sociedade civil, constrói a identidade do *eu*, como resultado da socialização. Ao interagir nos movimentos sociais o sujeito reconhece-se com autonomia, atuando coletivamente.

Finalizando o capítulo I, discutimos e analisamos a Educação do Campo e a Educação Rural, delineando conceitos do rural e da educação desse meio, em seus recursos e limites e abordamos à Educação do Campo em seus pressupostos como condição para a renovação pedagógica das escolas rurais expomos sobre as políticas públicas e educacionais com enfoque nas conquistas dos movimentos sociais para o Paraná. Compreendemos que educação passou a ser uma perspectiva essencial na luta dos integrantes do MST, diferenciada, contudo, e exigindo um projeto que respeite os trabalhadores do campo, em seu tempo e cultura.

Avaliamos as ações do MST na conquista da Educação do Campo via exemplo na formação superior universitária de seus integrantes para educadores do campo e a influência que passa a exercer na definição de políticas educacionais, ainda que continue em atividade o processo da nucleação de escolas do campo. Nas escolas rurais, contudo, não se confirma a presença de todos os egressos no exercício das atividades em sala de aula, mas desempenhando funções burocráticas na estrutura do Movimento, fato que descaracteriza em um primeiro momento, os objetivos pelos quais os movimentos sociais do campo reivindicaram a formação superior universitária para educadores do campo.

Paralelamente à conclusão do curso superior universitário para a Educação do Campo, o MST vem exercendo acompanhamento de seus egressos, no desempenho de atividades em diferentes setores do Movimento. Trata-se de uma estratégia que alia a obtenção de todo conhecimento científico apropriado na universidade para o meio rural e que deverá ser coletivizado, amadurecendo com o desenvolvimento das práticas coletivas e de lutas e embasados nos saberes de todos, que não será superado mas, aproveitado em toda a experiências de seus integrantes.

Temos evidências de que os movimentos sociais se constituíram como elementos importantes no desencadeamento dos rumos da Educação do campo, e da *performance* que mantêm com relação ao Estado, os sujeitos que lutam pela

Educação do Campo com características próprias vão além das perspectivas do Estado, em relação ao seu provimento.

As pesquisas realizadas nos permitem considerar a Educação do Campo fundada nas dissensões que sempre existiram entre capital e trabalho, na constatação da perda de direitos sociais e na proposição de luta pelas necessidades da população do campo em um contexto novo de valorização humana e dos sujeitos do campo, como o resultado da luta do MST para a formação de seus integrantes.

A luta dos sujeitos pela Educação do Campo com características próprias extrapolou e se constitui como renovação pedagógica frente à Educação Rural preconizada e mantida pelo Estado, e buscam propor experiências que recriem o conhecimento e considere também o conhecimento construído coletivamente pelos movimentos sociais cuja concepção revela interesses da classe trabalhadora do campo, desenvolvida tendo respeitada as suas singularidades.

Vimos com preocupação que as escolas do campo estão sendo nucleadas, num número espantoso nesta última década, reconstruindo-se uma história que deveria ter ficado no passado, quando a educação para as crianças que moram em zonas rurais era oferecida em escolas urbanas. Atualmente, constatamos o fechamento de 1.714 estabelecimentos escolares rurais no Estado do Paraná, em 2009, descumprindo o discurso do Fundeb quanto à manutenção das crianças nas localidades e não usar o transporte escolar para ir longe.

Em relação às considerações acerca da nuclearização de escolas rurais, percebemos que a força dos movimentos sociais, não têm conseguido retomar ou manter os direitos sociais preconizados pelo Estado e determinados pelo Ministério da Educação. Vinculada a essa nova condição que o Estado impõe as escolas do Campo, não se observou nenhuma proposta por parte das políticas públicas educacionais que interrompa esse fluxo no fechamento dessas instituições, nem tampouco foi pensada a perda de diferentes benefícios sociais que se realizam no entorno da escola. Pensamos que a nuclearização de escolas do Campo abre precedentes para o abandono das comunidades, situadas nesse espaço.

Compreendemos em nosso estudo que as necessidades e os interesses da população do campo exigem debruçar-se sobre uma estratégia política diferenciada, com um olhar voltado a um modelo de desenvolvimento que agregue sustentabilidade e qualidade, considerando imprescindível às famílias que continuem suas atividades nas áreas rurais sejam oportunizadas novas formas de produção e de sobrevivência.

A pesquisa revelou que as políticas públicas educacionais é objeto permanente de reivindicações do Movimento, para que a Educação do Campo se efetive como direito social e adquira concretude como uma educação emancipatória.

Confirmamos que no Estado do Paraná, ações do governo de Roberto Requião foram direcionadas para ações estatais que atendessem as parcelas excluídas do direito ao acesso a educação, abrindo e oportunizando a consolidação de políticas públicas para a Educação do Campo. De tais ações, desde o ano de 2003 os diálogos mantidos com os movimentos sociais favoreceram e estabeleceram a institucionalização da Coordenação da Educação do Campo, na Secretaria de Estado da Educação, vista como um espaço de diálogo mantido entre o poder público e a sociedade civil organizada.

Buscamos ouvir a voz entrevistados na aprendizagem de direitos, tendo no Movimento o seu princípio educativo para a formação de identidade face aos desafios e às conquistas na construção da democracia e da cidadania.

Analisando os depoimentos dos entrevistados, percebemos que o Movimento na sua organização coletiva, enquanto prática educativa oportuniza o estabelecimento de práticas formativas na socialização dos sujeitos que atuam coletivamente. Ou seja, ao inserir novas práticas de formação, são sugeridos também novos valores, consequentes das vivências e das experiências dos integrantes, realizando mudanças no comportamento em suas relações, especialmente quanto às ações se referem à participação, organização e modo de agir coletivo, evidenciando o espaço do Movimento como aquele que propicia a afirmação de novas identidades.



Identificamos que é do perfil do Movimento a inclusão de novos conceitos constituídos com base em práticas de solidariedade e de cooperação, valorizando a emancipação social, para além daquela que os princípios de liberdade e igualdade que Estado propõe e que se atendem aos preceitos burgueses. Assim, os movimentos sociais populares ampliam também o horizonte da educação para além da cidadania burguesa.

Avaliamos que no interior das contradições ocorrem as oportunidades e os limites da educação como caminho de acesso à cidadania, justificando a criação de novas formas de produção, convivência e educação trazidas pelos movimentos sociais.

A caminhada dos movimentos sociais no Brasil e, especialmente a conduzida pelo MST constitui-se em uma luta pela educação pública em assentamentos. É possível afirmar que a tônica dessas ações é a resistência, a fim de que as mobilizações não se deparem apenas com concessões pelas políticas públicas educacionais e que a cidadania não seja apenas um prêmio para a população do campo, já que é visto como um local em atraso, e passível de ser expropriado da terra, e desprovido de direitos a exemplo da educação.

Por último, no delineamento deste escrito revela-se a memória dos atores do Movimento Sem Terra, para além da educação dos trabalhadores do campo, expressando com ênfase a luta por cidadania, como um direito conquistado, construído no exercício das vivências cotidianas dos sujeitos políticos, em contraposição a uma cidadania de concessão a qual se impõe de forma generosa, e que no nosso ponto de vista viola os direitos humanos.

É possível apreender na fala da maioria dos entrevistados, de que a cidadania se constitui em direito social e político, mas, a cidadania que buscam/idealizam não está na sociedade capitalista.

Para compor o capítulo sobre os movimentos sociais e a Educação do Campo, buscamos a história da CPT e sua importância no auxílio na organização da sociedade civil, rumo à conquista do espaço público pelos movimentos sociais para a fundação do MST, na década de 1980. Também relatamos a fala de

egressos e graduandos o MST, na Educação do Campo, em suas ações coletivas e práticas sociais.

Ao analisarmos, portanto, o avanço da proposta de educação do MST materializada nas ações do Movimento constatou-se uma dinâmica coletiva que tem trazido grandes conquistas em razão de estratégias como resistência e formação, dentre outros.

É assim que a formação superior universitária passa a ser concebida como uma perspectiva fundamental na luta dos integrantes do MST, sob o ponto de vista do acesso ao conhecimento prático-teórico aplicável no trabalho, objetivo que inclui a formação política e a qualificação dos seus militantes. A educação, contudo, é diferenciada e exige um projeto voltado para os trabalhadores do campo, respeitando o tempo e a cultura local.

As iniciativas do Movimento derivadas das ocupações são relatadas na forma de Ciranda Infantil, ao se configurar como um lugar de criação, de invenção, de recriar, de imaginar, a Ciranda Infantil também é um espaço de construção do coletivo infantil, que ensina às crianças a divisão de todos os elementos presentes: o brinquedo, o lápis, o lanche, a luta e o compartilhar a vida em comunidade. Em alguns casos, a Ciranda Infantil acompanha a Escola Itinerante, ou a exemplo, nos cursos de Pedagogia para Educadores do Campo da Unioeste que não prescinde da Ciranda Infantil durante toda a duração do curso.

Em conjunto com a Ciranda Infantil, o MST construiu e implementou a Escola Itinerante, fruto das necessidades vividas pelos acampados na formação inicial de seus filhos, crianças que acompanhavam os pais nas ocupações de terra.

As conquistas do MST, ainda que não condizentes com as lutas já travadas, são percebidas nos registros nacionais sobre a implementação da Educação do Campo no ensino superior universitário.

Analisando este esforço de luta, verificam-se resultados significativos: mesmo que as políticas elitizantes continuassem a ser implementadas na universidade, as ações dos movimentos sociais repercutiram em experiências de

lutas no espaço social da universidade, o MST buscou o acesso à educação requerendo aumento de vagas e democratização na entrada e na permanência.

Na investigação é evidente para os integrantes do MST a necessidade de formação superior universitária como instrumento fundamental para a melhoria das condições de sobrevivência nos acampamentos, assentamentos, bem com a ampliação da capacidade de gerir as suas próprias vidas, ou seja, os militantes têm clareza sobre o que a educação/formação poderá auxiliá-los também na formatação da luta pela conquista de seus objetivos mais amplos.

A base das políticas públicas para Educação do Campo é o Pronex com ações educacionais voltadas para a população do campo. Foram conquistas do Movimento que resultaram no seu desenvolvimento no espaço público avançando na experiência e na luta por reivindicações acerca das demandas dos movimentos sociais nos planos de ação do Estado.

Os argumentos de lutas reivindicatórias e propositivas realizadas em prol da educação para todos, pelos movimentos sociais e pela sociedade civil tem como prerrogativas a definição constitucional: educação como direito universal, de todos. Contudo, percebemos que a validade constitucional só existe em sua garantia se o Estado construtor de tais direitos estiver presente sob a forma de políticas públicas amplas e abrangentes, promovendo a superação das desigualdades e consentindo a participação da sociedade civil.

Compreendemos como responsabilidade do Estado promover o acesso aos direitos dos indivíduos que compõem um determinado grupo social que tem mais dificuldades. Não basta desta forma, que o Estado garanta apenas os direitos universais formais. O Estado deve ter uma postura ativa na formalização de políticas públicas, que estabeleçam direitos aos excluídos, para tanto, exige um governo de posicionamento intervencionista para poder desencadear políticas específicas para os grupos em situação desfavorável e modificar o quadro vigente.

Ao trazer informações novas e históricas da população do campo para a universidade pública, ocorre uma mudança significativa no seu contexto, como um novo modelo de produção do conhecimento sob procedimentos teórico-metodológicos que fomentam a construção emancipatória do sujeito.

Nessa perspectiva a universidade não é apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas de produção e sistematização. A perspectiva teórica da universidade e educação relaciona-se com a ideia de democratização das práticas sociais e nelas as práticas educativas.

Avaliamos que o acesso e a formação de integrantes do MST no ensino superior universitário têm trazido contribuições singulares a todo o complexo do Movimento, desde a formação de seus membros que o instrumento para a discussão sobre a formatação das políticas educacionais com o Estado, a formação como sujeito de si, dotado de identidade e imbuído nos propósitos coletivos, mas, especialmente, tem se constituído em uma proposta de renovação pedagógica para as escolas rurais.

Consultamos publicações sobre a expansão dos cursos superiores universitários para os movimentos sociais do campo nas universidades públicas brasileiras, que oferecem o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, chegamos a um número significativo, se considerada as dificuldades, para a sua implantação, nas negociações/confronto dos movimentos sociais do Campo, com o Estado no momento das reivindicações bem como, na sua efetivação através do Pronera.

Analisando os dados que obtivemos mostrados na Figura 1 deste trabalho, se ponderar para uma média de 50 (cinquenta alunos) por instituição universitária, o total dos cursos no momento da realização da pesquisa compreendeu 650 (seiscentos e cinquenta) graduandos/educadores do campo sendo formados nacionalmente, se considerarmos uma turma por instituição, mas, temos registro de mais de uma turma por instituição como é o caso da Unioeste com 2 (duas) ou da UFMG com a terceira turma em andamento, esses números se elevam significativamente.

Lembramos que neste mesmo trabalho entrevistamos egressos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, primeira turma da Unioeste. Assim, verificamos que há uma expansão relevante para a formação superior universitária para educadores do campo considerando também, os militantes que já se formaram desde a primeira turma no Estado do Rio Grande do Sul há mais de

duas décadas, da criação do Curso de Pedagogia da Terra, pela UNIJUÍ, e se estendeu por vários Estados brasileiros, fazendo parte das lutas do MST e das propostas educacionais universitárias a formação superior para a Educação do Campo.

Os dados nos revelaram, também, expansão quanto aos cursos superiores buscados pelo MST, com oferta das universidades para os cursos de Licenciatura do Campo, Direito, Medicina, Veterinária, Agronomia, Jornalismo, dentre outros. Buscamos o relato do Ismael para confirmar a nossa percepção: *“Mas, além do curso de Pedagogia, tem outros cursos, desde medicina para formar pessoas para atuar com as famílias e não para estar atuando para ganhar dinheiro individual, tanto é que todas as pessoas que **o Movimento forma não é formar para a pessoa individual e sim para contribuir naquela comunidade, dos Assentamentos, dos Acampamentos para tentar contribuir tanto é que se forma agrônomos, técnicos em agroecologia para atuar no campo, tem o pessoal que também é do jornalismo para tentar mostrar o outro lado do jornalismo e não aquele** um que visa a ideologia burguesa e às vezes falseia o real para poder alimentar a ideologia burguesa”* (ISMAEL).

Na etapa final a investigação deu-se em um enfoque centrado na universidade e nos movimentos sociais tendo como elemento a Unioeste e seu PPP, perguntando as razões para a abertura dessa universidade para os movimentos sociais do campo. Analisamos as relações geradas entre a universidade pública e os movimentos sociais com base em duas direções: em uma delas, o papel cumprido pelas universidades se restringia à manutenção de status das elites, legitimando ações do Estado e mantendo elementos caracterizadores do assistencialismo para a classe trabalhadora. Em um momento mais recente, a outra direção aceita discutir a função social da universidade pública e a relação que se constrói entre ela e os movimentos sociais, restaurando-se a universidade como promotora de transformação social.

Identificamos que universidade, diante da implementação das políticas públicas para a Educação do Campo, recebe uma temática nova que se robustece como área de pesquisa, ensino e extensão, e confirma mudanças na formação de

professores, com consolidação para os cursos de Pedagogia e de Alfabetizadores de jovens e adultos, e de Cursos de licenciatura para a formação de professores com enfoque nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio experiência em fase inicial de construção.

Na Unioeste, descrevemos as características dos alunos – egressos e graduandos – que trouxeram os dados empíricos a este trabalho e das perspectivas de sua formação superior universitária para a formação e a renovação pedagógica das escolas rurais.

Os graduandos entrevistados para este trabalho revelaram um perfil, com idade variando 18 anos e chegando ao limite de 38 anos. Todos atuam, em Setores da Educação, assentamentos ou Acampamentos. Fazem parte do MST e MMC.

Para o perfil dos egressos, a pesquisa traz indivíduos participantes do MST e da Assesoar apresentando a idade de 25 a 67 anos. Oriundos de várias regiões do Estado do Paraná e dos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, e São Paulo, todos integrantes que desenvolvem atividades em educação através de sua atuação nos movimentos sociais.

Avaliamos que o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo na Unioeste é resultado de uma luta travada pelos movimentos sociais do campo por educação. A necessidade desses movimentos em acessar o conhecimento historicamente sistematizado, fez com que eles fossem à luta e reivindicassem o direito à educação, tanto quanto, da percepção da Unioeste sobre a necessidade de construir a história dos movimentos sociais, especificamente na região do Sudoeste do Paraná, na década de 1990.

Não podemos, contudo, relatar nesse processo de conquista dos movimentos sociais do campo, para o Curso de Pedagogia para Educadores na Unioeste, a presença de um ambiente tranquilo, já que o ingresso de um curso específico para a população do campo despertou opiniões e críticas por todas as partes envolvidas sejam eles alunos, professores, direção, governo, movimentos sociais, como sempre ocorre com as mudanças sobre o que já se encontrava cristalizado.

O relacionamento entre a universidade com os movimentos sociais durante o desenvolvimento do curso foi marcado por turbulências. O embate em torno de como o curso deveria ser, era frequente; a universidade tinha uma forma de pensar o curso e os movimentos sociais apontavam outra. A chegada a um consenso requereu a expressividade de “força” dos dois lados.

No entanto, ao firmar-se como um curso que prepara pessoas para atuarem como educadores em seu próprio ambiente, a conquista da Educação do Campo passa a ser um exemplo para infinitas possibilidades educacionais, consoante ao respeito pelos valores e pela identidade singular de cada um.

Ainda de que modo acanhado, a interação que ocorreu entre os sujeitos do campo na apropriação de espaços públicos da universidade redundando em resultados significativos na realidade do campo na formação dos assentados e acampado. Vemos nesse avanço que os pedagogos formados podem atuar segundo a proposta de educação do Movimento: como multiplicadores nos assentamentos e acampamentos.

Concordamos que no contexto da exclusão do conhecimento o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo teve como parâmetros de construção a limitação do acesso à educação, no entanto, não é suficiente apenas garantir o acesso. Lembramos, ainda, que o ingresso garantido de integrantes do Movimento ao curso superior universitário não descaracteriza o sentido da exclusão que permanece para outros indivíduos da sociedade civil ou de negação de acesso ao conhecimento produzido historicamente.

Compreendemos que dentre as estratégias dos movimentos sociais e mais especificamente o MST, se encontra uma das mais importantes: a ampliação do conhecimento coletivo por meio da educação; com isso, pretende fortalecer-se como movimento social e assim também a base dos Sem Terra. Ao lutar pela formação superior universitária de seus integrantes o MST fundamenta as suas estratégias de atuação, porque as mudanças de visão e atitudes dos graduandos/egressos passam a justificar ações como ator propositivo de novas experiências em novos e velhos ambientes.

Apontamos diversas conclusões: a luta do MST pela formação superior universitária de seus integrantes tem como pressuposto uma educação ampla, que mantenha o graduando vinculado ao seu *status* de população do campo, intuindo questões como a vida, cultura, política e produção. A ênfase, sobretudo, é para uma formação educacional que seja elemento formador da consciência de classe.

É o desenvolvimento da consciência de classe o cerne da estratégia do Movimento, que se preocupa especialmente com a formação superior universitária de seus integrantes para seu projeto histórico de sociedade e de sua transformação. A educação, então, favorece a relação da luta do Movimento com a necessidade de articular a prática pedagógica com a prática política.

Nessa articulação duas lógicas aparecem: a do Movimento e a da formação, desencadeando um processo de tensão que implica pensar na formação dos educadores do campo, sob a avaliação de que a escolarização oferecida no passado não respeitava uma realidade do campo, em seus trabalhadores, cultura, identidade e atividades singulares, fato que não pressupunha a consciência de si para a elaboração de uma ideologia individual, política e cultural.

Dessa forma, nos avanços da Educação do Campo residem às justificativas para que cursos diferenciados e direcionados à população do campo sejam criados. Porque, sendo a educação uma finalidade social e considerando o conhecimento para além da neutralidade de sua produção, o processo educativo deve ser inserido na luta de classes, compreendendo o Movimento como ator para o fortalecimento de práticas educativas vinculadas ao projeto político de transformação da sociedade.

Em nenhum momento as ações e lutas do MST para a educação, com a formação superior universitária de seus integrantes esquece a importância que tem o conhecimento científico institucionalizado somado ao conhecimento histórico que a população do campo domina, para fortalecer as bases do Movimento.



A qualificação dos integrantes do Movimento, para inferir nas escolas do campo tem se constituído no objetivo maior referido pelos entrevistados deste trabalho, que compreendem a necessidade de obter conhecimento, formar-se e, então, atuar com clareza na luta pela melhoria das escolas do campo na frase registrada do Ivan: “[...] ver as teorias e a partir dessas teorias que se têm construir as nossas próprias teorias; ver os caminhos que já se forma trilhados e continuar trilhando novos, construir uma nova educação. Eu penso que é importante qualificar, ter teoria **e avançar na luta, ter qualidade na luta**” (IVAN).

Vê-se que as formulações acadêmicas contemplam as novas formas de lutas, fundadas no conhecimento e na aprendizagem como ferramentas para as inferirem na sociedade e assim também na formação superior universitária de seus integrantes para o provimento de base e formação de integrantes do Movimento.

No processo de assimilação dos ideais do Movimento os integrantes lidam com transformações em suas ações e atuações, auxiliando na qualificação do mesmo e encorajando outros integrantes. Mesmo diante dos esforços de luta, reivindicações e formações de parcerias com o Estado para que integrantes do MST tenham a formação superior universitária, não há nenhuma garantia de que, depois de formados, continuem militando pelo Movimento e em prol de seus objetivos e concepção de luta.

Creemos que a formação superior universitária é uma das etapas pelas quais passa o militante em sua formação de consciência de si, política e de classe, e dele o Movimento espera que organize e atue em diferentes momentos e de modo distinto nas práticas e reuniões, assembleias e mobilizações, nos encontros e seminários, leituras individuais e cursos, enfim, transmitindo o conhecimento científico institucionalizado para os sujeitos do campo que não está na universidade, mas, na luta pela terra e pela lida com o campo.

Assim compreendemos: que o integrante graduando na universidade se vale de dois polos de conhecimento: um deles traz a oportunidade de obter conhecimentos, informações e habilidade pelo desenvolvimento de sua capacidade intelectual, se apropriando do conhecimento institucionalizado. O outro

polo é representado pelo espaço do campo e da luta do Movimento, quando dissemina o conhecimento obtido, recebe respostas e indicações e com isso cria um novo conhecimento: o específico da população do campo e de suas demandas que acionados, tendem a formar novas concepções que irão nortear práticas de ação coletiva.

É necessário, ao finalizar, reconhecer a existência de elementos que possibilitaram o avanço do debate institucional sobre a Educação do Campo, entretanto, não podemos propor uma síntese de todo o trabalho aqui construído, porque devemos considerar que a história do Movimento pela Educação do Campo apenas se inicia. Mas, podemos concluir com base em toda essa caminhada na busca do conhecimento sobre a Educação do Campo, que o MST nunca mais será o mesmo, desde que se valeu dos apregoados direitos sociais concedidos pelo Estado e foi buscar a educação para além daquela obrigatória constitucionalmente – a educação básica –, fugindo do lugar comum e da (in)condição de homogeneidade que o capitalismo quer promover e alcançando a formação superior universitária.

Finalizando, esclarecemos que entre outros, o significado da formação superior universitária de seus militantes, para o MST; consistem na qualificação dos seus integrantes fortalecendo a esperança, sonhos e utopias para a transformação da sociedade. Vimos e ouvimos essa fala durante todas as entrevistas e bem como, a análise da literatura e dos documentos vem comprovando.

Sem aclamações, mas ponderando com postura de pesquisadores, cremos que as iniciativas do MST a esperança, sonhos e utopias para a transformação da sociedade apenas começaram e, como uma parcela significativa de êxito, contabilizando 13 (treze) universidades públicas que oferecem cursos para a formação de educadores do Campo.

Ousamos dizer que muito das pretensões, reivindicações e objetivos do MST para a formação universitária para os seus integrantes do MST dependem do Governo do momento, que aparece com as políticas públicas educacionais que outorga.

Nos limites que colocamos para a tese de doutorado, na intenção da pesquisa alguns dados produzidos, foram explorados apenas parcialmente e poderão, em outro momento, ser processados em outras pesquisas. Assim, as considerações aqui produzidas seguramente não almejam exaurir a discussão acerca das experiências e expectativas que podem ser alcançados ao se discorrer sobre a luta dos movimentos sociais do campo pela formação superior universitária de seus sujeitos.

Enfim, a partir dos resultados desta pesquisa podem-se instigar novas investigações a respeito do debate, como a expansão dos cursos em **Licenciatura do Campo**, assunto novo e em desenvolvimento no interior MST e na agenda de discussões com o Estado.

Explicitações também podem ser buscadas sobre as motivações de militantes que **não** concluem os cursos superiores universitários, mesmo depois de serem selecionados e escolhidos no interior do Movimento, considerando o seu perfil de liderança e dotados dos atributos de solidariedade, disciplina e coletividade que o MST privilegia.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. MAGALHÃES, Reginaldo. SCHRÖDER Mônica. **A agricultura familiar entre o setor e o território**. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FEA/USP, dez. 2005.

ABRAMOVAY, Ricardo. **Transformação na vida camponesa: o Sudoeste Paranaense**. 1981.274f. Dissertação [Mestrado em Ciências Sociais] São Paulo: USP, 1981.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 75, p.15-32, ago. 2001.

ANP - AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO PARANÁ. **Unicentro e Unioeste terão curso de licenciatura em Educação do Campo**. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/uploads/0a0901cf-6655-fc25.doc>>, 12 nov. 2009. Acesso em: mar. 2010.

ALBUQUERQUE, Luiz Felipe. Fechamento de escolas do campo é retrocesso, afirma dirigente do MST. In: **MST**, 28 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Fechamentos-de-escolas-do-campo-e-umretrocesso-afirma-erivan-hilario-mst>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

ALVARENGA, Ana Maria; TEODORO, António. A “lenda” ou história da borboleta: os movimentos sociais e a educação – o caso do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra e a educação do campo. **EccoS Revista Científica**, v.11, n.1, p.193-27, jan./jun. 2009.

ARATO, Andrew; COHEN, Jean. Sociedade civil e teoria social. In: AVRITZER, L. (org.). **Sociedade civil e democratização**. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.

ARATO, Andrew. Ascensão, declínio e reconstrução do conceito de sociedade civil: orientações para novas pesquisas. **XVIII Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, nov. 1994. Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_27/rbcs27\\_02.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_27/rbcs27_02.htm)>. Acesso em: 08 jun 2008 17:29h.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.p.7-18.

\_\_\_\_\_. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.28-49, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

**ARTICULAÇÃO PARANAENSE: Por uma Educação do Campo. 2000. Caderno 1.**

**ASSESOAR, 2009.**

AVRITZER, Leonardo. Modelos de sociedade civil: uma análise da especificidade do caso brasileiro. In: AVRITZER, L. (coord.). **Sociedade civil e democratização**. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.

AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sérgio. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. **Revista de Ciências Sociais**, v. 47, n. 4, p. 703-728, 2004.

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.

BELTRAME, Sonia; FREITAS, Helena Célia de Abreu; LENZI, Lucia Helena Corrêa. Apresentação – uma prática tecida entre sujeitos educadores. In: FREITAS, Helena Célia de Abreu; LENZI, Lucia Helena Corrêa; BELTRAME, Sonia. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: estudos e práticas do campo**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.p.11-18.

BETTO, Frei. **A mosca azul**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. A educação rural no contexto das lutas do MST. **Revista HISTEDBR**, n.20, p. 133-47, dez. 2005.

BIHAIN, Neiva Marisa. **A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar**. 2001.104f. Dissertação [Mestrado em Educação] Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

BOFF, Leonardo. **Teologia do cativo e da libertação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é educação?** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995 : 2007.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946.

BRASIL. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 - Estatuto da Terra.** Brasília, DF: Presidência da República, 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário MDA/INCRA. **Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na reforma agrária.** Edição Revista Atualizada, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007.** Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

BRASIL. **Edital nº 006 de 1º de abril de 2009.** Brasília, DF: Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização da Diversidade - Rede de Educação para a Diversidade, 2009. Resultado final do processo de seleção e avaliação de propostas para cursos da rede de Educação para a Diversidade.

BRASIL. **Aprimoramento da sistemática de gestão do Ministério da Educação – MEC em seus processos de formulação, implantação e avaliação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 5 nov. 2009.

BRASIL REPÚBLICA.COM. **Brasil, suas regiões e seus estados.** Disponível em: <<http://www.brasilrepublica.com/mapa.htm>> Acesso em: out. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.485 de 18 de maio de 2011.** Brasília, DF: Presidência de República, 2011. Dispõe sobre a constituição de banco de professor-equivalente das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação e regulamenta a admissão de professor substituto, de que trata o inciso IV do art. 2º da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993.

BRASIL. **Censo da educação superior 2010:** divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Brasília, DF: Ministério da Educação – Inep, out. 2011.

**CADERNOS DA FAMPER. III Seminário Regional de Educação do Campo.** Articulação Sudoeste por Educação do Campo, Faculdade de Ampère – FAMPER, 2009.p.9.

**CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST, n.9, 2000.**

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. v. 4. Brasília, 2002, p. 25-36.

\_\_\_\_\_. Movimento Sem Terra: Lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n1, p.50-59, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, Isabela; GEHRKE, Marcos. Escola itinerante: memórias e desafios... In: MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Escola itinerante do MST: história, projeto e experiências**. Curitiba: Setor de Educação do MST e Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008a.p.66-86.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria; GABRIEL, Carmem Teresa (Orgs.) **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAPRIGLIONE, Laura. Projeto do curso dispensa sem-terra de prestar vestibular e prevê provas orais no lugar de escritas. In: **Folha de São Paulo**, 10 nov. 2005. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=33168>>, 21 nov. 2005. Acesso em: 01 dez. 2010.

CARTER, Miguel. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e a democracia no Brasil. **Agrária**, n.4, p.124-164, 2006.

CARTILHA DA FRENTE DE LUTA CONTRA A REFORMA UNIVERSITÁRIA. **Reforma Universitária: o desmonte da educação pública**. Disponível em: <[http://www.adufpa.org.br/arquivos/File/cartilhas/Cartilha\\_Reforma\\_Universitaria.pdf](http://www.adufpa.org.br/arquivos/File/cartilhas/Cartilha_Reforma_Universitaria.pdf)>, 13 jul. 2011. Acesso em: 03 ago. 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CASAGRANDE, Nair. A questão agrária e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 765-785, set./dez. 2008.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; REIS, Luiz Fernando. Princípios e diretrizes da (contra)reforma da educação superior do governo Lula: desvelando a ideia do consenso. **Educere et Educare – Revista de Educação**, v.1, n.1, p.307-310, jan./jun. 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAVES, Rodolfo de Jesus. O MST e a luta pela democratização do acesso a educação. **EMEC – Encontro Mineiro de Educação do Campo – Fae/UFMG: Pesquisa, Práticas e Formação**. Belo Horizonte – 22 a 24 jul. 2009.

COHEN, Jean L. Sociedade civil e globalização: repesando categorias. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p.419-459, 2003.

COSTA, Marilda de Oliveira. Parceria interinstitucional para a oferta da educação pública: a relação entre universidade e movimento social na formação de professores do campo. Campinas, UNICAMP: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil 30 de junho a 03 de julho de 2009**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/HaNybyyQ.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/HaNybyyQ.doc)>. Acesso em: mar. 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DEUS, Maria Alba Pereira de. **Reforma da educação superior e gestão das universidades federais**: o planejamento institucional na Universidade Federal de Viçosa, 2008. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

DAGNINO, Evelina. Introducción. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina**: BRASIL. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2002.p.11-20.

\_\_\_\_\_. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? MATO, Daniel (Org.). **Políticas de cidadania y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004.p.95-110.

\_\_\_\_\_. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

\_\_\_\_\_. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (Org.) **Os anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.



DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação do movimento dos sem-terra. **Revista Brasileira de Educação**, n.26, p.44-57, maio./ago. 2004.

DALTRO, Renato Ribeiro. Movimentos sociais e educação do campo. **Vidya**, v. 27, n. 2, p. 33-42, jul./dez., 2007.

DIÁRIO DA CLASSE – INTERSINDICAL. **Escola do MST tem a melhor nota do ENEM em Santa Catarina.** Disponível em: <<http://ucdiariodaclasse.blogspot.com/2010/10/escola-do-mst-tem-melhor-nota-do-enem.html>>, 24 out. 2010. Acesso em: 01 dez. 2010.

DIAS, Emerson dos Santos. **A maioria do MST e o futuro dos universitários sem-terra.** 2004 159f. Dissertação [Mestrado em Ciências Sociais]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n.28, p.164-73, jan./fev.mar./abr. 2005.

EVERS, Tilman. Identidade: a face oculta dos novos movimentos sociais. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n.4, abr. 1984.

FAIOLI, Eber. **UFMG tem aula inaugural de curso para professores rurais.** Universidade Federal de Minas Gerais, 21 nov. 2005. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/online/arquivos/002519.shtml>>. Acesso em: 01 dez. 2010.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli Salete. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.p.19-160.

FLORESTA, Leila. **Escola dos acampamentos/assentamentos do MST: uma pedagogia para revolução.** Campinas, SP: [s.n.], 2006.

FOERSTE, Erineu. Pedagogia da terra: diálogos entre MST e universidade. Caxambu, MG: **28ª Reunião Anual da ANPEd**, 16 a 19 de outubro de 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma (Orgs.) **Educação do Campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010.p.19-46.

GALLI Andreza, MEDEIROS Jonas, BORTOLUCI José Henrique , FONTES Leonardo, LIMA Luciana, BADARÓ Thiago.**A USP e o MST as múltiplas dimensões e potenciais dessa difícil relação.**Trabalho preparado a partir de versão preliminar homônima apresentada no XXVIII Congresso Internacional da

Associação de Estudos Latino-Americanos (LASA), na mesa “Organic Universities”, em junho de 2009. Disponível <http://chacombolachas.wordpress.com/2009/09/03/>

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999a. (Coleção questões da nossa época: v.71)

\_\_\_\_\_. Classes Sociais e Movimentos Sociais In: **Reprodução Social, Trabalho e Serviço Social**. Brasília: CEAD-UNB, 1999b.

\_\_\_\_\_. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000 : Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 : 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais no início do século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS Revista Científica**, v.11, n.1, p.23-38, jan./jun. 2009a.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 2010b.

\_\_\_\_\_. Ações coletivas civis na atualidade: dos programas de responsabilidade/compromisso social às redes de movimentos sociais. **Ciências Sociais Unisinos** v. 46, n. 1, p. 10-17, jan./abr. 2010c.

\_\_\_\_\_. Educação Não Formal e o Educador Social atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010d.

GOMES, Iria Zanoni. **1957**: a revolta dos posseiros. 2ª ed. Curitiba: Criar Edições, 1987.

\_\_\_\_\_. **Terra & subjetividade**: a recriação da vida no limite do caos. Curitiba: Criar, 2001.

GONSAGA, Eliana Aparecida. A educação no MST e sua relação com a perspectiva freireana. **VI International Meeting of the Paulo Freire Forum**, 16 a 20 setembro, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GREIN, Maria Izabel; GEHRKE, Marcos. A análise do MST e do Estado: escola itinerante no desafio da luta pela reforma agrária. In: **Cadernos da Escola Itinerante – MST**, ano 2, n.2, out. 2008, p.87-96.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação do capitalismo tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

\_\_\_\_\_. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. A revolução e a necessidade de revisão na esquerda. O que significa o socialismo hoje? In: BLACKBURN, Robin (Org.). **Depois da queda**: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: **Cadernos Cedex**, Campinas, v.21, n. 55, p.30-41, 2001.

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL**, 2011. Disponível em: <[www.educampo.ufsc.br/](http://www.educampo.ufsc.br/)>. Acesso em: 10 ago 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Divulgado Censo da Educação Superior**. In: Assessoria de Imprensa Inep/MEC. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/divulgado-censo-da-educacao-superior?redirect=http %3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/divulgado-censo-da-educacao-superior?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f)>, 07 nov. 2011. Acesso em: 16 nov. 2011.

ITERRA. **Pedagogia da Terra**. Cadernos do Iterra, Ano II, n. 6, p.77-98, dez. 2002.

JESUS, Sônia Meire Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.) **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, Caderno n. 5).

KOLLING, Edgar Jorge (org.). **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

LAGE, Allene Carvalho. A pedagogia que emerge da luta política do MST. **Rev. de Edu. Pública**, v.17, n.35, p. 487-508 set./dez. 2008.

LAZIER, Hermógenes. **Análise histórica da posse da terra no Sudoeste paranaense**. Curitiba: SECE/BPP, 1986 : 3. ed. Francisco Beltrão: Grafitec, 1998.

LIMA, Fábila Patrícia de; PEREIRA, Michelle Teixeira; BARROSO FILHO, Vantuil. **MST: uma educação reprodutiva ou um ato revolucionário: estudo sobre a influência do programa Saberes da Terra na Educação do MST em Pernambuco**. 2008.23f. Trabalho de Conclusão de Curso [Graduação em Pedagogia] Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

LORENZONI, Ionice. **Secretaria da Educação Superior**. In: Ministério da Educação. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option>, 2008.

\_\_\_\_\_. **Censo revela que o acesso cresceu na década 2001-2010**. In: Ministério da Educação: educação superior. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17212:censo-revela-que-o-acesso-cresceu-na-decada-2001-2010&catid=212](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212:censo-revela-que-o-acesso-cresceu-na-decada-2001-2010&catid=212)>, 07 nov. 2011. Acesso em: 16 nov. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação Social**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MELUCCI, Alberto. **Challenging codes: collective action in the information age**. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1996.

\_\_\_\_\_. **Acción colectiva, vida cotidiana y democracia**. México: El Colegio de México, 1999.

\_\_\_\_\_. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. (Tradução Isa Tavares) 2. ed. São Paulo: Boitempo 2008.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – MDA. **Pedagogia da Terra forma primeira turma em Rondônia**. Disponível em: <[www.mda.gov.br](http://www.mda.gov.br)>, 19 nov. 2007. Acesso em: mar. 2010.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano.** Brasília, out. 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=2069&option=com...>, 2009. Acesso em: 05 ago. 2011.

MOLINA, Mônica Castanga e JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MORIGI, Valer. **A escola do MST: uma utopia em construção.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Escola itinerante em acampamentos do MST.** São Paulo: Coordenação Nacional do Setor de Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender. **Caderno de Educação**, São Paulo: MST, n. 12, nov. 2004.

\_\_\_\_\_. **Cinco universidades brasileiras vão oferecer graduação em educação rural.** Disponível em: <www.mst.org.br>, 06 fev. 2007. Acesso em: 9 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola itinerante do MST: história, projeto e experiências.** Curitiba: Setor de Educação do MST e Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lutas e conquistas: reforma agrária: por justiça social e soberania popular.** São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2010.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS – MMC. **A afirmação de muitas histórias.** Disponível em: <http://www.mmcbrazil.com.br/menu/historia.html>. Acesso em: 24 nov. 2010.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa.** 2009. 301f. Tese [Doutorado em Educação] Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

NUNES, Afonso Prestes Nunes. Implantação na prática da educação do campo. In: **Cadernos da Famper: Articulação Sudoeste por Educação do Campo**, Faculdade de Ampère – FAMPER, 2009.p.41-2.

OLVERA RIVERA, A. El concepto de Sociedad civil en una perspectiva habermasiana. In: **Sociedad Civil: Análisis y Debates.** México: Foro de Apoyo Mutuo, Fundación Demos y Instituto de Análisis y Propuestas Sociales, v. I, n.1, p.31-44, 1996.

ORSO, Paulino. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.p.1-8.

PAIVA, Irene Alves de. A dimensão educativa do fazer militante no MST. **27ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu / MG 21 a 24 de novembro de 2004.

PAIVA, Ângela Randolpho. **O público, o privado e a cidadania possível**: a construção do espaço público brasileiro. Rio de Janeiro; Senac Nacional, 2006.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PARAÍBA. **Resolução nº 47/2009**. Paraíba: Serviço Público Federal, Universidade Federal da Paraíba - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2009. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura, com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade.

PARANÁ. Unioeste inicia mais uma turma do curso Pedagogia para Educadores do Campo. In: **Dia-a-dia Educação**: Educadores. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/educadores/modules/noticias/articulo.php?storyid=639>>, 18 maio 2009. Acesso em: mar. 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de ações** (arquivo impresso). Curitiba, 2004.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação – PEE PR**: uma construção coletiva. Curitiba: SEED, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

PARO, Denise. Em uma década, Paraná perde metade das escolas rurais. In: **Gazeta do Povo – Vida e Cidadania**, 2011.p.6.

PEDAGOGIA DA TERRA. **Projeto**. Universidade Estadual da Bahia. Salvador: UNEB, 2003.

PEREIRA, Adeise Lucas; MARTINS, Gislene Silva. A EAD e sua prática no curso de licenciatura em educação do campo. **Revista Eletrônica**: Trabalho e Educação em Perspectiva, n.3, s.d.

PRINCIPAIS ações promovidas pela coordenação da educação do campo 2003-2006. Curitiba: SEED, 2006. Texto impresso pela Coordenação de Educação do Campo.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

**PROJETO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO:** Movimentos Sociais e Desenvolvimento, 2003.

**PROJETO PEDAGOGIA DA TERRA.** Ijuí, 2003.

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO.** UNIOESTE, 2004.

**PRONERA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária,** 2004.

RABELO, Amaro Korb *et al.* **Vivência e práticas pedagógicas: sistematizando a Turma Antônio Gramsci:** pedagogia da terra 2004-2008. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

REZENDE, Janína Ribeiro de ; BEZERRA NETO, L. As implicações da qualificação de militantes do MST: O caso das pedagogas da terra do Estado de São Paulo. In: **VIII Seminário de Estudos e Pesquisas**, 2009, Campinas. VIII seminário do HISTEDBR, 2009.

RODRIGUES, Marli de Fátima. Proposta educativa do MST: uma tentativa de afirmação frente a história de negação da educação das classes populares. **Guairacá**, n.19, p.89-108, 2003.

RODRIGUES, Anália Kristinna Dourado Venâncio. **A importância dos princípios filosóficos e pedagógicos na educação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra - MST.** Disponível em: <[http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.6\\_GT.11/02\\_Analia%20Kristinna%20Dourado%20Venancio%20Rodrigues.pdf](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.6_GT.11/02_Analia%20Kristinna%20Dourado%20Venancio%20Rodrigues.pdf)>, 2009. Acesso em: 06 dez. 2010.

ROSENO, Sônia Maria; HORÁCIO, Amarildo de Souza; ROZENO, Marta Helena. Movimento Social e Universidade: Construindo Parcerias. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS Aracy Alves (Orgs.) **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.p.57-66. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

ROSSETTO, Edna; SANTOS, Dijanira; PIRES, Mara Fernanda Chiari; SILLER, Roseli Rauta. Infância e diferenciação étnica: a construção de identidades étnicas, nos relatos orais e demais produções. In: **II Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias:** perspectivas metodológicas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 08 a 10 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.gpime.pro.br/grupeci/adm/impressos/trabalhos/TR149.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena:** experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça**: a política na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

\_\_\_\_\_. A trágica condição da política social. In: ABRANCHES *et al.* **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.p.33-63.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Para um Novo Senso Comum, v. 4).

SANTOS, Franciele Soares dos. **Formação de educadores militantes no MST**: a experiência do curso pedagogia da terra na Unioeste/PR. 2009.145f. [Dissertação] – Mestrado em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **Práticas de memória, narrativas da história**: representações de alunos do curso de pedagogia para educadores do campo (UNIOESTE) sobre o ensino de história. 2010.152f. Dissertação [Mestrado em Educação] – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

SAVIANI Dermeval. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. IN: ORSO, Paulino José (Org.) **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma universitária: a nova forma histórica das esferas pública e privada no início do século XXI. In: ORSO, Paulino (Org.) **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.p.87-120.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Educação do campo e pesquisa**: questões para refletir. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.p.60-93.

SILVA, Samuel Ramos da. O corpo em movimento: comunicação e linguagem no coletivo de educadores de EJA do MST. In: FREITAS, Helena Célia de Abreu; LENZI, Lucia Helena Corrêa; BELTRAME, Sonia. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**: estudos e práticas do campo. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.p.19-36.

SILVA, R. C. C. **Os sem-terra e o desejo de aprender**. 2000. 181f. Dissertação [Mestrado em Educação] João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2000.

SOARES, Denilson de Oliveira; DIAS, Celeste Aparecida. Pedagogia da terra: a formação de professores do MST em um assentamento no extremo sul da Bahia.



**EMEC - Encontro Mineiro de Educação do Campo** – Fae/UFMG 22 a 24 jul 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: ações governamentais no Estado do Paraná. VII Congresso Nacional de Educação – Educere. **Anais** p.401-412, 2007. Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento)>. Acesso em: jul. 2011.

\_\_\_\_\_. O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. **EccoS Revista Científica**, v.11, n.1, p.39-56, jan./jun., 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de; TISQUE, dos Santos Fernando Henrique. Educação do Campo: prática do professor em classe multisseriada. **Revista Diálogo Educacional**, v.7, n.22, set./dez. 2007.p.211-227.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 3. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

TAVARES, Joana. Sem Terrinha aprendem e ensinam na Escola Paulo Freire. In: **MST**. Especiais e campanhas. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/863>>, 13 jun. 2007. Acesso em: 10 dez. 2010.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa**: a força dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Souza. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Ensino médio, ensino técnico e ensino superior**. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/Brasil/contextonacionalEDU/contextoEDUensino>>. Acesso em: 7 nov. 2011.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Graduação - Curso de Pedagogia para Educadoras e Educadores das Escolas de assentamento de Trabalhadores Rurais do Brasil**. Disponível em: <<http://www.ce.ufes.br/graduacao/pedagogiadaterra.asp>>. Acesso em: mar. 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE. **Projeto Pedagógico do Curso Especial de Pedagogia para Educadores do Campo**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia**: Disciplinas ofertadas no Curso e suas respectivas cargas horárias. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/campi/beltrao/bel-pedagogia.asp>>. Acesso em: 06 dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **UFCG entre as pioneiras na graduação em Educação Rural**. Disponível em: <[http://www.ufcg.edu.br/prt\\_ufcg/assessoria\\_imprensa/mostra\\_noticia.php?codigo=4520](http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=4520)>. Acesso em: mar. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Recife: Garanhuns – Pernambuco, dez. 2006.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Licenciatura em Educação do Campo - 3ª Turma - Projeto Político-Pedagógico do Curso**. Brasília: FUP, maio 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO. **Currículo Pleno**: Licenciatura em Educação do Campo. Guarapuava: Unidade Universitária, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Curso de Especialização em Agroecologia, na modalidade de parceria entre o INCRA-SC, UFSC/LECERA e MST**. Disponível em: <[www.educampo.ufsc.br/](http://www.educampo.ufsc.br/)>. Acesso em: 10 ago 2011.

VALENÇA, Marcos Moraes. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Universidade Pública Brasileira: um caso de tradução. **Revista de Ciência, Tecnologia e Humanidades do IFPE**, Ano 1, n.1, p.78-90, 2009.

VARGAS, Maria Cristina; SCHENDLER, Sônia Fátima. **Escrevendo nossa luta, nossa história**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. Assentamentos do MST e identidade coletiva. **26ª Reunião Anual da ANPEd**: Novo Governo. Novas Políticas? Poços de Caldas, 5 a 8 out. 2003.

**VIVÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. Turma Antonio Gramsci, 2010.

WACHOWICZ, Rui C. **Paraná, Sudoeste**: ocupação e colonização. 2. ed. Curitiba: Vicentina, 1987.

## APÊNDICES

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE – CAMPUS DE FRANCISCO BETRÃO

**PESQUISADORA: YOLANDA ZANCANELLA**

---

#### **ROTEIRO PARA ENTREVISTAS E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS**

**EGRESSO** ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MST E COORDENADOR DO CURSO PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO REPRESENTANDO OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA UNIOESTE – CAMPUS DE CASCAVEL

- 1- Nome
- 2- Idade
- 3- Localidade
- 4- Formação
- 5- O que você fazia antes de integrar o Movimento?
- 6- O que o levou a entrar no Movimento? Há quanto tempo você está no Movimento?
- 7- Qual a sua matriz religiosa?
- 8- Você participava antes de entrar no movimento de alguma outra forma de associação sindical?
- 9- O que mudou na sua vida depois dessa inserção?
- 10- Como se deu o seu processo de formação até o curso superior?
- 11- Qual a razão da sua indicação pelo Movimento para integrar o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo?
- 12- Você trabalhava com a educação no Movimento antes de fazer o curso superior?
- 13- Qual é o papel que você desempenha no Movimento?

- 14- Como e porque os Movimentos Sociais do Campo se mobilizam para buscar a formação universitária?
- 15- Você já conclui a formação em Pedagogia para Educadores do Campo, poderia apontar algumas de mudanças (se é que teve) em relação ao Curso que está sendo oferecido agora, percebe aspectos que avançaram ou retrocederam?
- 16- Em seu ponto de vista, as políticas educacionais de educação do campo são apenas programas paliativos e compensatórios ou refletem o pagamento de uma dívida histórica e social com os trabalhadores rurais?
- 17- Qual a importância dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo?
- 18-Em sua opinião, as demandas, bandeiras e reivindicações dos movimentos sociais do campo foram incorporadas pelo Estado?
- 19 - A educação é um direito de cidadania? De qual cidadania estamos falando?
- 20 - Qual sua posição diante da frase: A educação é um dever do Estado? De qual Estado estamos falando?
- 21- Qual concepção de Estado dos atores dos Movimentos Sociais do campo?
- 22- Como você analisa a prática e a teoria de que devemos entrar no Estado e de lá transformá-lo.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE – CAMPUS  
DE FRANCISCO BETRÃO**

**PESQUISADORA: YOLANDA ZANCANELLA**

---

**ROTEIRO PARA ENTREVISTAS E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS**

**GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO  
CAMPO – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – CAMPUS DE  
CASCAVEL**

- 1- Nome
- 2- Idade
- 3- Sexo
- 4- Localidade
- 5- Que Movimento Social do Campo você integra?
- 6- O que fazia antes de entrar no Movimento? História de vida. Onde trabalhou?  
Experiências vivenciadas?
- 7- Qual a sua matriz religiosa?
- 8- Você participava antes de entrar no movimento de alguma outra forma de  
associação - sindical?
- 9- O que o motivou a entrar no Movimento? Como foi o contato? Há quanto tempo  
você está no Movimento?
- 10- O que mudou na sua vida depois dessa inserção?
- 11- Você trabalha com a educação no Movimento?
- 12- Por que você foi indicado pelo Movimento para fazer o Curso de Pedagogia  
para Educadores do Campo?
- 13- Como foi a sua trajetória de formação até aqui?
- 14- Quais as expectativas suas em relação ao curso? O que você espera dele?
- 15- Você já se frustrou com alguma questão/expectativa em relação ao Curso?
- 16- Na sua visão se você não participasse do MST, teria condições de frequentar  
um curso superior principalmente na universidade pública?

- 17- Como e por que os Movimentos Sociais do Campo se mobilizam para buscar a formação universitária?
- 18- Em seu ponto de vista, as políticas educacionais de educação do campo são apenas programas paliativos e compensatórios ou refletem o pagamento de uma dívida histórica e social com os trabalhadores rurais?
- 19- Qual a importância dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo?
- 20- Em sua opinião, as demandas, bandeiras e reivindicações dos movimentos sociais do campo foram incorporadas pelo Estado?
- 20- Qual sua posição diante da frase: A educação é um direito de cidadania? De qual cidadania estamos falando?
- 21 - A educação é um dever do Estado: De qual Estado estamos falando?
- 22- Qual concepção de Estado dos atores dos movimentos sociais do campo?
- 23- Como você analisa a prática e a teoria de que devemos entrar no Estado e de lá transformá-lo.