

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

**EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOS
EDUCADORES**

YOLANDA ZANCANELLA

FLORIANÓPOLIS – SC

2007

YOLANDA ZANCANELLA

**EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOS
EDUCADORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Professora Dra. Sonia Aparecida Branco Beltrame.

FLORIANÓPOLIS – SC

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Yolanda Zancanella

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Mestre em Educação no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 18 de abril, de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Profa. Sonia Aparecida Branco Beltrame
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Zilma Isabel Peixer
Universidade do Planalto Catarinense

Profa. Terezinha Maria Cardoso
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Nessa minha caminhada rumo à busca do conhecimento, por vezes tão árdua, mas, ao mesmo tempo tão prazerosa algumas pessoas merecem o meu agradecimento especial.

Agradeço especialmente à minha família, pelo carinho, compreensão e incentivo que vem dedicando o tempo todo: Peterson e Patrícia, meus filhos, alegria da minha vida e meu orgulho; João, meu marido, companheiro e cúmplice em todas as minhas aspirações.

Agradeço imensamente a Prof^a. Sonia, minha orientadora e amiga, pela grandeza pessoal em dispor seu conhecimento para que eu pudesse alcançar a excelência necessária na construção deste trabalho. Foi com ela que aprendi que a luta por uma educação voltada para os povos do campo é uma luta que vale pena, mesmo sabendo das dificuldades a serem enfrentadas.

Aos professores do programa, Paulo Meksenas, Paulo Sergio Tumolo, Cristiana Tramonte Vieira de Souza, Reinaldo Matias Fleuri; por seu auxílio e disponibilidade para dirimir dúvidas e responder questionamentos que foram fundamentais na elaboração desse trabalho.

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 na minha vida.

A todos os colegas da Unioeste, 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.

A Marcos e Amaro e, na pessoa deles, os membros do Movimento Sociais do Campo especialmente o MST de Francisco Beltrão Paraná, que comungaram da minha pretensão em estudar a educação dos povos que vivem no campo e, mais especificamente, a formação dos educadores do campo, e me ensinaram o significado da luta constante por dignidade e cidadania.

RESUMO

O estudo analisa a educação oferecida aos povos do campo, no curso de formação de educadores organizado pela Unioeste, campus de Francisco Beltrão-PR. O planejamento e a implementação do referido curso demandou muitos debates entre os professores em busca da clareza necessária para encaminhar questões polêmicas que acompanharam o processo de elaboração da proposta do curso: o currículo a ser adotado, as especificidades do campo e as peculiaridades da formação de educadores atuantes no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A pesquisa desenvolvida junto a seis professores da universidade e inclui o dirigente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Dentre os professores entrevistados, os ministrantes do curso, deixaram clara a importância de formar educadores comprometidos com as lutas das mulheres e homens que vivem e trabalham no campo, garantindo essas especificidades sem perder de vista o caráter universalizante da formação docente, mas, respeitando as matrizes culturais, a formação da identidade, a manutenção dos valores, dos ideários e da terra. O estudo aponta ainda a necessidade de continuar pesquisando a temática da educação do campo, pois são muitas as dúvidas que ainda preocupam os educadores, tanto os da Unioeste que atuam nos movimentos sociais quanto os acadêmicos do Curso de Formação para Educadores do Campo, que são educadores atuantes nas escolas do campo, em busca do ensino superior.

ABSTRACT

The study analyzes the education offered to the people of the field, in the course of educators' formation organized by Unioeste, campus of Francisco Beltrão-PR. The planning and the implementation of the referred course started many discussions among the professors, searching for the necessary transparency to guide controversial subjects that accompanied the process of elaboration of the proposal of the course: the curriculum to be adopted, the specificities of the field and the singularities of the active educators' formation in the Movement of the Rural Workers Without Earth. The research was conducted with six university professors and with the Movement of the Rural Workers Without Earth leader. Between the university professors, the ones who work at the course of formation agree about the importance of forming educators committed with the fight of people that live and work in the field, offering guarantees to the specificities without losing the education formation with an universal characteristic, but respecting the culture, the identify formation, the values maintenance, the ideology and the earth itself.

The study still points the need to continue researching the theme of the education of the field, because they are many the doubts that still worry the educators, those from Unioeste and acting in the social movements as much as the classmates, who are teachers at the field and are looking for high school.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
APP - Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Paraná
ASSESSOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CPT	Comissão pastoral da Terra
CRABI	Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu
ELETROSUL	Centrais Elétricas do Sul do Brasil SA
FORUNDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País
FUNDEP	Fundação do Desenvolvimento da Pesquisa
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MASTES	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Sudoeste do Paraná
MASTRO	Movimento dos Agricultores Sem Terra da Região Oeste
MJT	Movimento Justiça e Terra
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PIAD	Plano Individual de Atividade Docente
SENGE	Sindicato dos Engenheiros do Estado do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I	11
AS REFERÊNCIAS DO CAMPO E A EDUCAÇÃO	11
1.1 O CAMPO E SUAS ESPECIFICIDADES.....	11
1.2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	25
1.3 A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES.....	35
CAPÍTULO II	45
A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO NA UNIOESTE	45
2.1 A UNIVERSIDADE E A SUA RELAÇÃO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS ..	56
2.2 PROJETO PEDAGÓGICO	68
CAPÍTULO III	74
OS PROFESSORES E A PRÁTICA DA PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO	74
3.1 A PARTICIPAÇÃO/MOBILIZAÇÃO POLÍTICA DOS EDUCADORES	75
3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O RESPEITO AO PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E AO CONHECIMENTO POR ELES PRODUZIDOS. ..	84
3.3 PROPOSTAS POLÍTICAS DE ATUAÇÃO DOCENTE	99
3.4 A DINÂMICA PRESENTE NO CURSO	112
3.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO	125
CONCLUSÃO	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	152
Anexo 1 – Roteiro da entrevista.....	152
Anexo 2 - Organização Metodológica da Etapa.....	153
Anexo – 3 Memória do Seminário de Avaliação da 1ª Etapa do curso.	159

INTRODUÇÃO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surge em 1980, lutando pelo direito da terra como bem da coletividade, com o intuito de “garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas”. Com o tempo, o Movimento passa a atuar em âmbito nacional, formando frente nos movimentos sociais, persistindo sua atuação em temas como os direitos sobre a terra para quem nela trabalha o pleno exercício da democracia, a inclusão nos programas e nos direitos políticos.

Atualmente o Movimento apresenta uma forma de organização social e estrutural representativa de mais de vinte anos de luta pela terra, pela reforma agrária e pela democracia, através de uma estrutura em movimento constante, transformando-se no dia-a-dia. Este Movimento vem dimensionando as suas lutas no sentido de promover a conquista das condições básicas do desenvolvimento social e econômico: “educação, saúde, política agrícola”.

O tema educação do campo não ser dissociado da trajetória dos movimentos sociais, ainda mais quando se aborda o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 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.

Na proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, fica explícita a necessidade de formar pessoas comprometidas com a transformação social e com a militância direta nas lutas populares, capazes de pensar e de agir com autonomia. A expectativa do MST é que a escola participe da formação de seus integrantes, formando pessoas que tragam benefícios ao coletivo, auxiliando na condução das lutas pelas causas do Movimento.

O direito à educação é uma das reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 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 seus integrantes. Para analisar e investigar esta situação, a universidade se insere nesta realidade.

A discussão, na Unioeste, sobre a educação dos povos que vivem no campo intensificou-se com o Programa de Formação de Professores do Campo de Francisco Beltrão-PR, oferecido pela Unioeste, vinculado ao Projeto Vida na Roça, (criado em 1996), através de convênio entre a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assessorar) e a Secretaria de Educação do município acima referido. É importante ressaltar que a participação da Universidade iniciou-se antes mesmo de sua estadualização¹, enquanto ainda era Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – Facibel.

Atualmente, o Centro de Ciências Humanas da Unioeste Francisco Beltrão oferece, aos povos do campo, três cursos, sendo o primeiro em parceria com o Programa Vida na Roça, outro na modalidade de especialização (*lato sensu*) e, finalmente, um curso superior, intitulado Pedagogia para Educadores do Campo. O curso superior é resultado de um convênio firmado entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera e a Unioeste. Nos dois cursos, Programa Vida na Roça e o de Pedagogia para Educadores do Campo os responsáveis na sua maioria são professores universitários que compõe o corpo docente do Curso de Pedagogia regular. Deste contato entre os professores da Pedagogia regular e o Movimento, surgem as inquietações que justificam a realização desta pesquisa. Torna-se evidente a necessidade de buscar novos rumos para a formação do educador do campo e soluções para o cotidiano das escolas do campo, com base em um aprofundamento teórico e debate em torno de uma educação, pensada e proposta para e pelos povos que vivem no campo.

Para tanto, foram entrevistados seis professores universitários e o dirigente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Para a elaboração dos roteiros das entrevistas, foram abordadas as seguintes questões: O que se compreende hoje por educação do campo? Há especificidades na formação dos professores que

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE é uma universidade regional multicampi que resultou na congregação de quatro faculdades municipais isoladas, em 1988, sob a Lei no. 8464 de janeiro de 1987. A Unioeste expandiu a sua atuação geográfica para o Sudoeste do Estado, mais especificamente em Francisco Beltrão pela incorporação em 1999, da FACIBEL (Faculdade Municipal de Francisco Beltrão), como o seu *quinto campus*, na qual eram ofertados quatro cursos de graduação. A incorporação da FACIBEL, deu-se através do Decreto Nº 995 - 23/06/1999, publicado no Diário Oficial Nº 5523 de 24/06/1999, que instituiu o Campus de Francisco Beltrão da UNIOESTE (Casa Civil do Governo do Estado do Paraná). Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/>> Acesso em: 15 fev. 2007.

atuam no campo? O que move/impulsiona alguns professores do Curso de Pedagogia regular a assumir a formação dos educadores/as?

Esta etapa compreendeu a realização de pesquisa de campo de cunho qualitativo com aplicação de entrevistas a professores da Unioeste que atuam no Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, e aqueles que optaram por não participar do curso e ao dirigente do Movimento. A metodologia da pesquisa de campo compreendeu a abordagem aos professores selecionados como sujeitos da pesquisa, em seu local de trabalho e também nas suas residências, conforme desejado por cada um deles.

Utilizou-se um roteiro com perguntas abertas que permitiu aos professores entrevistados e ao dirigente aprofundar a reflexão da experiência, utilizando o gravador para o registro das respostas. Estes dados foram transcritos e serviram de base empírica para as análises.

As entrevistas se mostraram fonte de informação extremamente rica, já que trouxeram o ponto de vista de professores da Unioeste favoráveis e desfavoráveis à individualização da formação e da educação voltada aos povos do campo. As opiniões dos professores foram discutidas e avaliadas exaustivamente, e confrontadas entre si e com as colocações do dirigente do Movimento.

Para apresentação do presente texto, organizou-se em três partes: no Capítulo I o enfoque são as referências do campo e a educação quanto à especificidade. Apresenta e discute as questões do campo, a divisão das terras brasileiras e a concessão de uso, os conflitos originados com a chegada dos colonizadores, a legislação nacional como estratégia para assegurar o controle político. Aponta as especificidades do campo em seus aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais e o ingresso do capitalismo e da modernização da produção. Explicita aspectos das transformações sociais, as migrações, a reforma agrária, o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e sua luta; aborda assuntos históricos da educação, da educação do campo e de sua especificidade.

No capítulo II é apresentada a criação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo na Unioeste, transcrevendo o processo de elaboração do curso na II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo e a presença

da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) na “Articulação Paranaense por Uma Educação do Campo” para consolidar a proposta de formação de educadores. Evidencia os conflitos gerados pela posse de terra e a participação dos movimentos sociais do campo, os projetos educacionais e a implantação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo na Unioeste e apresenta dados sobre o Projeto Pedagógico desse curso.

No Capítulo III a abordagem está voltada para as falas dos sujeitos da pesquisa. Os professores entrevistados discorrem sobre a prática no curso de Pedagogia para Educadores do Campo, o texto segue eixos de análise. Um desses eixos enfoca a participação e a mobilização da política dos educadores, analisando a percepção dos professores com relação à prática no curso, faz referências aos movimentos sociais e sua inter-relação com a educação do campo. Analisa a mudança, a construção de novas formas de educar e ser educado, e a proposição à educação das pessoas que vivem no campo.

Aborda também as especificidades da educação do campo, em relação ao que vem sendo discutido e produzido na pesquisa educacional. Analisa as políticas educacionais para o campo no incentivo aos valores culturais, essenciais para o desenvolvimento da cidadania. Mereceu ênfase nesse capítulo a atuação docente na Pedagogia para Educadores do Campo, enfatizando o conhecimento, como elemento modificador da condição humana e sua especificidade no ambiente do campo. Os professores entrevistados discutem a docência como ação constituída e integrada no ensino-aprendizagem e na gestão de contextos educativos, com enfoque para a Pedagogia para Educadores do Campo e de como se apresenta a atuação docente, na Unioeste de Francisco Beltrão, Paraná.

Por fim, são trazidas e analisadas as políticas públicas da educação, com enfoque ao acesso à educação e as políticas públicas, aos excluídos da mesma. O trabalho, ainda que incompleto, revela alguns aspectos da educação do campo, mas, o acompanhamento de sua evolução é necessário para que a história da educação continue sendo pesquisada e registrada. As discussões aqui apontadas serviram como suporte para a análise dos dados.

CAPÍTULO I

AS REFERÊNCIAS DO CAMPO E A EDUCAÇÃO

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)

1.1 O CAMPO E SUAS ESPECIFICIDADES

Na discussão que se segue o rural e urbano é explicitado, bem como os aspectos das transformações sociais, as migrações, a reforma agrária, o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e sua luta. Com relação à educação do campo, são abordados assuntos históricos da educação e a sua especificidade no campo, como iniciativa de um movimento social que busca o desenvolvimento e a manutenção da identidade das pessoas do campo. Prosseguindo trata-se da formação dos educadores do campo considerando a singularidade do contexto e a necessidade se apropriar da teoria do conhecimento, das identidades e das especificidades que o campo comporta, e que esse professores sejam os promotores da educação diferenciada na formação humana.

No texto, privilegiou-se utilizar a denominação “campo”, embora se faça referência ao “rural” sem desconhecer os limites colocados pelos dois conceitos.

Nesse sentido, o conceito de campo busca ampliar e superar a visão do rural como local de atraso, no qual as pessoas não precisam estudar ou basta uma educação precarizada e aligeirada. Campo, nesta concepção, é

entendido como lugar de vida onde as pessoas produzem conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, devendo ser, é o ponto de partida das práticas pedagógicas na Escola do Campo. (PORTAL EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2003).

Na América Latina e no Brasil a questão agrária no final do século XX continua semelhante ao início centralizando grandes dimensões de terras sob o comando das elites. Em contrapartida, continua ocorrendo os problemas e dificuldades no acesso a terra por parte dos trabalhadores.

A história da divisão das terras brasileiras permite verificar desde a colônia a ocorrência de invasões, fato que levou a criação das Capitanias Hereditárias pela Coroa Portuguesa. O propósito, porém, não se dissociou da mesma dominação dos camponeses², reunidos para produzir riqueza com seu trabalho nas terras concedidas à nobreza portuguesa. Das poucas Capitanias que obtiveram sucesso a herança de poderosos latifúndios ainda é registrada nas terras nacionais até os dias atuais.

A concessão de uso de grandes extensões de terra pela Coroa Portuguesa aos capitalistas, nobres portugueses colonizadores que dispunham de capital, tinha como objetivo a produção para exportação, porém, não concedia a propriedade privada da terra, ou seja, a terra não representava ainda um bem de capital. No entanto, por força da Coroa Portuguesa foi concedido o direito aos herdeiros dos nobres capitalistas para uso e exploração da terra, fato que permanece intocável cinco séculos depois.

Os conflitos no Brasil, existem desde a chegada dos colonizadores e se originaram das mais diversas fontes como: questões étnicas, sociais, ideológicas que envolviam os indígenas, os camponeses, os escravos, os religiosos, entre outros e se constituíam em movimentos com conotações diferentes para cada intenção.

² Os teóricos da agricultura familiar defendem: que o produtor familiar que utiliza os recursos técnicos e está altamente integrado ao mercado não é um camponês, mas sim um agricultor familiar. Desse modo, pode-se afirmar que a agricultura camponesa é familiar, mas nem toda a agricultura familiar é camponesa, ou que todo camponês é agricultor familiar, mas nem todo agricultor familiar é camponês. Criou-se assim um termo supérfluo, mas de reconhecida força teórico - política. (FERNANDES, 2001, p. 29-30).

Naquele período as manifestações tinham como diretriz as formas de organização social, política e econômica, ou obedeciam a ações específicas e localizadas, os movimentos messiânicos, que confrontavam com a opressão, a miséria, a dependência, a ausência de direitos, a luta pela posse da terra e melhores condições de vida e de trabalho (SILVA, 2006).

Com o estabelecimento da apropriação de terras pelos portugueses desde 1500, fundado em uma hegemonia capitalista e militar, pela imposição de vontades políticas e de um sistema opressor e dominador, as terras brasileiras tiveram como único destino, a Monarquia, governo reinante na época.

Fazendo uma busca histórica sobre o regime de terras no Brasil, constatou-se que a propriedade da terra no país foi instituída pela “Lei de Terras, de 1850, já como parte da estratégia dos grandes fazendeiros de assegurar o controle político sobre a transição do trabalho escravo para o trabalho livre” (FERNANDES, 1999a, p.30).

A Proclamação da República, em 1889, e a Abolição da Escravatura, em 1888, “marca um dos momentos de maior transformação social já vivido pelo país”, no qual são traçadas as novas linhas da identidade social e política do trabalhador nacional, antagônicas a um perfil de escravo vigente até então e paralelas a um modelo urbano e industrial que se insurgia. Contribuiu para essa mudança a formação de um ideário do Partido Comunista que tinha no operário a diretriz para organização de ações educativas alfabetizadoras e formação de quadros partidários (SILVA, 2006, p.66).

Essas mudanças sociais e políticas contribuíram para o fortalecimento da indústria, acompanhado do reconhecimento dos direitos legais dos trabalhadores; foi o início da democratização, tendo no Estado o fomentador da economia nacional.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial observou-se a ênfase no processo de redemocratização nacional, promoção de investimentos na industrialização e na urbanização. Nesse mesmo período, décadas de 1940-1950, iniciaram-se os debates com relação à questão agrária, vista como um obstáculo ao desenvolvimento do país.

Seguiu-se a esses debates a apresentação de projetos-de-lei sobre a reforma agrária ao Congresso Nacional, sem auferir nenhum sucesso acerca da

submissão da agricultura em detrimento da industrialização e da permanência dos latifúndios pelas elites, ou seja, o uso e a exploração das terras brasileiras mantiveram o objetivo do sistema capitalista de produzir para exportar.

Tais situações foram condições *sine qua non* para que se concretizasse a descaracterização do modelo agrário familiar, pois, os filhos dos pequenos agricultores foram trabalhar na indústria, a produção agrícola a preços baixos também foi dirigida para essa nova classe operária emergente, sob a forma de alimentos e, para a indústria, sob a forma de matéria-prima.

Essas mudanças promoveram um viés na estrutura da propriedade de terra, quando, de um lado, os pequenos agricultores familiares puderam adquirir a terra como um bem de capital, multiplicando as pequenas propriedades, mas permaneceram sujeitos ao sistema capitalista e, de outro lado, se configurava o avanço nas grandes propriedades subsidiado por políticas e incentivos a uma agricultura modernizada que exigia cada vez mais recursos e mais terra.

Neste contexto foram implantados dois modelos em movimentos articulados: a revolução verde³ e a substituição de importações, resultado do processo de expansão do capitalismo no Brasil.

De um lado, criaram-se indústrias, na sua maior parte dependentes de matérias primas importadas, desenraizadas, descoladas da nossa produção agrícola; de outro, criava-se a necessidade de um mercado de força de trabalho para as fábricas que aqui se instalavam (RIBEIRO, 2002, p. 2).

Com a migração dos filhos dos agricultores para as fábricas urbanas capitalistas, efeitos como a falta de mão-de-obra familiar e a ausência de políticas de valorização dos produtos e de tecnologia começaram a ser sentidos na produção agrária, inibindo o crescimento das pequenas propriedades de terra e empobrecendo as famílias. “Agricultores eram expulsos da terra pela pressão de fazendeiros, madeireiras, mineradoras e pela falta de uma política agrícola de valorização de seus produtos” (RIBEIRO, 2002, p.3).

³ A Revolução Verde, ocorrida a partir da década de 1950, consistiu na adoção de práticas agrícolas baseadas no uso intensivo de químicos e instrumentos mecânicos pelos países de Terceiro Mundo, dando surgimento às sementes de Variedades de Alto Rendimento – VAR. Apoiada em uma promessa de aumento da oferta de alimentos que proporcionaria a erradicação da fome, a Revolução Verde resultou em um novo modelo tecnológico de produção agrícola que implicou na criação e no desenvolvimento de novas atividades de produção de insumos ligados à agricultura. A diversidade de pequenos sistemas de subsistência foi substituída por monoculturas.

Com as revoluções ocorridas no mundo a partir da década de 1950, que contaram com intensa participação dos camponeses modificaram a visão sobre os protagonistas das transformações políticas e sociais: “as revoluções chinesa, vietnamita, argelina, cubana, nicaragüense, e o surgimento das Ligas Camponesas no Brasil contribuíram para repensar o papel desses sujeitos sociais” (SILVA, 2006, p. 66).

Paralelo a essas transformações, foi possível constatar que as ciências sociais e as teorias políticas não tiveram consistência no estudo sobre os agricultores, antes, previa o seu desaparecimento, “sendo visto por muitos teóricos como uma classe destinada a desaparecer”, hipótese que promoveu certo abandono por parte dos interesses acadêmicos sobre as memórias culturais, aspectos da vida, da realidade e de suas organizações (SILVA, 2006, p.66).

A grande indústria das décadas de 1950-1960 e os investimentos em obras urbanas receberam camponeses analfabetos do nordeste para o sul e sudeste do país. Tal fato mitigou o argumento “dos ruralistas de que o êxodo rural e a própria expulsão do campo resultava da má formação escolar, hipótese refutada pela contratação em massa de trabalhadores que não sabiam ler ou escrever” (BEZERRA NETO, 2003, p. 16).

Foi entre 1965 a 1985, que aconteceram as transformações recentes na agricultura, com a instauração de uma política de desenvolvimento agropecuário pelos governos militares.

Com o intuito de acelerar o desenvolvimento do capitalismo no campo incentivando a reprodução da propriedade capitalista foram criadas condições para uma política agrária privilegiando as grandes empresas, mediante incentivos financeiros que passaram a se ocupar da agropecuária. “Dessa forma, os governos militares com sua política agrária praticavam mudanças no campo sem considerar o regime de propriedade da terra” (FERNANDES, 1999, p. 35).

Durante as duas décadas em que os governos militares estiveram no poder, garantiu a apropriação, por grandes grupos empresariais, de imensas áreas de terras e também o aumento do número e da extensão dos latifúndios. Financiaram as mudanças na base técnica da produção, com base nos incentivos criados e de todo o crédito subsidiado pela sua política agrícola. Proporcionaram assim a *modernização* da agricultura e territorialização do capital no campo (FERNANDES, 1999, p.39).

Ao assumir o poder, os militares⁴ colocaram a reforma agrária como uma de suas prioridades, designando um grupo de trabalho sob a coordenação do Ministro do Planejamento, para a elaboração de um projeto-de-lei de reforma agrária. Em 30 de novembro de 1964, após aprovação pelo Congresso Nacional, o Presidente da República sancionou a Lei Nº. 4.504, que tratava do Estatuto da Terra. O texto constituiu-se na primeira proposta articulada de reforma agrária, feita por um governo, na história do Brasil (BRASIL, 1997).

Na verdade, com a questão agrária mantida sob o poder do Estado, o Estatuto da Terra não permitia o acesso a terra pelos camponeses e nem pela propriedade familiar, direcionando-a àqueles cujo interesse era eminentemente capitalista “Nesta condição o Estatuto revelou-se um instrumento estratégico para controlar as lutas sociais, desarticulando os conflitos por terra” (FERNANDES, 1999, p. 33).

Não serviu, portanto, esse Estatuto da Terra para dividir a propriedade, porque o capitalismo impulsionado pelo regime militar brasileiro vigente nas décadas de 1960 e 1980 promoveu a modernização do latifúndio, custeado pela oferta de crédito rural subsidiado.

Foi disponibilizado um recurso farto e barato para que a cultura da soja gerasse excedentes exportáveis e a conseqüente incorporação das pequenas propriedades rurais pelas médias e grandes. Essa incorporação deveu-se ao fato de que a soja exigia maiores propriedades e a aquisição de terra valia-se do crédito disponibilizado. “Assim, quanto mais terra tivesse o proprietário, mais crédito recebia e mais terra podia comprar.” (BRASIL, 1997).

⁴ Durante os 20 anos de ditadura militar, a opção da população rural excedente foi a migração, principalmente para regiões de fronteira, onde tentavam se fixar como posseiros. No entanto, a política oficial de ocupação favoreceu o surgimento de grandes fazendas de gado, por meio de incentivos fiscais, reduzindo o alcance social da corrida ao oeste.. E a escolha da cana-de-açúcar como única cultura do Proálcool também ajudou os grandes fazendeiros a avançarem sobre as terras da jovem agricultura familiar do Sudeste. Assim, em meados dos anos 80, no início da redemocratização, era flagrante o contraste entre a estrutura agropecuária brasileira e a experiência dos países que se desenvolveram durante o século 20. Veiga, José Eli da. **Questão do campo exige novos rumos no Brasil**. Ciência Hoje, (SBPC), vol. 24, n.141, Agosto 1998, pp. 27-31

Ainda nas décadas de 1960-1980, a história registra um elevado crescimento na economia brasileira, cujo marco ficou conhecido como o “milagre brasileiro”. Os resultados desse crescimento consistiram em urbanização e industrialização do país em alta velocidade; no entanto, não foi democratizada a posse da terra, nem valorizado o mercado interno rural, sendo esquecido o projeto de reforma agrária e continua vigente a concentração da terra e da renda (BRASIL, 1997).

A militarização manteve o controle do Estado sobre os conflitos de terra bem como sobre as terras devolutas. O poder dos militares também facilitou aos empresários a apropriação de grandes áreas de terras, aumentando o número e a extensão de latifúndios, oportunizando a modernização da agricultura e a territorialização do capital no campo. O aumento dos latifúndios representou o seguinte: “Num período de quinze anos, 48,4 milhões de hectares de terras públicas foram transformadas em latifúndios” (FERNANDES, 1999, p.41).

Na discussão de Fernandes (1999, p. 39) um dos mais importantes processos de “modernização” (grifo do autor) da agricultura que, adquirindo o modo de produzir capitalista, deixou de usar a força de trabalho intensivamente e se utilizou da monocultura e da mecanização como forma de aumentar a produtividade agrícola.

Isso expulsou um grande contingente populacional do campo, principalmente da região sul do país, que migrou para as áreas de colonização em Rondônia, Pará e Mato Grosso, ou para as cidades em busca de oportunidades na indústria que crescia aceleradamente.

No final dos anos 1970 e na década de 1980 a crise na indústria e a inviabilidade do sonho de colonização das áreas de fronteira agrícola obrigaram os trabalhadores rurais a voltarem para as suas regiões de origem, resistindo e buscando outras formas de sobrevivência e de luta pela terra.

Os três primeiros governos da Nova República apenas fortaleceram o modelo de desenvolvimento econômico para a agropecuária, atendendo os interesses e privilégios da agricultura capitalista, não criando nenhum projeto de desenvolvimento rural. Na verdade, o discurso político que predominou nesse período foi que a reforma agrária seria apenas uma política social, de modo que a territorialização da luta pela terra foi determinante na conquista de políticas de desenvolvimento para o campo, principalmente para assentamentos (FERNANDES, 1999, p.17).

A propagação do processo de modernização do campo, em alguns países, adentrou no Brasil a partir dos meados da década de sessenta efetivou-se, sobretudo, a partir da instalação de um parque industrial com o intuito de atender as necessidades de produção das tecnologias que seriam empregadas na agricultura.

Essa modernização provocou mudanças profundas no meio rural: o grande êxodo e as péssimas condições de trabalho em que os pequenos produtores se encontraram foram as principais. A população rural do país representava 1/3 da população e não havia possibilidade de ser absorvida nas atividades urbanas. As ações empreendidas pelo governo em relação à agricultura nesse período contemplavam exclusivamente os grandes produtores. Os pequenos produtores que tentaram participar dessa política acabaram falindo e conseqüentemente piorando as condições que tinham anteriormente.

Ademais, a modernização trouxe em seu bojo o caráter excludente considerando que só foi beneficiado quem estava perto dos grandes centros. Vários problemas foram criados para a sociedade brasileira, pois em nenhum momento desse processo foram apresentadas alternativas para a população obrigada a abandonar as áreas rurais.

Sobre essas circunstâncias,

A crise econômica das cidades, que se delineava com a intensa migração do homem do campo, trouxe o discurso da valorização desse homem e do seu trabalho, com o intuito de evitar seu êxodo. Pensava-se que, para isso, bastava desenvolver uma prática educativa voltada para a realidade e adaptada às especificidades das culturas locais (BELTRAME, 2000, p. 26).

A migração da população rural para as cidades em busca de uma melhor condição de vida foi intensa entre os anos 1960 e 1980, agravada pelo fato das cidades não estarem preparadas para receber esse grande contingente e os resultados são sentidos até hoje, já que muitas pessoas se alocaram nas favelas, onde a miséria, o não acesso à educação, moradia e saúde são aspectos preponderantes.

A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, mas na realidade ela tem se dado via submissão. As ações concretas visando o desenvolvimento são sempre pensadas a partir da cidade, não

incorporando a visão daqueles que vivem no campo e, muitas vezes sem uma análise mais rigorosa da própria realidade do campo. A educação não foge à regra.

No terreno da desmistificação, cabe ainda dizer que características como isolamento, visão de mundo provinciana e relações interpessoais restritas, porém densas, atribuídas ao rural, são hoje também altamente questionáveis. A difusão dos meios de comunicação integra as áreas rurais à mesma dinâmica informacional e cultural das cidades, ao mesmo tempo em que no espaço urbano multiplicam-se exemplos de grupos sociais que vivem um profundo isolamento do resto do mundo, como ocorre com jovens moradores de condomínios da Barra da Tijuca na cidade do Rio de Janeiro, que, segundo pesquisas recentes, demonstraram não conhecer sequer o seu próprio bairro, tamanha é a concentração de sua vida nos limites do próprio condomínio. (ALENTEJANO, 2000, p. 88).

Uma visão romântica do campo, ainda faz imaginar é um lugar em que o rústico e o bucólico são características imanentes. Porém, há que se pensar que as relações entre campo e cidade não são mais desligadas em virtude de questões geográficas, pois as distâncias foram encurtadas, ou até superadas, pelo desenvolvimento de tecnologias que permitem aos sujeitos do campo e da cidade uma convivência cultural, seja pela mídia, pelas migrações temporárias e também pelas visitas realizadas entre citadinos e camponeses. De acordo com Souza,

O campo hoje nas variadas regiões do Brasil, traz uma mistura de progresso tecnológico com técnicas que não se aperfeiçoaram. É possível encontrarmos lugares organizados individual ou coletivamente, utilizando diversas tecnologias de produção e de comercialização dos produtos, como encontrarmos lugares que necessitam de organização, técnicas de produção e comercialização. Mas, o campo não é mais um local totalmente diferenciado da cidade. O mundo do trabalho e a divisão social do trabalho apresentam a mesma lógica, diante das mudanças sofridas ao longo de sua trajetória histórica (SOUZA, 2006a, p. 2).

Sob este ângulo, compreender o campo é relegar o tom de nostalgia destacado em um passado rural de abundância e felicidade que se encontra registrado nas obras literárias, desacreditando-se da “posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra em nosso país” (SOARES, 2003, p. 13).

Essa nova conotação de campo é compreendida como uma grande mudança, conforme se descreve:

Consideramos fundamental demonstrar que, apesar das inegáveis transformações sociais, econômicas, culturais e espaciais resultantes do desenvolvimento do fenômeno urbano, o rural não deixou nem deixará de existir, apenas teve e está tendo seu significado alterado. Assim, não se trata de ver o rural como sinônimo de atraso, de agrícola, de natural, enfim

de vê-lo como o oposto de uma visão estereotipada do urbano que o coloca como o *locus* por excelência do progresso, da modernização, da indústria e da técnica (ALENTEJANO, 2000, p.88).

A rapidez com que têm ocorrido as transformações das relações sociais e de trabalho no campo transforma as noções de “urbano” e “rural” (grifo da autora) em categorias simbólicas construídas a partir de representações sociais que, em algumas regiões, não correspondem mais a realidades distintas cultural e socialmente. É possível apreender a dificuldade hoje de se demarcar com precisão o que é campo e o que é cidade a partir de critérios das atividades econômicas ou mesmo em hábitos adquiridos culturalmente (CARNEIRO, 1998, p. 1).

Pesquisas sobre este assunto no Brasil têm apontado à ocorrência de dois conjuntos de fenômenos, que esclarecem a questão da ruralidade. Um desses conjuntos compreende o espaço rural não mais definido pela atividade agrícola, pois é “significativa à redução de pessoas ocupadas na agricultura”, associado ao aumento do número de pessoas residentes no campo com atividades não agrícolas: há a inclusão da combinação com outras formas de rendimento, não vinculadas ao processo de produção agropecuária (CARNEIRO, 1998, 3-4).

Essas contribuições são importantes, ao mostrarem uma possibilidade metodológica de,

Não congelarmos o conceito de “camponês” no modelo medieval, como uma categoria social estática, incapaz de absorver e de acompanhar a dinâmica da sociedade em que se insere e de se adaptar às novas estruturas sem, contudo, abrir mão de valores, visão de mundo e formas de organização social que lhes são próprias (CARNEIRO, 1998, p.4).

Na discussão de Alentejano (2000, p.3) o que todas estas observações permitem afirmar é que:

Os tradicionais estereótipos que definiriam campo e cidade, rural e urbano, não são pertinentes e isto não se deve a uma unificação da realidade que moldaria tudo à imagem e semelhança das características atribuídas às cidades. Não se trata da eliminação pura e simples do rural e sua transmutação em urbano, mas de um fenômeno mais complexo, onde um novo urbano e um novo rural surgem do choque entre ambos. Na realidade, a diversidade de formas de organização social que proliferam, tanto no campo como na cidade, poderia nos levar a sucumbir à tentação de dizer que não existe um urbano e um rural, mas vários urbanos e rurais. (ALENTEJANO, 2000 p.3).

Ainda que as migrações rural-urbanas continuem ocorrendo, acelera-se, também, um movimento contrário. Funde-se o crescimento de uma forte ideologia agrarista de valorização do campo e das pessoas que lá vivem como resultado de ações e interpretações das Igrejas Católica e Luterana, aliadas à Pastoral da Terra e aos projetos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A mídia veicula a cidade como um lugar péssimo para se viver, descaracterizando o urbano na imaginação e desestimulando “migrações para a cidade como projeto de melhoria de vida para quem vive no campo” (MARTINS, 2005, p.3).

Portanto, esse movimento “migratório” (Grifo meu) de retorno ao campo, possivelmente fundado na vida caótica nas cidades diante das situações de desemprego, fome e violência, uma preocupação também presente nas discussões e reflexões dos movimentos sociais do campo, pode aparentemente suscitar uma suposta revalorização do campo, mas há que se considerar que na sociedade brasileira, as políticas públicas para o campo, ou melhor, as insuficientes e insipientes políticas públicas para o campo, em pouco favorecem a permanência ou o retorno ao campo.

Mesmo havendo um suposto imaginário que não mais valorize as migrações para a cidade, não há também um favorecimento concreto para o desenvolvimento do campo, fator que agrava a situação social vivida tanto no campo como na cidade, de miséria e indignidade. Condições que podem ser superadas se pensadas a partir de um projeto de desenvolvimento não somente para o Campo, mas para o país, projeto que para efetivar-se necessita da Reforma Agrária conforme propõe o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Assim, na construção do projeto de desenvolvimento para o país, a educação tem uma função essencial. Talvez as questões relativas à educação precisem ser pensadas na relação campo e cidade, pois o desenvolvimento do campo, na perspectiva de um projeto de desenvolvimento para o país, como é defendido pelos movimentos sociais do campo, é uma proposta inclusiva, logo, pensar o campo implica pensar a cidade.

Com o encerramento dos governos militares na metade dos anos de 1980, o país também passou para uma nova etapa em relação à questão agrária. Reapareceram os movimentos sociais do campo, reacendendo também o debate político e intelectual em torno do tema. Evidenciando que na nossa sociedade, para

alguns, terra não é apenas um direito de propriedade privada, mas é, sobretudo, um espaço de exploração, ou seja, uma forma de lucro através do resultado da força de trabalho que é aplicado sobre ela. Tanto que o valor da terra no Brasil está diretamente ligado à expectativa do lucro que se pode obter.

Desde a fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, nos anos de 1980, os trabalhadores vêm construindo um novo espaço no cenário político da luta pela terra, elaborando e reelaborando seus objetivos gerais. Dentre eles, sempre esteve presente a questão da terra como bem de todos, destinada ao bem comum da sociedade; assim, objetiva “Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas” (FERNANDES, 1999, p.81).

Em 1984, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra passa a se organizar em âmbito nacional. Uma das atividades do grupo consiste na ocupação de terras improdutivas como forma de pressão pela reforma agrária, mas também há reivindicação quanto a empréstimos e ajuda para que realmente possam produzir na terra. O Movimento tem formado frente nos movimentos sociais e as bandeiras de luta têm insistido em temas como a reforma agrária e os direitos sobre a terra para quem nela trabalha o pleno exercício da democracia, a inclusão nos programas e nos direitos políticos.

Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra a reforma agrária,

Tem como objetivo fazer com que a distribuição de renda no Brasil rume para o interior do país. Fazer com que as famílias que estão no interior permaneçam lá, mas que consigam se desenvolver do ponto de vista econômico e social. O objetivo é a luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que deverá se efetivar a partir de uma reforma agrária produzida sob o controle dos trabalhadores. (WIKIPEDIA, 2006)

Após 23 anos de existência, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra entende que seu papel como movimento social é continuar organizando os pobres do campo, conscientizando-os de seus direitos e mobilizando-os para que lutem por mudanças. “Nos 23 estados em que atua a luta não só pela Reforma Agrária, mas pela construção de um projeto popular para o Brasil, baseado na justiça social e na dignidade humana” (WIKIPEDIA, 2006).

O movimento recebe apoio de organizações não governamentais e religiosas, do país e do exterior, interessadas em estimular a reforma agrária e a

distribuição de renda em países em desenvolvimento. Sua principal fonte de financiamento é a própria base de camponeses já assentados, que contribuem para a continuidade do movimento.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, se articula junto a uma organização internacional de camponeses chamada Via Campesina, da qual também faz parte o Movimento dos Pequenos Produtores (MPA) e agricultores da Europa, EUA, África, Ásia e Américas. “A Via Campesina tem como objetivo organizar os camponeses em todo o mundo. Ele também está vinculado com outras campanhas nacionais e internacionais, como a Via Campesina Brasil, que reúne alguns dos movimentos sociais brasileiros do campo” (WIKIPEDIA, 2006).

A reforma agrária é definida como “o movimento do conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento da agropecuária e das lutas de resistência dos trabalhadores, que são inerentes ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção”. No seguimento da história, a reforma agrária apresenta diferentes características, resultantes dos estágios de desenvolvimento do capitalismo, modificando, também, as interpretações sobre este assunto (FERNANDES, 2001, p. 21).

Ao longo do tempo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem se reorganizado na elaboração de um programa agrário para o tipo de reforma desejada, transformando-se de acordo com a realidade da luta. Atualmente o Movimento apresenta uma forma de organização social e estrutural representativa de mais de vinte anos de lutas pela terra, pela reforma agrária e pela democracia. “É importante ressaltar que tanto essa forma como essa estrutura estão em movimento constante, portanto, elas se transformam no dia-a-dia da luta” (FERNANDES, 1999, p. 83-4).

Especialmente quanto às mudanças, observa-se que este movimento vem dimensionando as suas lutas, no sentido de promover a conquista das condições básicas do desenvolvimento social e econômico: “educação, saúde, política agrícola” (FERNANDES, 1999, p. 84).

A reforma agrária hoje tem como meta atribuir importância à agricultura familiar como uma forma de vida e um instrumento de criação de emprego no campo, minimizando as mazelas da miséria que acometem as populações rurais e incitam a migração para as cidades, considerando-se uma situação de exclusão e de

indigência, seja pela pouca qualificação profissional diante de um mercado de trabalho exigente ou pela perda de identidade e referências.

Neste sentido, a reforma agrária apresenta uma ampliação de alternativas rurais com base na modernidade e no avanço tecnológico, de forma que a repercussão do assentamento de camponeses nas agriculturas familiares se dará diretamente nas cidades. Ao mesmo tempo em que livra a cidade da condição de depósito de excedentes populacionais sem destino e atenua as tendências patológicas da nossa tumultuada urbanização.(MARTINS, 2005, p.3).

A verdade é que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem buscado construir e conquistar um espaço de socialização política, considerado como condição essencial ao desenvolvimento das diferentes experiências vivida pelos seus membros.

Na busca deste espaço se fazem presentes os problemas referentes à questão agrária, em especial quanto à propriedade da terra como diretriz para fatores que incluem: a) a concentração da estrutura fundiária; b) aos processos de expropriação, expulsão e exclusão dos trabalhadores rurais, sejam eles camponeses e assalariados; c) à luta pela terra, pela reforma agrária e pela resistência na terra; d) à violência extrema contra os trabalhadores, à produção, abastecimento e segurança alimentar; e) aos modelos de desenvolvimento da agropecuária e seus padrões tecnológicos, às políticas agrícolas e ao mercado, ao campo e à cidade, à qualidade de vida e dignidade humana, de modo a inserir na questão agrária as dimensões econômica, social e política (FERNANDES, 2001, p. 21).

Por se tratar a questão agrária de um elemento inerente ao capitalismo, é mandatória a minimização de seus problemas, ainda que não seja possível a sua plena resolução. Uma possível solução é através da adoção de políticas públicas que diminuam a violência das desigualdades. “Outras possibilidades são as formas de lutas dos trabalhadores, por meio da pressão política: as ocupações de terra, as marchas, ocupações de prédios públicos, as greves etc”. No entanto, as ações que viabilizem modificações conjunturais não conseguem impedir que as desigualdades se intensifiquem, de modo que elas continuam gerando miséria e fome (FERNANDES, 2001, p. 22).

Nesta luta está presente a questão da territorialização do capital, que gera desigualdades e é revelada, pela reforma agrária, como questão social, “uma forma de distribuição de renda, como forma de luta e resistência dos trabalhadores, na compreensão que esta não teria mais necessidade para o desenvolvimento capitalista” sobre a qual a burguesia perdeu o interesse (FERNANDES, 2001, p.24).

Especulações pertinentes à questão agrária acreditam, por um lado, na desintegração do campesinato e no intenso êxodo rural, enfatizando o sentido apenas como luta política, “de outro os que defendem a tese da persistência de relações não capitalistas de produção, no contexto das desigualdades e das contradições das relações capitalistas de produção.” (FERNANDES, 2001, p. 24).

Há, sob este aspecto, uma visão contrária àquela que sustenta a Reforma Agrária somente como política de cunho social. Trabalhos apresentados no Seminário Internacional “Distribuição de Riqueza, Pobreza e Crescimento Econômico”⁵ comprovaram os efeitos econômicos da política de reestruturação fundiária. Pesquisas apresentadas nesse evento mostraram que a distribuição da terra, entendendo-a como um ativo financeiro que é, permite à Reforma Agrária a produção de efeitos agregados, “sustentando o próprio crescimento econômico, o que confirma o papel estratégico do meio rural no processo de desenvolvimento.” (MOLINA, 1999, p.6).

Nesse sentido, campo e cidade faz parte da mesma realidade, o que significa dizer que há uma divisão hoje no campo. O campo consome os produtos da cidade como insumos agrícolas, máquinas entre outros, ao mesmo tempo em que fornece mercadorias para cidade, estabelecendo uma integração, de forma que fica difícil estabelecer uma fronteira, delimitando que aqui é o campo, aqui é a cidade.

Como também é pertinente considerar que o rural não pode ser simplesmente visto como sinônimo de atraso. Mesmo considerando que há precariedade e falta de condições dignas nas áreas rurais, é mais correto entender a estruturação e territorialização da reforma agrária como uma contribuição ao desenvolvimento econômico plural, que não desconhece a potencialidade dos trabalhadores do campo como elemento estratégico do crescimento nacional.

1.2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

⁵ O Seminário Internacional sobre a Distribuição de Riqueza, a Pobreza e o Crescimento foi realizado em Brasília, no período de 14 a 17 de julho de 1998, pelo então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, em parceria com o Banco Mundial (Bird) e Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) (SÉRIE ESTUDOS NEAD. Disponível em: <<http://www.nead.org.br/index.php?acao=biblioteca&publicacaoID=108>>. Acesso em: 06 mar 2007).

Quando analisada a educação do campo, não se pode dissociar da trajetória dos movimentos sociais, ainda mais quando se aborda o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que se originou em virtude das manifestações dos trabalhadores na década de 1980. 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 compreensão que se tem dos movimentos sociais é que a razão de sua existência inclui a indignação de uma sociedade que se sente deixada à margem dos seus direitos natos e constituídos de cidadão. No momento em que se configura a necessidade de reunir-se em prol de um mesmo objetivo, um rol de reivindicações toma corpo, tudo se torna importante na luta pelos direitos e os movimentos passam a questionar como se dá a exclusão social, o desrespeito, à impunidade, a discriminação social e política e, especialmente, o descaso com a própria luta, muitas vezes.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem formado frentes nos movimentos sociais e as bandeiras de luta têm insistido em temas como a reforma agrária e os direitos sobre a terra para quem nela trabalha o pleno exercício da democracia, a inclusão nos programas e nos direitos políticos, a educação diferenciada. A proposta de educação do MST, organizada pelo Setor de Educação, em função das características da prática social educativa parte das seguintes questões:

Que tipo de pessoa queremos formar para nossos quadros; que objetivos específicos têm a escola nesta formação; quais os principais princípios e orientações metodológicas para os professores de assentamento; que tipo de professor é necessário para este tipo de escola; como deve ser a relação escola com o conjunto do assentamento; como deve ser a relação com o Estado e com outras entidades; quais os principais desafios para realizar esta proposta em todas as escolas de assentamentos do MST? (Setor de Educação, 1990, p.3).

Na proposta de educação do MST fica explícita a necessidade de formar pessoas comprometidas “com a transformação social e com a militância direta nas lutas populares, capaz de pensar e de agir com autonomia (...) o que se quer da escola ainda é que ajude a formar personalidades saudáveis, criativas e coerentes; que estimule a consciência organizativa das crianças e dos jovens...” (Setor de Educação, 1990, p.3).

Trata-se de objetivos que pretendem trazer ao homem do campo uma transformação social mediante medidas legais que o compreendam como um cidadão comprometido com a produção agrícola, com o uso da terra e com a manutenção dos valores que dela decorrem, além de uma forma natural de sobrevivência humana e social.

Compreendendo que os movimentos sociais estão organizados nas várias “dimensões da sociedade brasileira e que a cultura une-se intrinsecamente às ações, crenças, valores e projetos de vida de seus membros, acabam por permitir a criação e a formação de novas relações culturais na vida dos sujeitos” (MACHADO, 2006, p. 37).

No pensamento educacional brasileiro predomina o entendimento sobre a educação como um processo continuado e permanente, contudo, o que se observa é uma realidade educacional aquém do ideal.

O direito a educação foi, ao longo história, negado às camadas mais pobres da população brasileira, originando a luta por uma educação popular, nos trabalhos sistemáticos dos movimentos sociais organizados, em especial pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, imprimindo um contundente debate sobre as possibilidades e a necessidade de atendimento à população do campo, pois se, “em geral a educação urbana foi sacrificada para adequar-se às demandas do modelo econômico produtor de desigualdades, a educação rural o foi mais” (WOLFF, 2005 p. 3-4).

Apesar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ter apresentado, em 1995, na realização de seu terceiro Congresso Nacional, como um dos objetivos gerais de seu programa de reforma agrária “buscar condições de vida, educação, cultura e lazer para todos”, (Fernandes, 1999, p. 82), a conquista à educação, no entanto, tem sido mais perseguida pelos movimentos sociais ao longo do tempo. os registros históricos apontam que os programas de alfabetização e educação popular de jovens e adultos da cidade e do campo implementados no Brasil, foram inicialmente interrompidos no golpe militar de 1964.

A discussão sobre educação rural foi retomada no final da década de 1970, através do II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) quando o governo federal teve como objetivo "dar prioridade às populações carentes

do meio rural e das periferias urbanas, visando corrigir, pela indução governamental, os problemas sociais gerados pelo desenvolvimento econômico" (BRASIL, 1977).

Novos programas foram implementados, como o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural (PRONASEC), e o Programa de Extensão e Melhoria para o meio Rural (EDURURAL), mas foram abandonados devido ao “descomprometimento com a extensão às áreas rurais do ensino de primeiro grau completo, com oito anos de duração” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 6).

Observando-se a intensificação na urbanização e aumento expressivo do êxodo rural, não foram observados avanços significativos por parte das políticas públicas quanto à temática da educação do campo; uma nova discussão aparece nos anos 1990 “pelas mãos dos movimentos sociais” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p.6).

A luta popular pela educação, sempre presente na história brasileira, atingiu novas formas e novos conteúdos através das experiências significativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que entre outras, conquistou importante espaço na inclusão da educação do campo nos debates sobre as políticas públicas educacionais e, mais recentemente, através das Conferências Nacionais Por Uma Educação do Campo⁶, realizadas em 1998 e 2004, comprometendo várias instituições nacionais e internacionais em torno dessa tarefa, objetivando analisar as condições, as necessidades e as possibilidades de atender a parcela significativa da população brasileira que vive no campo e que ela possa aliar a sua formação:

Suas metas foram as de analisar as condições, as necessidades, as possibilidades de atender uma parte significativa da população brasileira que ainda vive no campo, reforçada pelas demandas de milhares de famílias que conquistaram a terra e que demandam que seus filhos possam estudar no campo (WOLFF, 2005, p.2).

⁶ “Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo” que se realizou no período de 27 a 31 de junho de 1998, em Luziânia, Estado de Goiás. Promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB. Foi uma ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular; A educação do campo.

“II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo” realizada no período 02 a 06 de agosto de 2004, em Luziânia, estado de Goiás. Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, foi à aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer n o 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). (*home page*, MST).

Na defesa de uma educação com recursos e condições que permitam o desenvolvimento econômico e sócio cultural da população que vive e trabalha no campo, a luta pela educação do campo situa-se no seio da luta pela emancipação e pelo fim das desigualdades da sociedade brasileira com a proposta de um modelo de sociedade distinto do modelo hegemônico capitalista.

As proposições educacionais dos trabalhadores do campo são focos significativos de resistências à cultura dominante e de apresentação de uma cultura campesina que incorpora outras práticas educativas, conseguindo “abrir um sério debate sobre as possibilidades e a necessidade de atendimento da população do campo.” (WOLFF, 2005, p. 1).

Estudos realizados por Martins (2005), Bezerra Neto (1999), Alentejano (2000), Calazans (1993), Fernandes (1999), Andrade; Di Pierro (2004) entre outros, auxiliam na elucidação e compreensão de tais questionamentos, ampliados na forma de grandes debates envolvendo a educação rural desde a primeira metade do século XX, sendo que vários de seus problemas têm sido pontuados nas reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A educação do campo, como se identifica através dos debates, sempre foi colocada em segundo plano no que se refere às prioridades das políticas educacionais, historicamente existiu em detrimento dos interesses do capital. A introdução da educação do campo na legislação brasileira somente foi contemplada no início do século XX, explicitando o descaso dos dirigentes com essa modalidade. Assim,

Em pleno século XXI a população do campo permanece marginalizada do processo de escolarização, com acesso restrito mesmo ao nível básico de ensino e a uma escola com qualidade, é necessário olhar para a trajetória de constituição do sistema educacional brasileiro. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 5).

A partir da segunda década do século XX, em virtude das mudanças que aconteciam na economia e na sociedade surgiram diversas idéias que determinaram políticas para as escolas da zona rural. A política educacional do Estado era orientada por um ensino elementar mais longo e, sobretudo, mais eficiente nas capitais e nas cidades maiores, enquanto para o campo se propunha uma educação de menor duração. “No período desenvolvimentista dos pós-guerras, à luz do

paradigma modernizador, propunha-se uma adequação da escola rural às novas exigências do desenvolvimento econômico” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p.5).

A década de 1920 marcou algumas tendências da política educacionais destinadas à área rural; destacando-se, a iniciativa que ficou conhecida como ruralismo pedagógico⁷. O seu pressuposto básico é de que a fixação do homem a terra é a grande meta de realização da escola. Partindo do entendimento que o trabalhador rural não está integrado num sistema produtivo moderno.

Assim o grande mote da escola era suprir no educando essa “falta de cultura” (Grifo meu) para que ele pudesse se integrar no processo produtivo do campo. Na discussão dos educadores que fazem parte dessa corrente, a migração para a cidade tem sempre um caráter negativo; daí então à necessidade da educação para conter a migração rural para as áreas urbanas segundo entendia a elite da época.

Este movimento denominado ruralismo pedagógico, contribui significativamente para a discussão dos problemas concretos da educação rural no país, trazendo pela primeira vez à tona a discussão; em contrapartida, desenvolveu uma postura política conservadora que passou a acompanhar os movimentos oficiais de educação rural, ou seja, propunha:

A substituição da "escola desintegradora, fator do êxodo das populações rurais", por uma escola cujo objetivo essencial fosse o "ajustamento do indivíduo ao meio rural" - caracteristicamente a escola do trabalho - cuja função fosse agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional, para tranqüilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro (CALAZANS, 1993, p.3).

⁷ O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio de uma pedagogia. Ou seja; um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres pensadores defendia que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos dificultasse, quando não impedisse, a sua saída desse *habitat*, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo. Essas propostas surgiram quando o Brasil passava por grandes transformações nos planos político e econômico. Em uma conjuntura marcada por mais uma crise cíclica do capitalismo no início da década de 30, foi caracterizado, no Brasil, por dificuldades econômicas e prejuízos para os proprietários de terras, produtores de gêneros agrícolas voltados para a exportação e, em especial para a oligarquia cafeeira, sofrendo conseqüentemente enfraquecimento político. No plano político foi a partir da era Vargas que houve a reorganização do Estado brasileiro e das Forças Armadas. Essas, em estreita relação com funções de governo, não deixaram de assimilar as características presentes no projeto do Estado autoritário, centralizador, empreendedor e promotor da modernização e da integração nacional, que buscava conciliar os interesses de vários setores das elites e integrar os trabalhadores no modelo sócio-econômico vigente, através do controle de seus canais de representação... Foi nesse contexto, que se desenvolveu a ideologia da fixação do homem no campo por meio da pedagogia. (BEZERRA, 2003).

Assim, aos trabalhadores rurais seria permitido estudar desde que continuassem a trabalhar na lavoura para não faltar mão-de-obra e, conseqüentemente, não reduzir a produtividade do campo (CALAZANS, 1993).

Entretanto, esse movimento recebeu outras adesões, conforme destacado por Bezerra Neto:

A defesa das propostas do ruralismo pedagógico não se restringiu aos educadores, visto que alguns governantes aderiram a elas, e criando em suas áreas de influência algumas escolas rurais, mas em grande medida, deixaram de atender parte das reivindicações de seus defensores, sobretudo devido à dificuldade que havia para encontrar professores que quisessem lecionar no campo. (BEZERRA NETO, 1999, p. 26).

É possível encontrarem-se iniciativas de educação rural ainda no século XIX, mas é a partir dos anos 30 que começa a delinear-se uma proposta de educação rural amarrada a projetos de "modernização do campo", patrocinado por organismos de "cooperação" (Grifos da autora) norte-americana e difundida através do sistema de assistência técnica e extensão rural (CALAZANS, 1993, p. 1).

A partir de 1930, consolidou-se a idéia do grupo de pioneiros do "ruralismo pedagógico", idéias em ebulição desde os anos 20, predominando: a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva. b) Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (isto em oposição à 'escola literária' que desenraizava o homem do campo). c) Uma escola ganhando adeptos à "vocação histórica para o ruralismo que há neste país" (CALAZANS, 1993, p. 19).

Essas ações educativas fizeram parte de um movimento migratório do campo para a cidade na década de 1930. Naquele período, alguns fatores contribuíram para que houvesse mudanças no contexto escolar do campo incluindo, de um lado, o movimento dos pioneiros da educação, grupo de educadores e teóricos brasileiros que elaborou um manifesto em defesa da escola pública, gratuita e laica. Dentre esses educadores estava Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

De outro lado, foi à pressão dos setores urbanizados da população por escola que desencadeou o interesse dos empresários para a capacitação da força de trabalho dos imigrantes rurais e estrangeiros, iniciativa que trouxe as denominadas campanhas educativas nacionais, como a Campanha de Adolescentes

e Adultos (CEAA-1947), como sendo a primeira grande campanha de educação dirigida predominantemente ao meio rural. Dela se desmembrou, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) “que centrou sua ação na educação comunitária com missões rurais e na formação do professorado leigo” (SILVA, 2006, p.67).

Outras campanhas se seguiram, como a educação de adultos, as missões rurais, os programas radiofônicos e a implementação da extensão rural no Brasil. A década de 1940 foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de adultos: “a criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP-1945), a criação do Instituto de Estudos e Pesquisas (INEP), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNE-1958)”, pretendiam ser um programa experimental destinado à educação popular e educação rural criando entre outras coisas os centros pilotos de treinamento de professores rurais (SILVA, 2006, p.67).

Com relação às missões rurais, eram constituídas de grupos de técnicos e estudantes que penetravam no interior do país para realizar a educação de base, organização de cooperativas, assistência sanitária, organização de clubes agrícolas, centros sociais nas comunidades, numa tentativa de “modernização do campo” para se adaptar à sociedade industrial emergente, e não na contestação das estruturas sócio-econômicas existentes (PAIVA, 1985 apud SILVA, 2006, p. 67).

Os programas radiofônicos educativos não registram muitas referências individuais, embora tenham sido identificadas dezenas deles, implantados do fim dos anos 1950 até meados dos anos de 1960, em convênios com o Sirena. Quanto ao Sirena, segundo Silva, tratava-se de um Sistema Nacional, conforme segue:

O Sistema Rádio-Educativo Nacional (Sirena), criado em 1958, como reforço à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. A âncora do Sirena era a Rádio Nacional, no Rio de Janeiro, que se encarregava de radiofonizar e transmitir os programas educativos produzidos por uma equipe pedagógica do Serviço de Educação de Adultos MEC (SILVA, 2006, p. 67).

“Grupos de educadores e teóricos brasileiros que elaboraram um manifesto em defesa da escola pública, gratuita e laica” revelaram que tais iniciativas em prol

da democratização da educação⁸ ficaram sujeitas ao ruralismo pedagógico passando a contribuir para o surgimento do debate sobre a educação rural nacional (SILVA, 2006, p.67).

Com relação à história econômica brasileira, nessa mesma década de 1930, as questões do campo foram fortemente tocadas pelas crises externas que atingiram as exportações nacionais, refletindo-se as conseqüências da miséria na maioria da população mais carente modificando o quadro social e político nacional com a extinção da monarquia e a criação da república.

Nas décadas de 40 e 50, no contexto nacional do desenvolvimento, realizaram-se programas educativos que almejavam atingir as bases populares da maioria dos estados brasileiros, vigorando em boa parte do país as idéias do ruralismo pedagógico, na tentativa de responder à questão social, ou seja, o inchaço das cidades e a dificuldade de aproveitamento da mão-de-obra disponibilizada no mercado de trabalho urbano.

Diante desse quadro os grupos dominantes, políticos e educadores buscavam empreender uma educação que permitisse ao o homem do campo a compreensão "sentido rural da civilização brasileira" (Grifo da autora) e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo a terra, e conseqüentemente a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural. (CALAZANS, 1993, p.3)

Para a autora citada se, de um lado, o jovem rural até os anos 40, tinha pouco acesso ao ensino formal, restando à opção de assumir a condição de agricultor aprendiz na divisão de trabalho familiar, a partir desta data, por outro lado, passou a freqüentar um ambiente que lhe apresentava um mundo profundamente distinto do seu, o urbano.

⁸ Nesse momento o conceito de educação popular era entendido como extensão da escolaridade para as camadas populares de nossa sociedade. O conceito de educação popular mudou através dos tempos, O paradigma da educação popular, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60, encontrava na "conscientização" sua categoria e a reflexão sobre a prática da educação popular, levou a incorporar outra categoria não menos importante: a da "organização". Porque não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar. Nos anos 80 a educação popular, ultrapassa o nível da comunidade e do poder local, a educação de adultos e a educação não-formal, para influir diretamente nos sistemas educacionais públicos e estabelecer-se como "educação pública popular". Essa tendência da educação popular firma-se cada vez mais com os governos democráticos e com a conquista de fatias importantes de poder por partidos populares. MOACIR, Gadotti. SEMINÁRIO "PREPARACTON DE LA VI CONFERÊNCIA MUNDIAL DE ICEA" ICEA-BRASIL. São Paulo, 28/abril a 04/maio de 1991. EDUCAÇÃO POPULAR COMUNITÁRIA.

A década de 50 e os princípios dos anos 60 testemunharam o surgimento, em todo o continente americano, de um conjunto de iniciativas em educação de adultos e capacitação de um amplo contingente de trabalhadores que, naquele momento, compunham as surpreendentes estatísticas que revelavam os altíssimos índices de analfabetismo e baixa escolarização da população latino-americana.

Com um novo entendimento sobre a educação, na década de 1960 “as lutas contra exclusão da população a escolarização, pela reforma agrária vão contribuir para a redefinição da educação”, alicerçando o direito de cidadania agregado à necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, sem negligenciar os âmbitos político, econômico, social e cultural. No II Congresso Nacional de Educação de Adultos essa redefinição fica consolidada. A esse movimento foi associado o ganho de importante dimensão à Educação Rural, favorecendo a elaboração de um conjunto de ações e projetos educacionais voltadas à capacitação individual e formação agrícola do trabalhador rural (SILVA, 2006, p. 69).

Para Calazans (1993, p.25), nessa conjuntura pode-se dizer, genericamente, que a educação é planejada, estruturada e realizada a partir das “necessidades educacionais de cada região. Não há uma superestrutura válida para todo e qualquer meio ambiente”. O modelo de desenvolvimento é uma variável que interfere no estabelecimento de diretrizes e políticas para a educação rural, afirmavam os planejadores da educação e recursos humanos da época.

Nesse sentido pode-se afirmar que a escola rural é relembrada não tanto quando a agricultura está em crise, mas quando a cidade e sua economia entram em crise e não conseguem absorver a mão-de-obra, necessitando, assim, rebaixar os custos da reprodução de sua força de trabalho, ou ainda quando o poder central precisa se sustentar e legitimar-se em bases rurais.

O que se pode evidenciar através da história é que o modelo de escola rural que tem predominado no país é organizado em sua maioria de classes multisseriadas destinada a sua realização e compromisso com o ensino e aprendizagem a professores leigos, e com menor tempo de formação que as professoras das escolas urbanas.

Além disso, a educação rural não é defendida como um fim em si mesmo, mas como instrumento para outros fins sociais e políticos, como, por exemplo,

defender-se a educação para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ampliarem as bases políticas, etc. Por fim, confirma-se a constância de uma luta pelo acesso à escola pública, árdua para aqueles que vivem e trabalham no campo.

1.3 A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Desde aquela época até nos dias atuais existem questionamentos em relação à formação de um educador que formado no meio urbano e atuando no meio rural que carregaria a ideologia de homem e de mundo citadino. Além da discussão em torno da especificidade na educação do campo se inclui os mecanismos de permanência nesse *habitat* que permitam o seu desenvolvimento.

Muitas vezes, a cultura, os costumes e o saber da população são vistos como “cultura primitiva dos povos ignorantes, formas incivilizadas de conhecer a vida e interpretar o mundo”, sob a ideologia do e dela se espelha a educação como, é possível apreender-se o educador do educador no campo, de modo que pode ele mesmo promover uma divisão cultural entre as gerações do mundo rural (MARTINS, 2005, p.5).

Na verdade, toda a busca da educação pelos movimentos sociais tem como objetivo promover a identidade do educador do campo em um sentido amplo e direcionado aos interesses econômicos, culturais e sociais que compõem o ambiente do campo.

O objetivo dessa promoção vincula-se à condição inapta da escola urbana e da promoção de uma cultura dissociada de suas referências, quase forçada aos educandos do campo, ministrada por um professor cujos ideários ainda se pautam pela realidade urbana e pela política educacional.

Nesse sentido, quase que se pode considerar a escola urbana, inadaptada, como um campo de concentração onde se realiza o trabalho forçado da aculturação compulsória dos educandos, tendo por referência uma cultura urbana em grande parte postiza, mais ficção do ideário urbano do professor e da política educacional do que expressão da realidade urbana em que o aluno vive (MARTINS, 2005, p. 5).

Percebe-se a presença de desafios não mensuráveis ao educador do campo em promover um ensino à altura do desejado pela população do campo, se levado em conta um perfil societário desigual à mercê de políticas educacionais excludentes quando se trata de promover o cidadão em seu direito sócio-político-cultural.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra busca a educação do campo dentro de um processo de desenvolvimento popular do Brasil; o desejado de um educador que mantenha no ensino os aspectos culturais e específicos do ambiente não apenas exige uma formação *a priori* sobre as especificidades do campo, mas, sobretudo, o empenho e a adoção de um espírito que contemple o campo como um novo modelo de sociedade na qual a educação deverá convergir para seus moldes.

O ideal do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra sobre as escolas de campo aduz a possibilidade de permanência dos trabalhadores no campo, estreitamente ligados aos demais aspectos que a educação do campo pode promover ao ser humano, como o desenvolvimento cultural e manutenção das tradições, valores e conhecimentos empíricos, concomitante ao acesso ao conhecimento tecnológico e aos avanços da ciência com respeito à produção de alimentos e de matérias-primas.

Se pensada como ponte de acesso à complexidade da sociedade moderna, a educação se tornará a sociedade da diferença, da diversidade, sob os enfoques sociais, culturais, políticos e mesmo econômicos, na mostra de um novo campo, longe do passado e adentrado na contemporaneidade em que a “sua diferença deixou de ser o atraso para ser o singular e diferente num mundo de diferentes e do direito à diferença” (MARTINS, 2005, p. 7).

Do mesmo modo, o estabelecimento das escolas do campo tem como fim o desenvolvimento de seres humano pesquisadores da realidade, que dê ênfase à cultura do campo e às mudanças pelas quais ela deverá passar. Para isso, a escola terá de ser totalmente diferente do modelo vigente, com todas as novidades e os avanços da ciência moderna e motivar o conhecimento das raízes pelos camponeses para que as ações sejam dinâmicas e transformadoras (ARTICULAÇÃO PARANAENSE: Por uma educação do campo, 2000).

Salienta-se que às escolas cabe o papel de comunicadora do diálogo cultural com sua clientela, porque, “Se elas forem à escola do diálogo e da troca cultural [...] certamente oferecerão uma educação diferenciada, não porque devem, mas porque podem. E é isso que conta.” (MARTINS, 2005, p. 11).

A história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, registra algumas *lições de Pedagogia*, da preocupação manifestada pelos sujeitos de uma luta social e de uma coletividade em movimento que se ocupam com educação. Nisto vê-se que:

[...] 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, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística... (CALDART, 2003, p. 52).

É assunto da sociedade nos últimos 20 anos, que o campo está vivo por força da mobilização de seus sujeitos e pela produção de uma dinâmica social e cultural, que suscitam interrogações (ARROYO, 2004).

As universidades, os centros de pesquisa, se voltam sensibilizados para produzir referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do campo brasileiro. Milhares de educadores se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, em escolas-família agrícola, em escolas de reassentamentos do Movimento dos Atingidos pelas Barragens, em escolas de assentamentos e de acampamentos do Movimento dos Sem Terra, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombadas (ARROYO, 2004, p.9).

“Um projeto popular de desenvolvimento do campo é uma realidade que começa a ser construída”. Exige uma educação que prepare o povo do campo para atuar como sujeito dessa construção, que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzida e acumulada, sem esquecer ou desmerecer nessa construção a afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo (ARROYO, 2004, p.14).

A formação do educador do campo é uma diretriz que delineia e exige comportamentos de reflexão e de mudanças quanto aos conceitos sobre as identidades das pessoas que vivem no campo, com suas raízes culturais e a

construção de novos processos educativos que são originados pelos movimentos sociais.

A configuração destes processos educativos não formais está explícita na dinâmica interna do movimento social (reuniões, congressos, assembléias, cursos de formação e capacitação entre outros) e na dinâmica externa, construída a partir do estabelecimento de relações com diversos sujeitos coletivos da sociedade civil, dentre eles destacam-se grupos religiosos, sindicatos de trabalhadores, universidades e Organizações Não-Governamentais (SOUZA, 2006b, p. 32).

As propostas do campo para uma educação são importantes focos de resistência à cultura dominante e de apresentação de uma cultura campesina que incorpora outras práticas educativas.

Ao discutirem-se a educação do campo, reportamos-nos a Fernandes (1999, p.65), que afirma:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa.

Silva (2003, p. 39) aborda a expressão do campo, conferindo-a aos sujeitos a quem se destina a educação, não ao espaço geográfico em si. Sob esta percepção, “a expressão “do campo” resgata a figura do sujeito da aprendizagem, que é o camponês, a camponesa”, e quando as diretrizes falam “do campo”, passam a incorporar o modo próprio de vida social na utilização do espaço, assim como do sujeito da aprendizagem.

A educação do campo possui uma dimensão ampla, dentro da qual a escola é apenas uma delas. Outras dimensões são visualizadas nos grupos de estudos; grupos de educação de jovens e adultos; grupos de mulheres e jovens no meio rural; associações e cooperativas de produção, dentre outras. Tanto na dimensão escolar quanto naquelas não-formais, as parcerias e a gestão democrática têm sido focalizadas como essenciais para a garantia de uma educação que contribua com o desenvolvimento econômico e social.

Na concepção de Beltrame,

A instituição escolar desempenha no meio rural tanto quanto no urbano importante função como espaço de acesso ao saber formal. No entanto, no

campo ela introduz na experiência educativa elementos culturais e perspectivas de vida diferentes daqueles do universo camponês, o que favorece a própria negação desse universo, seu esvaziamento cultural e simbólico, provocado pela expressão de sentimentos e valores que não fazem parte da socialização para o mundo rural (BELTRAME, 2000, p. 21).

Em relação à educação do campo, não se consegue vislumbrar um método pedagógico de ensinar, que não tenha por aporte a compreensão de um outro olhar sobre o campo, com suas singularidades que levam a um ponto de chegada não-localista, não-particularista, mas unitário e o mais universal possível. Isso requer alterar a situação até hoje existente, no serviço de colocar-se a serviço dos interesses das camadas e de um projeto de transformação social (CANDAU, 1999).

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se o educador à revisão de suas práticas e das teorias que as informam pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar (CANDAU, 1999).

Dessa forma, entende-se que urge repensar a organização do trabalho pedagógico na universidade, pois este incide na formação do educador e isso requer um redirecionamento nas propostas curriculares dos cursos de graduação, mormente no que se refere à educação dos povos que vivem no campo.

Assim, a mudança nas diretrizes curriculares da educação do campo deve contemplar o ambiente do mesmo, em toda a sua extensão, conforme segue:

Nesse sentido, quando as diretrizes falam “do campo”, elas estão incorporando o modo próprio de vida social na utilização do espaço e incorpora esse sujeito da aprendizagem. Portanto, quando as diretrizes falam “do campo”, elas estão incorporando os espaços das florestas, da pecuária, das minas, da agricultura, estendendo também aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. A expressão “do campo”, nas diretrizes, está se referindo a uma concepção pedagógica, e não necessariamente ao espaço físico geográfico. Por isso, o redimensionamento de “rural” para “do campo” resgata também a noção de terra. A centralidade da terra também está presente na expressão “do campo” e na diferente relação que o sujeito tem com a terra, na forma de viver e trabalhar com a terra (SILVA, 2003, p. 39-40).

Destaca a autora, que se deve lembrar do campo como ambiente social de produção de vida e de cultura, no qual se constituem de modo heterogêneo os sujeitos sociais, desprendendo-se de uma única fisionomia, visto sob o prisma de diferentes culturas: no espaço da floresta, há uma determinada constituição de

sujeito, quanto ao colono do Rio Grande do Sul, há uma outra constituição de sujeito, dando-se o mesmo quando se considera os caiçaras.

A educação do campo deveria ser uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo a identidade do meio rural. “Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar” (CALDART, 2002, p.33).

São posições presentes nas ações do professor e, mais ainda, quando Therrien (2003, p. 68) questiona: “Que desafio o contexto do campo apresenta ao educador?” Pois, na cidade, o homem vive em meio aos prédios, oposta ao campo, que dispõe de largos espaços que permitem começar a quebrar as barreiras para enxergar as nuances do mundo real nas diretrizes de seus parâmetros, mediante fatores como o diálogo e a relação interativa que se complementa com o outro: olhares diferenciados da realidade, que exigem uma nova leitura da sociedade.

É requerido, assim, que o profissional de educação se assente em campos específicos do saber para que possa enfrentar os desafios dos processos de ensino-aprendizagem. Ainda que vigore um modelo de práxis situada, este profissional deve ter formação para transpor a didática nos níveis de ensino-aprendizagem que lhe competir, da mesma forma que deverá ser habilidoso para intervir nos processos de interação subjacentes à transformação pedagógica da matéria.

De outro ponto, conforme Bezerra Neto (2003, p. 4) também às dificuldades para se formar um educador tipicamente rural estão presentes, na compreensão de que, para as escolas rurais, segundo os ruralistas, demandava-se a criação de escolas normais rurais. Também presente um círculo vicioso: “de um lado a falta de profissionais com formação específica para o trabalho de formação adequado ao homem do campo e, de outro, a falta de instituição que propiciassem a formação desses profissionais”.

Analisando-se, sob estas circunstâncias, a dificuldade na formação do educador do campo, reconhece-se a necessidade e a importância na implementação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo como instituição que avalia a especificidade e as diferenças e permita ao professor lançar mão de recursos e

práticas pedagógicas que contemplem a diversidade, o cotidiano e a identidade dos alunos do campo no âmbito da educação.

O que se vê, no entanto a manutenção do currículo escolar, voltado para os alunos dos centros urbanos, com os seus conteúdos abordando temáticas referentes a esse meio. Não observa, especificamente, que o ano escolar baseado no “ano civil” não leva em conta as necessidades mão de obra nos períodos de plantio e de colheita no campo, dificultando a permanência da criança na escola (BEZERRA NETO, 2003, p. 4).

Foram essas percepções indicadoras de que a educação não se constitui em apenas uma matriz, mas apresenta múltiplas faces que devem ser melhor estudadas pelas políticas públicas educacionais, fomentadoras da Pedagogia para Educadores do Campo. O reconhecimento que as especificidades podem e devem ser partes de um conjunto que contemple questões como o direito à educação, respeito e dignidade tem alcançado a educação do campo com a inserção da Pedagogia diferenciada para alunos do campo.

É preciso refletir e ponderar sobre essa formação. Assim

Há ainda a necessidade de se investigar se é recomendável ou mesmo desejáveis que tenham uma escola voltada exclusivamente para o homem do meio rural, dada à abrangência do conhecimento hoje disponível na sociedade. O saber construído por toda a sociedade deve estar acessível a todos os povos, embora, ao mesmo tempo, exista um saber específico que poderá auxiliar no desenvolvimento de algumas práticas, que poderiam beneficiar aqueles setores sociais que a eles se dedicam, tanto no plano econômico como em qualquer outro setor social (BEZERRA NETO, 2003, p. 5).

Ao recomendar essa investigação, Bezerra Neto faz ver a implementação da educação específica para o homem do campo sob outro prisma, qual seja o de que ao conhecimento disponível para a sociedade seja incluído também o conhecimento do campo, pois é certo que, na medida em que o ambiente urbano e o rural interagem um com o outro se estabelece uma troca de informações entre eles.

É possível afirmar segundo o autor acima citado são as condições objetivas de permanência do trabalhador rural no campo estreitamente ligado às medidas econômicas que favoreçam a sua permanência no campo; neste caso, as pedagogias impostas em determinados momentos ou os esforços despendidos por meio de educação ficam em segundo plano. O que vige são as condições reais de

sobrevivência, ligadas à maneira como os trabalhadores se organizam na produção de sua existência.

Neste caso, a própria educação específica do homem do campo se configura como uma componente dessa permanência, ao comprometer aspectos como a criação, a divisão e compartilhamento do conhecimento entre todos, e ainda de manter singularidades como a identidade particular do campo e a especificidade de sua atuação no contexto rural.

Entende-se que se contempla o âmago da questão do homem do campo, no momento em que a sua permanência vai além de um problema pedagógico, mas envolve o problema econômico, em razão de dificuldades inerentes a essa permanência àqueles que não têm terra suficiente para produzir de acordo com as necessidades do mercado. Mesmo assim, a formação do homem do campo é lícita em sua especificidade enquanto sujeito, no sentido de respeitar as condições próprias do ambiente do campo e de preservar as particularidades do mesmo.

Em outra perspectiva, mas que não desconsidera as argumentações de Martins e Bezerra, Miguel Arroyo tem sido um dos intelectuais mais engajados no debate acerca da Educação do Campo. Após participar do debate sobre a educação do campo, afirma que “os próprios saberes escolares têm que estar redefinidos, têm que vincular-se às matrizes culturais do campo, aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria” (ARROYO, 2004, p. 83).

O autor destaca que algumas matrizes culturais são a relações da criança, do homem, da mulher com a terra; a celebração e transmissão da memória coletiva; o predomínio da oralidade. Diante destas matrizes, um dos desafios está na organização curricular, de forma que tais matrizes sejam contempladas. Assim, entende-se que “A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo [...] têm de estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola” (ARROYO, 2004, p. 78).

À Educação do Campo compete pensar em políticas públicas, uma maneira de universalizar o acesso de todo o povo à educação, mas que, oportunamente, deve preocupar-se com o jeito de educar quem é sujeito deste direito. Esta é a tarefa específica dos educadores e educadores que têm recebido um conceito mais amplo: o de fazer e o de pensar a formação humana seja ela na escola, na família, na

comunidade, no movimento social. Construir a educação do campo é, assim, “formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeito destas políticas públicas” (CALDART, 2004, p.158).

Visto sob este preceito, a Educação do Campo se fortalece com o item 10, do Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro: “Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas” (MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO, 2001).

Há que se articular um novo conjunto, em que os sujeitos e os propósitos da educação escolar são deslocados, dando-se ênfase aos usuários e seus interesses, ou seja, a luta pela escola do trabalhador rural vincula-se à luta pela superação das desigualdades sociais, empurrada pelo movimento popular que atua na sua construção “tendo-se em vista que esta nova escola torna-se cada vez mais necessária como instrumento de apoio técnico, intelectual e político nas lutas que os camponeses travam diariamente” argumenta (DAMASCENO, 2004, p. 83).

Em função que essa realidade se confirme, a autora, discute a necessidade de articulação entre prática pedagógica realizada pela escola e as práticas sociais dos camponeses, observada a consciência desses sujeitos acerca de que escola quer e dos conteúdos intelectuais e morais que dela esperam que produza e transmita. Nesse querer, assim registra o autora:

A escola deveria preparar o aluno para não aceitar essa situação onde poucos têm muito e a maioria não tem nem o que comer [...] sei que é difícil, mas a escola devia se preocupar com o trabalho da gente, que dá duro todo dia; penso que as professoras e os trabalhadores juntos podiam fazer uma escola diferente. (DAMASCENO, 2004, p. 83).

Ao longo deste capítulo foi possível explicitar as referências do campo e as suas especificidades, retoma os aspectos históricos sobre a divisão das terras no Brasil, apenas os elementos indispensáveis à demonstração da questão, os investimentos na industrialização e na urbanização, as discussões sobre a propriedade de terra e a reforma agrária com as transformações ocorridas na agricultura com o ingresso da modernização da produção e a ocorrência do êxodo rural. Destaca a formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e os

significados dos objetivos do movimento quanto à questão agrária e a permanência do trabalhador no campo.

O texto apontou ainda a evolução da educação do campo através da implementação de programas e políticas educacionais ainda que insipientes, a importância da manutenção de valores culturais e da identidade do homem do campo quanto às necessidades da formação específica. Por fim, a formação dos educadores do campo propriamente dita sua definição campo de abrangência e universo de atuação estudando a promoção da identidade desse educador para a manutenção dos interesses econômicos, culturais e sociais presentes no ambiente do campo, bem como a íntima relação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a especificidade da educação.

O entendimento de todo esse contexto será fundamental na análise dos dados, pois, se considera a pesquisa bibliográfica fonte teórica de informações sobre os direitos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e sobre sua iniciativa quanto à educação do campo, registrando os avanços e as lutas que conceberam o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo.

CAPÍTULO II

A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO NA UNIOESTE

Há que se instituir na estrutura das instituições de ensino superior brasileira e em escolas de nível médio, processos de formação inicial de educadores do campo. Não há, ainda, consenso sobre o perfil do profissional demandado pelas escolas do campo, um perfil coerente com a nova perspectiva de Educação do Campo que vem sendo construída.

(MUNARIM, 2006, p. 24-5).

O processo de elaboração do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo 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 Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) esteve presente nas discussões juntamente com as entidades que participam da “Articulação Paranaense por Uma Educação do Campo”⁹ com o intuito de consolidar a proposta de formação de educadores.

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

⁹ 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 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).

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; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), organizou-se um grupo de professores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), (que é composta de cinco campi, situados respectivamente nas cidades de: Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon, Toledo, Francisco Beltrão e Cascavel, onde também se situa a reitoria), 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” realizou-se 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), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (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 reuniões¹⁰ 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.

A proposição do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, justifica-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^a a 4^a séries, para não mais que 30 de 5^a a 8^a 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 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária 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 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

¹⁰ 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.

Terra (MST), por sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e pela Comissão Pastoral da Terra (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 Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra), de gestão administrativo-financeira e coordenação pedagógica dos projetos.

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).¹¹

O curso atende 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

¹¹ 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).

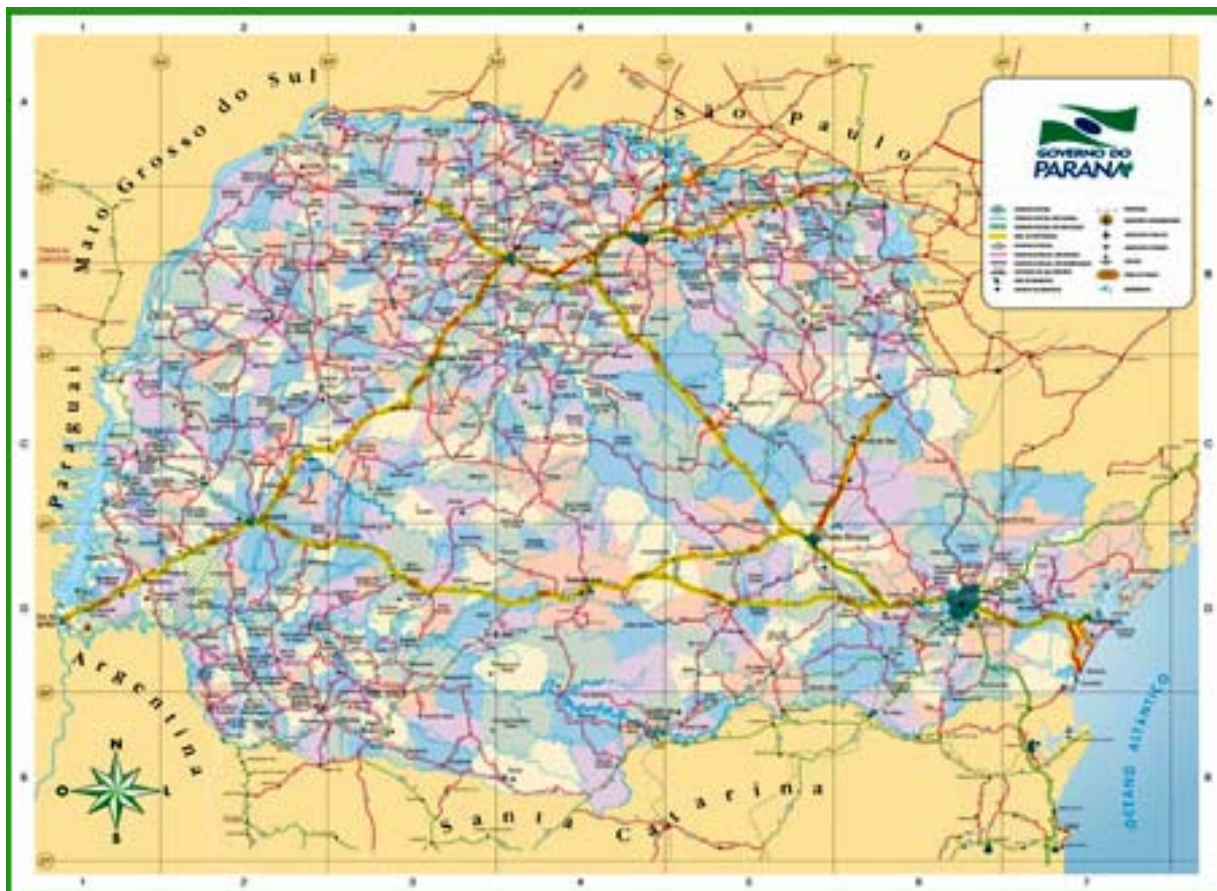
demanda é maior, em virtude do modelo da agricultura familiar com concentração das famílias, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Assentamentos e comunidades atendidas pelo Projeto Pronera

MUNICÍPIOS	ASSENTAMENTOS/COMUNIDADES
AMPERE	Ampere
ARAPONGAS	Dorcelina Folador
BITURUNA	Vinte e Sete de Outubro Rondon III Etiene
CANTAGALO	Cavaco
CASCAVEL	São Francisco
CONGOINHAS	Carlos Lamarca
CRUZEIRO DO SUL	Padre Josimo
DOIS VIZINHOS	Linha Empossado São Francisco
FLORESTÓPOLIS	Florestan Fernandes
FRANCISCO BELTRÃO	Missões Jacutinga Oswaldo Cruz Sessão Progresso
GOIOCHIM	São Jorge Santo Antonio Nossa Senhora das Vitórias Vinte e Nove de Agosto Linha Cochós
HONÓRIO SERPA	Nova Concórdia
IMBAÚ	Guanabara
INÁCIO MARTINS	José Dias
JARDIM ALEGRE	Sete Mil
LINDOESTE	Vitória Colônia Vitória
MANOEL RIBAS	Nova Itauna
MARMELEIRO	Eduardo Raduan Barra Bonita
ORTIGUEIRA	Libertação Camponesa Imbauzinho
PALMITAL	Nova Aliança
PLANALTO	Linha Santa Cecília
PORTO BARREIRO	Porto Pinheiro
QUEDAS DO IGUAÇU	Dez de Maio
QUERÊNCIA DO NORTE	Zumbi dos Palmares Pontal do Tigre Antonio Tavares Pereira Tchê Guevara Osiel Alves
RENASCENÇA	Jaciretã
RIO BONITO DO IGUAÇU	Ireno Alves dos Santos Marcos Freire
SANTA MARIA D'OESTE	Araguaí Estrela d'Oeste Bairro Pantarolo
SÃO JERÔNIMO DA SERRA	Dom Helder Câmara
SAPOPEMA	Estrada Salto das Orquídeas

Fonte: Projeto Pronera, 2004.

A seguir apresenta-se o mapa do Estado do Paraná no qual podem ser localizados os municípios que abrigam as comunidades e assentamentos atendidos pelo Programa Pronera.



Fonte: Paraná Turismo, 2007.

Figura 1 – Mapa do Estado do Paraná

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.

Considerando o contexto, o curso desenvolve as suas atividades nos períodos de férias escolares, tempo diferenciado dos demais acadêmicos, porém possíveis para dedicarem as suas formações. Outro dado relevante que deve ser considerado consiste no fato de os acadêmicos do Curso de Pedagogia para

Educadores do Campo residirem longe da Unioeste e há dificuldades de transporte para locomoção diária. 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 considerado para locomoção.

A sede do curso é na Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), 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 acadêmicos juntamente com os seus filhos ficam alojados, já que o local dispõe de espaço adequado para refeições, acomodações, higiene, entre outros, assim no tempo em que as aulas são desenvolvidas eles permanecem hospedados no local intercalando com atividades desenvolvidas na Unioeste, e os filhos que acompanham os estudantes são atendidos na ciranda infantil por outros integrantes dos movimentos sociais envolvidos no curso.

As discussões sobre a possibilidade de implantação na Unioeste do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, muitos conflitos vieram à tona e outros se pode dizer que permanecem velados, entre eles: o fato do governo estadual atrelar a criação do curso acima mencionado utilizando-se do corpo docente do Curso de Pedagogia regular do campus de Francisco Beltrão - PR valendo-se do argumento que era uma turma experimental.

A argumentação do governo foi que, sendo uma turma experimental e para o atendimento de uma demanda específica não conceberia a abertura de concurso público para a composição do quadro docente próprio para o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo; dessa forma, o curso só poderia ser oferecido desde que o curso de Pedagogia regular dispusesse de professores para nele atuar.

Esse dado gerou muitas discussões e conflitos: de um lado os professores que, além de não concordarem com a abertura de um curso específico seja para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ou para qualquer grupo social com necessidades específicas, ainda se apoiaram no argumento que se iria “cobrir um

santo e descobrir o outro”, já que no próprio Curso de Pedagogia regular tinha falta de professores e, conseqüentemente, os professores com carga horária alta, principalmente no ensino.

Dessa forma, assumir o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo significaria aumentar ainda mais essa carga horária e ainda o fato de que o curso mencionado é oferecido em tempos diferenciados dos outros que se tem na universidade, implicaria, necessariamente, trabalhar no período de férias docente.

As férias docentes consistem de outro dado complicador para o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, pois este é realizado no período de férias docentes ou de recesso acadêmico, ou seja, nos meses de janeiro, fevereiro e julho. Assim, os professores que optaram por trabalhar no curso de Pedagogia para Educadores do Campo têm suas férias comprometidas em razão dessa atividade e, no início do ano letivo normal, voltam para as aulas de Pedagogia regular, caracterizando uma atuação docente continuada.

Por outro lado, em se tratando de um compromisso político com a formação dos educadores do campo entende-se que o técnico não deverá sobrepor o político, que esse seja causador da impossibilidade do curso ser implementado. Se considerado que existe um processo em andamento e questões técnicas como a citada pode ser viabilizadas de outras formas, a exemplo de outras questões que foram aparecendo ao longo do processo de implementação da Pedagogia para Educadores do Campo para as quais foram encontradas soluções no seu decorrer e em relação às férias docentes não foi diferente.

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 para 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?

Esse item, especificamente, contribui para que a divisão entre professores favoráveis à implementação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo e

professores não favoráveis se acentuasse ainda mais. Os professores não favoráveis entenderam isso como banalização do Curso de Pedagogia regular já que para ele tudo pode e para o outro nada pode.

Interessante esclarecer que para o colegiado do curso de Pedagogia regular esses itens do projeto Pronera foram apresentados depois do contrato firmado pelo grupo de professores que se encontrava à frente da proposta de implementar o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, até porque o projeto Pronera só foi concebido depois da aprovação do curso no colegiado do Curso de Pedagogia regular, ou seja, esses dados só apareceriam quando o processo já estava em curso.

No momento de discussão no colegiado do curso de Pedagogia regular para a implementação do curso de Pedagogia para Educadores do Campo esses dados não apareceram. A discussão inicial girou em torno da criação ou não do curso referido utilizando-se da carga horária dos professores. Foi aprovado esse item com algumas restrições; entre elas, a de que o mesmo não poderia prejudicar as atividades do Curso de Pedagogia regular. Assim, o novo curso vai ganhando formato e os conflitos e contradições vão aparecendo.

Mesmo com o posicionamento contrário por parte de um grupo de professores que fazem parte do colegiado, a maioria venceu a votação e somente depois, no desenrolar do processo de implantação, é que alguns dados foram se configurando. Por exemplo, o fato de que para atuar no Curso de Pedagogia para Educadores não poderia ser um professor temporário, mas somente concursados.

Isso gerou conflito e contradição, pois o Curso de Pedagogia regular teve que compor o seu quadro com alguns professores temporários para ceder professores concursados para atuarem no Curso de Pedagogia para Educadores do Campo. Cada fato novo dava margem à interpretação de que a Pedagogia regular tinha que se adaptar para dar condições de funcionamento ao Curso de Pedagogia para Educadores do Campo. Infelizmente algumas dessas condições se fizeram presentes para além da vontade de todos, estabelecidas como “exigências” do governo estadual.

Não se trata aqui de desmerecimento do professor colaborador; o entendimento é que como colaborador ele tem prazo máximo para atuar no curso e

dessa forma, alguns projetos a longo prazo ficariam prejudicados pela falta de continuidade. Essa exigência veio “pronta” no projeto do Pronera como uma das suas condições para a liberação de financiamento independente das contradições que o mesmo desencadeou.

É importante esclarecer que essas situações não eram criadas pelos professores que tomaram a frente na concretização do curso referido, mas, o dado concreto é que, sempre que uma situação nova surgia e discutia-se no grande grupo o embate se dava em torno do grupo favorável e não favorável cada um com seus argumentos.

Outras situações se revelaram um tanto quanto complexas, no que se refere às despesas que deveriam ser pagas com financiamento viabilizado pelo Pronera, 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.

A exemplo às despesas dos professores advindos de outros campi (o curso conta também com professores vindos de outros campi da Unioeste para ministrarem aulas) e que necessitam de ressarcimento de deslocamento, alimentação, diárias, sem contar as horas destinadas nos Plano Individual de Atividade Docente (PIADs), discutia-se na ocasião se seria o Curso de Pedagogia regular do campus de Francisco Beltrão que deveria assumi-las ou se cada curso do professor de origem deveria fazê-lo.

Outro item eivado de críticas por parte dos professores contrários à criação do curso específico para Educadores do Campo se refere ao fato de que o curso segundo eles, foi pensado e idealizado por um grupo predominantemente de não pedagogos de formação ou que não discutem a formação de professores, mas, sim, segundo os professores entrevistados, por simpatizantes da causa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O desconforto causado com tais situações foi enorme porque, de fato, os professores não conseguiam visualizar qual a função exatamente reservada ao Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, sobretudo, porque não sabia, com clareza, no que consistiria essa formação e, além disso, o elenco de disciplinas oferecidas parecia refletir essa mesma indefinição.

Situações que hoje, depois de quase seis (06) etapas do curso concluídas período que compreende julho de 2004 a janeiro de 2007, muitas foram retomadas, debatidas, amadurecidas e redimensionadas e certamente novas apareceram e ainda aparecerão se considerar a experiência única na Unioeste de lidar com um curso diferente daquilo que se costumava ter no seu interior. Cabe ressaltar que é exatamente esse amadurecimento individual e coletivo e sua constante flexibilidade que permitirá abarcar todos os elementos que formam a especificidade dessa educação do campo.

Sob o impacto da percepção dos problemas vividos e com base nos conhecimentos disponíveis nesse contexto a única certeza que alguns professores tinham e tem, é que a luta dos movimentos sociais é legítima, por entender a negação histórica do direito à educação a esse grupo em específico.

Quanto aos acadêmicos do Curso de Pedagogia regular também empreenderam várias críticas em relação à criação do curso e formação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo; a maioria está ligada, principalmente, ao campo de atuação dos pedagogos.

Em relação à questão daquilo que os acadêmicos do Curso de Pedagogia regular denominam de privilégios, remete à ocasião em que ocorreu o processo de vestibular para ingresso na Pedagogia para Educadores do Campo, ficara estabelecido no Edital de abertura que aqueles que não tivessem o pertencimento comprovado de participação nas escolas dos movimentos sociais seriam impedidos de participar do processo de seleção, neste contexto é importante lembrar a configuração dos processos internos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, prevê que os possíveis candidatos são escolhidos pelas próprias lideranças do movimento.

São dados que, analisados sob um contexto mais restrito, indicam razões para questionamentos por parte dos acadêmicos do Curso de Pedagogia regular, insistindo que a seleção privilegiou uns em detrimento de outros, dessa forma se configurar como excludente no ambiente acadêmico.

Outra discussão dos acadêmicos do Curso de Pedagogia regular é em relação ao financiamento do quais os acadêmicos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo usufruem: alojamento, alimentação, passagens, viagens de

estudo, etc. Eles não fazem à leitura 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; então, a luta deles se dá no sentido de garantir esse direito enquanto que os acadêmicos do Curso de Pedagogia regular fazem as críticas, mas não se organizam em busca de seus direitos.

É claro que o ingresso do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, como algo novo no ambiente acadêmico, desperta opiniões e críticas por todas as partes envolvidas - alunos, professores, direção, governo, movimentos sociais – como sempre ocorre com as mudanças e a quebra da rotina. 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.

2.1 A UNIVERSIDADE E A SUA RELAÇÃO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Ao longo da história do Paraná têm sido registrados conflitos sobre a posse de terras cujas conseqüências incluem a exclusão e morte de posseiros paralelos à formação organizada e de resistência que incluiu até mesmo a luta armada, ainda que isoladas.

Dos registros, os dados históricos apontam a ocorrência de lutas desde 1912, com a Guerra do Contestado, que se estendeu até 1916, seguida das disputas em Jacarezinho, ocorridas pelo período de dez anos, de 1920 a 1930, bem como embates na região de Tibagi, em Pitanga, compreendendo os anos de 1950 e de 1951. Ainda, lutas pela posse de terra foram verificadas nas chamadas revoltas de Porecatu, pelo período de oito anos, de 1947 a 1953, na região do Alto Paraná, no ano de 1961 e, por fim, a Revolta no Sudoeste, em 1958 (ARTICULAÇÃO PARANAENSE: por uma educação do campo, Caderno 1, 2000, p.53).

Muitas dessas lutas têm suas origens nas conseqüências surgidas da desapropriação de terras para a construção da usina termoelétrica de Itaipu,

incluindo as regiões agricultáveis da região onde atualmente se encontra o lago da Usina de Itaipu¹².

A construção dessa Usina na década de 1970 seguiu-se à construção de outras usinas, tendo à frente as usinas hidrelétricas de Salto Osório e de Salto Santiago no sudoeste do Paraná pelas Centrais Elétricas do Sul do Brasil SA (ELETROSUL), inviabilizando terras agricultáveis e fomentando o desemprego dos agricultores dessas regiões.

Diante da situação de desemprego na região, sindicatos e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) organizaram um cadastro das famílias dos agricultores com fins de assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (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-PR, (ARTICULAÇÃO PARANAENSE: Por uma educação do campo, Caderno 1, 2000, p.52).

As iniciativas da 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 Assesoar¹³ e sindicatos criaram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Sudoeste do Paraná (MASTES), firmando-se a conotação de que a formação do Movimento teve como base a

¹² A Itaipu é um empreendimento binacional entre o Brasil e o Paraguai. A barragem localiza-se no Rio Paraná na fronteira entre os dois países. No lado brasileiro inundou uma área de 111.332 hectares de solos de primeira qualidade (terra roxa), abrangendo parcialmente os municípios de Paraíso-PR, Marechal Candido Rondon-PR, Terra Roxa-PR, Santa Helena-PR, Foz do Iguaçu - PR, Medianeira-PR, e São Miguel do Iguaçu-PR. A Itaipu desalojou 42.444 pessoas. (ARTICULAÇÃO PARANAENSE: Por uma educação do campo, Caderno 1, 2000, p.53).

¹³ 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 - PR. é uma entidade jurídica de direito privado, de caráter educacional e filantrópico, sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Francisco Beltrão, estado do Paraná. (*ibid*.p.56)

ocorrência de conflitos, disputas, enfrentamentos e vitórias acumuladas (ARTICULAÇÃO PARANAENSE: Por uma educação do campo, Caderno 1, 2000, p.55).

Quanto a Unioeste e sua relação com os movimentos sociais, o passo inicial deu-se com o Programa de Formação de Professores do Campo de Francisco Beltrão – PR, vinculado ao Projeto Vida na Roça¹⁴ e viabilizado pelo convênio firmado entre Assesoar, Unioeste e Secretaria de Educação do município; alia-se a Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo” na construção de Políticas Públicas para a Educação do Campo no Paraná.

O direcionamento das ações viabiliza diferentes espaços de formação com o propósito de teorizar as práticas pedagógicas por parte dos docentes, proposta estreitamente agregada ao acesso ao conhecimento universal, dificultada aos professores do campo em virtude da condição histórica de sua formação.

Para a prática da educação do campo a formação dos educadores tem como enfoque principal a permanente assessoria por pessoas das entidades conveniadas às escolas especialmente ao planejamento, às práticas pedagógicas e à avaliação. Além dessa assessoria, está sendo construída a memória permanente do processo de formação, com o fim precípuo de promover uma base pedagógica do fazer qualitativo, apontando a sistematização das práticas, explicitando os seus fundamentos, avanços e limites. No conjunto, os resultados desse aprendizado aparecem como publicações e materiais pedagógicos a serem utilizados nas escolas.

A relação com a universidade pública 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 (PROJETO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: MOVIMENTOS SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO, 2003).

¹⁴ 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).

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. (Idem, 2003 p.4)

Pela característica de criação e administração, o curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Desenvolvimento e Movimentos Sociais “é gerido pela Unioeste e Movimentos Sociais do Campo do Sudoeste do Paraná”. Apresenta como característica peculiar à articulação conjunta com um Projeto de Extensão que conta com a experiência acumulada pelos participantes nas diferentes formas de organização e movimentos sociais, como suporte mantenedor para a construção do conhecimento amplo e diferenciado. (PROJETO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: MOVIMENTOS SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO, 2003, p.4).

Como conseqüência dessas ações emerge as discussões sobre a possibilidade de implantação na universidade do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, e vem à tona o posicionamento 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 deveriam estar se colocando contra a implementação de dois cursos de Pedagogia, sobretudo por conta de se ter alunos do campo freqüentando o curso de Pedagogia regular.

Segundo alguns colegas, 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 relativo ao curso que os colegas se referiam.

O entendimento desses colegas era de que se, até hoje, mesmo depois de muitas discussões, reflexões e debates de entidades como a ANFOPE¹⁵, FORUNDIR¹⁶ não se conseguindo 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.?

De um lado, um grupo de professores (todos fazem parte do corpo docente da Unioeste), que não concordava com a criação do mesmo sob alegação, entre outras, da formação de “guetos”¹⁷ de outro lado, os professores que, 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 e de seu comprometimento político e social 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, estar cumprindo a sua função social e política de comprometimento com a garantia de formação para todos.

Nesse sentido a universidade é chamada à construção de uma parceria mais estreita com os movimentos sociais¹⁸ objetivando a sua emancipação político-cultural

¹⁵ ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.

¹⁶ FORUNDIR - Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País.

¹⁷ Bairro, em qualquer cidade, onde são confinadas certas minorias por imposições econômicas e/ou raciais. Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

¹⁸ Um movimento social é um objeto construído pela análise e não coincide com as formas empíricas da ação. Nenhum fenômeno de ação coletiva pode ser assumido na sua globalidade, porque não expressa nunca uma linguagem unívoca... Os movimentos contemporâneos são profetas do presente. Não têm a força dos aparatos, mas a força da palavra. Anunciam a mudança possível, não para um futuro distante, mas para o presente de nossa vida. Obrigam o poder a tornar-se visível e lhe dão assim, forma e rosto. Falam uma língua que parece unicamente deles, mas dizem alguma coisa

que os auxilie 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.

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.

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 idéia de democratização das práticas sociais e nelas as práticas educativas.

Lírio um dos entrevistados que é também um dos dirigentes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra chama atenção da universidade apontando a possibilidade de visualizar um modelo diferente de curso, adequado às necessidades dos movimentos sociais. O esperado desse perfil compreende que a universidade está apta a absorver as diferenças culturais e implementar ações e desempenho de papéis funcionais paralelos ao processo de formação de seus educadores que se funda no campo. Nesta perspectiva Lírio argumenta

“Então eu acho que a universidade deveria que estar buscando alternativas para acolher essas necessidades se ela quer incorporar o curso, agora eu acho que uma outra questão essa coisa da inclusão a verdade eu acho que tem que ser dita que nós do movimento não estamos preocupados em resolver isso teoricamente quer dizer, não é a nossa preocupação central, vamos fazer Pedagogia , vamos discutindo, vamos construindo, vamos pensando, porque o fato concreto é o que o nosso povo não chega à universidade a não ser via movimentos quer dizer como é que um dos 37 que estão aqui fariam um curso superior se não fosse via movimento?” (LÍRIO)

Lírio segue argumentando sobre a dificuldade de o trabalhador acessar a universidade entende que mesmo sendo um início tímido a conquista de alguns cursos dirigidos aos movimentos sociais do campo a mesma se constitui no germe das conquistas mais amplas que pretendem alcançar para que o direito a educação para todos seja cumprido. *“Então a universidade acha que ela só vai abrir mais vagas, mais isso, não é suficiente para o campo chegar a universidade por conta da realidade que eles vivem exatamente, o campo quer mostrar que todo o nosso povo tem direito a universidade, se um dia a universidade for pública realmente, radicalmente pública que garanta o acesso a todo mundo que garanta a qualidade e a permanência nela talvez a nossa luta de fazer turma separada esteja cumprida mas, no caso brasileiro hoje a universidade não atende a todos, só fazendo luta e muitas vezes nem fazendo luta e se organizando como nós não conseguimos **ocupar** (Grifo meu) essa universidade, claro nós temos clareza que fazendo 40 turminhas no Brasil todo, em um país gigante como é o Brasil nem faz cócegas na mudança, mas também nós temos clareza que se não começarmos fazendo isso nós não vamos chegar nunca na universidade pública”.* (LÍRIO)

*“Então esse é um dos elementos dessa justificativa quer dizer, para garantir o direito à educação, **um outro desenho de curso é possível** (Grifo meu), claro que também tem elementos do conteúdo que é diferente que tem que dar conta, mas, eu acho que um primeiro elemento é esse, eu acho que do jeito que a universidade está organizada ela discursa o direito universal, mas, ela não se organiza para garantir esse direito e eu acho que isso é uma contribuição importante dos movimentos sociais; vem mostrar que é possível organizar um curso de um outro jeito”.* (LÍRIO)

Propõe uma nova alternativa de oferta de formação a ser pensada na universidade, indicando possibilidades com os Tempos Educativos evidenciando que nem tudo acontece na universidade em relação à formação das pessoas, **mas**, (Grifo meu) também.

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 sociais¹⁹. Dessa forma, são iniciativas inseridas numa

¹⁹ Sem desconsiderar a importância dos outros movimentos sociais citados no texto como responsáveis através de muita luta e perseverança, pela consolidação do Curso de Pedagogia para

dimensão cultural que cada vez mais a universidade deve acolher como espaço de sua própria democratização, como bem público da sociedade.

Lírio auxilia no entendimento de todo esse processo desencadeado junto com os movimentos sociais na busca de uma formação que também os incluam no direito a educação: *“Mas esse conteúdo que a gente quer dizer para universidade para nós também não está pronto, também nós estamos construindo a educação do campo, o conhecimento é universal é, **mas desde onde eu construo essa educação desde o lugar**, (Grifos meus) então ela não é totalmente universal ela também é digamos, localizada ela tem uma totalidade, mas ela também tem um recorte, uma particularidade e esse recorte são de classe de concepção enfim, quer dizer, eu acho que tem também esses elementos.”* (LÍRIO).

Esta prática está intimamente ligada à pesquisa e ao ensino, pois se entende que, enquanto a pesquisa “busca novos conhecimentos continua sendo realizada quase que por algumas universidades, e nelas, especialmente, pelos programas de pós-graduação, na maioria das vezes, desarticulados com a graduação” (RODRIGUES, 1999, p.46). A busca de novas possibilidades na educação do campo, no sentido de que a maioria da população tenha de fato acesso ao saber é indispensável.

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 se colocar 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 acadêmico e popular que 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 fala de Lírio vai nessa direção quando aponta: *“Acho que nós não podemos absolutizar que existe a Pedagogia, mas, a formação humana, ela se constitui desde essa diversidade, quer dizer, nós do MST, nós defendemos, fundamentamos e acreditamos que o movimento tem a sua própria Pedagogia, que é um jeito de formar a sua base social, quer dizer, essa Pedagogia precisa incorporar considerar isso, partir disso. Certamente os negros também têm sua Pedagogia, então, é bem complexo isso, mas eu diria disso, não é assim também olhar toda essa diversidade. O campo, ele tem toda uma concepção, inclui também toda essa diversidade, pois, o negro está no campo, às mulheres estão no campo, os gays, os cegos estão no campo como eles estão na cidade, enfim.”* (LÍRIO).

Na “argumentação de Silva (2000, p.3), tal credenciamento evidencia a necessidade da universidade” de realimentar o processo de ensino-aprendizagem na graduação e na pós-graduação, na medida em que a formação do cidadão requer sua efetiva participação e interação com a sociedade”, e priorizar ações que visem à intervenção nas atuais condições de desigualdades existentes na área de entorno dessa instituição.

Lírio remete a discussão sobre o processo desencadeado na universidade pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na concepção deles a instituição não assumi esse compromisso como um todo mas sim através de um grupo de professores. *“Na verdade a gente apresenta o projeto para a instituição, mas, é claro ela acaba passando a proposta para um grupo de pessoas ou um grupo de professores que apresenta para a instituição é um limite que nós temos enfrentado, ou seja, e é um avanço que a gente quer dar quando é que a instituição pública vai assumir realmente a educação do campo? E essa é a briga que nós estamos fazendo agora quer dizer quando é que ele vai se tornar realmente um curso público?”* (LÍRIO)

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), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (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.

A preocupação com a educação do campo é de refletir sobre essa dimensão, em que os movimentos sociais do campo se colocam como atores na construção de mais um capítulo da história da educação brasileira, com um recorte muito particular para os trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais; sobretudo, a construção de um direito: “o direito do povo brasileiro que vive e trabalha no campo à educação”. “[...] o processo de construção de uma escola que se misture com essa luta precisa ser obra dos mesmos sujeitos” (ARROYO, 2004, p. 109).

A justificativa para a escolha desse caminho diz respeito ao que tão bem se destaca no contexto da educação do campo: “o círculo vicioso que contempla duas etapas circunscritas: sair do campo para continuar a ter escola e ter escola para poder sair do campo” (CALDART, 2004, p.110).

Entende-se que a universidade deve sensibilizar-se diante dos problemas e apelos da sociedade, quer seja através dos grupos sociais com os quais interage, quer seja por meio das questões que surgem de suas atividades próprias de ensino, pesquisa e extensão.

Reafirma-se o desejo de efetivar o compromisso da universidade com a sociedade civil, em especial com os movimentos de luta da classe trabalhadora. Por isso, considera-se imprescindível oferecer condições e oportunidades para os protagonistas dessas lutas sociais como o movimento dos trabalhadores do campo, por exemplo.

O desenvolvimento do campo, entendido como melhoria das condições econômicas, sociais, políticas e culturais da população, está relacionado com a

educação, a formação. A construção de um modelo de desenvolvimento que tenha como aporte garantir aos brasileiros digna condição de vida passa também pelo campo. Na busca de soluções para democratizar a distribuição de renda indispensável à retomada do crescimento econômico exige-se um esforço sistemático e investimentos em estudo e pesquisa das diferentes possibilidades que o espaço rural representa.

Acrescenta-se que os estudos sobre a educação rural deverão abranger “o espaço escolar e as diversas expressões da luta social, no sentido de que é a participação nesta luta a propulsora da produção e da apropriação de um saber voltado à compreensão transformadora da realidade” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 79).

É sabido que o financiamento do Estado tem interesses prioritários em determinadas áreas de pesquisa, de modo que as universidades e demais centros concentram-se em estudar determinadas áreas e relegando outras, marginais aos interesses do Estado, que é, por sua vez, pressionado pelas instituições internacionais de crédito, como o Banco Mundial, por exemplo. Daí o desinteresse pela educação rural e as respectivas pesquisas a serem desenvolvidas nessa área do conhecimento abrangendo o limite da pressão dos movimentos sociais rurais sobre o poder público.

Embora tenha havido um crescimento expressivo de pesquisas sobre a educação do campo nos últimos anos, a extensão desse crescimento ainda está muito longe de se aproximar das necessidades das classes trabalhadora que vive no campo.

Consta na Carta Magna nacional à garantia aos direitos fundamentais dos indivíduos e grupos, papel do Estado, dentro dos princípios de igualdade e de justiça, incluindo-se aí as condições mínimas de existência nas áreas de segurança, habitação, saúde, trabalho e educação.

Aceita essa afirmação, é lícita a continuidade das instituições e da própria sociedade que promovem essas condições, enquanto que se destaca, paralelamente, a complexidade crescente da vida social exigindo a existência da escola e de indivíduos especializados para o equacionamento das questões da educação em geral e da própria escola.

Ao Estado, como promotor do bem estar social, cabe a tarefa de prepará-los para o desempenho dessas funções: formar professores e educadores é uma necessidade da sociedade e dever do Estado. “Formar jovens para vários campos da atividade humana, em especial para a área educacional, é constitutivo da natureza da universidade” (BICUDO, 1998, p.02).

Segundo Dias Sobrinho (2005, p.165) inerente à democracia, evolui a globalização e, ainda que seja um fenômeno complexo e plurirreferencial, apresenta contradições inseridas em idéias divergentes, posturas e concepções, predominando julgamentos de que a universidade deve fomentar as transformações exigidas pela nova econômica 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”.

Nesse âmbito, o sujeito do campo não tem como ficar alheio às mudanças que ocorrem no mundo globalizado, até mesmo porque as novidades acabam por cercá-lo em seu ambiente; o diferente envolve as diretrizes curriculares e o que os sujeitos do campo desejam aprender no seu cotidiano, insurgindo aí, a educação do campo, como transmissão de conhecimento diferenciada.

Passa a ser tarefa de a sociedade definir com clareza pontos importantes da educação: delimitação da educação; efetivação de seus anseios por parte do poder estatal; implementação de políticas educacionais consistentes e articuladas; e a formação de educadores. Será a pressão legítima e necessária, constante do jogo democrático e coletivo, que atende a toda uma sociedade e necessária frente à realidade atual da educação (BICUDO, 1998).

Não se pode esquecer, porém, de que a formação do professor na universidade pública está intrinsecamente ligada a fatos novos, como o rompimento de esquemas simplistas e rígidos de apreensão do real, da superficialidade e a banalização do saber e sobrepor elementos arraigados historicamente, como à necessidade, a utilidade, o pragmático, o econômico, a técnica, a instrumentação, a eficiência da rotina, entre outros, dando oportunidade ao novo, a criatividade e à presunção de liberdade pela adesão à ética e a suplantação de métodos e da forma preconcebida de ensinar (BICUDO, 1988, p. 03).

É importante, porém e merece registro, o fato de que algumas²⁰ universidades²¹, como a Unioeste campus de Francisco Beltrão, vêm trazendo à tona a discussão desse segmento e de sua educação diferenciada. Isso pontua novas perspectivas, pelo menos, em relação ao desejo da população com respeito ao pleno exercício da cidadania; não se pode dizer o mesmo por parte do Estado.

Neste item se discutiu os direitos dos povos do campo à educação, a responsabilidade da universidade diante dos problemas vividos pela população do campo, e a necessidade de promover uma educação que contemple as especificidades dessa população, de modo que se cumpram os direitos à cidadania incluindo aí a formação de educadores do campo.

2.2 PROJETO PEDAGÓGICO

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-PR, no ano de 2004, foram ofertadas 50 (cinquenta) vagas. O objetivo é para uma demanda concentrada de 520 (quinhentos e vinte) educadores e educadoras; a primeira turma com cinquenta estudantes atende em torno de 10% das necessidades dos movimentos sociais.

O local destinado às aulas presenciais foi na Assesoar 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

²⁰ Já foram concluídas turmas em Pedagogia no Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Mato Grosso estão sendo oferecidos o curso de Pedagogia da Terra também em Pará Rondônia, Pernambuco e Sergipe. ANDRADE, Márcia Regina. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. MOLINA, Mônica Castagna. PIERRO, Maria Clara Di. (orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do PRONERA**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: PRONERA, 2004, p. 32 -220.

²¹ Professores da área rural ganham curso exclusivo em federais. Cinco universidades criaram as primeiras graduações no Brasil em educação rural. Pela primeira vez no Brasil, os estudantes sairão com o 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. Estas instituições irão capacitar 250 professores que já trabalham nas salas de aula na zona rural e não têm formação superior. Os cursos de graduação para professores do campo, com duração de quatro anos serão oferecidos pela Universidade de Brasília (UNB), e pelas federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Campina Grande (UFCG), na Paraíba e de Sergipe (UFS). Fonte:www. Estadao.com.br em 23/01/2007.

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), que consiste no tempo presencial em que os estudantes estarão juntos na Universidade ou na Assesoar, onde se desenvolverão as aulas e orientações para trabalhos práticas nas comunidades de origem, bem como o desenvolvimento de todos os outros tempos educativos (UNIOESTE, 2004).

O outro período é o Tempo-comunidade (TC), em que estudantes estão em suas comunidades desenvolvendo suas práticas, bem como outras atividades do Curso, como a pesquisa. Esse tempo é reservado para os trabalhos individuais de cada estudante e para os coletivos regionais, com acompanhamento de assessoria pedagógica (UNIOESTE, 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).

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, constituir-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 Movimento²² 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 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

²² 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 idéia 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>>).

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).

É interessante ainda relatar a forma como foi elaborado o PP, segundo dados fornecidos por um dos professores do curso Pedagogia para Educadores do Campo entrevistado nesta pesquisa:

Nós pegamos os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia, desse tipo, que eles chamam de Pedagogia da Terra, mas que é nome que os movimentos sociais dão, porque os cursos na realidade eles se chamam “curso de formação para professores de 1º e 2º grau”, então eles têm nomes comuns, os nomes mais avançados é o nosso aqui. Então Pedagogia da Terra é um nome fantasia. Então nós pegamos os projetos de Veranópolis e de Rondônia, que eram projetos que tinham sido aprovados já, que estavam em andamento, e então para ter um desenho. Em cima daquilo nós trabalhamos. E nós trabalhamos as disciplinas que eles tinham, com algumas modificações. [...] e [...] foi submetido para o Conselho de Educação (GIRASSOL).

É importante salientar a contribuição significativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra com a universidade, ao apontar que outro desenho de curso é possível, contemplado no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, ou seja, os seus *tempos espaços educativos* e a organização social dos acadêmicos no curso.

De acordo com a Assesoar, os alunos²³ que participam do curso de Pedagogia hoje soma 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

²³ Considera-se importante esclarecer com já foi citado anteriormente no texto, que o total de vagas ofertadas para os alunos oriundos do campo no processo do vestibular era de 50 vagas, mas, em virtude do MST enviar somente 50 candidatos para participarem do processo de seleção (apesar de se ter uma demanda de 520 como já mencionamos anteriormente) nem todos foram aprovados mais precisamente 03 candidatos não atingiram o mínimo necessário no processo do vestibular para o ingresso no Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, dessa forma, os que foram selecionados totalizaram 47 alunos sendo que, mais 02 alunos não chegaram nem iniciar o curso por razões pessoais. Dessa forma somente 45 acadêmicos realmente ingressaram no curso.

(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 o dirigente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, são pessoas envolvidas na Educação para Educadores do Campo, seja como educador nos assentamentos, ou como integrante do setor de educação do movimento a que pertence.

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 recentemente no início de 2007, a aprovação da Secretaria de Ciência e Tecnologia (SETI) do Paraná, importante registrar que esse fato somente se concretizou através da pressão exercida pelos movimentos sociais envolvidos com a construção do curso acima mencionado e como estratégia de luta ocuparam os espaços da Unioeste até que a reivindicação fosse atendida pelo governo.

CAPÍTULO III

OS PROFESSORES E A PRÁTICA DA PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO

Neste capítulo é analisada a percepção dos professores com relação à prática da Pedagogia para Educadores do Campo. A fonte empírica da pesquisa são as entrevistas realizadas com os professores da Unioeste, segundo a metodologia adotada para esta dissertação.

As entrevistas foram aplicadas a 06 (seis) professores: 03 (três) que atuam e 03 (três) que não atuam no Curso de Pedagogia para Educadores do Campo na Unioeste, e ao dirigente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Do universo de professores entrevistados, 1 (um) está em processo de doutoramento pela Universidade de São Paulo (USP), e os demais, através da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1 (um) possui o título de doutor, 2 (dois) estão em processo de doutoramento, 1 é (um) mestre e 1 (um) é mestrando.

O dirigente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é graduado em Pedagogia e pós-graduado (*lato - sensu*) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A escolha dos entrevistados seguiu os critérios abaixo especificados:

- a) disponibilidade para participar da pesquisa;
- b) aceitação e participação na implementação do curso;
- c) não participação na construção do projeto do curso por discordar do mesmo;
- d) dirigente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que acompanhou todo o processo de elaboração e implantação do curso anteriormente mencionado.

Foi proposto um roteiro de perguntas abertas, através do qual se procurou investigar sujeitos com posições divergentes. Para a apresentação de suas falas, os entrevistados foram nomeados ficticiamente²⁴,

3.1 A PARTICIPAÇÃO/MOBILIZAÇÃO POLÍTICA DOS EDUCADORES

Analisando as percepções dos professores observa-se que a preocupação de um dos entrevistados tem um alcance mais longo, ao perceber a necessidade de disseminar o conhecimento do campo para além dos próprios membros do movimento, visando prover a educação para outros movimentos sociais, residindo aí a importância da educação do campo, contemplando o ensino coletivamente e de modo abrangente.

A ênfase dada pelo professor identifica a tendência dos movimentos em promover a aprendizagem para a sua própria manutenção no sentido de intensificar a luta, comportando alguns elementos característicos do movimento dos trabalhadores rurais sem terra, como organização, domínio de conhecimento, poder de negociação, estratégia política, conceitos ideológicos plurais e busca de formação para os movimentos sociais.

Na direção dessa discussão assim expõe: *“Primeiro o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra inicia os cursos com nós seus integrantes, ou seja, só com educadores do Movimento nas primeiras turmas. Nesse processo que se discutiu toda a educação do campo dentro do projeto de desenvolvimento popular do Brasil, vai se juntando os vários movimentos e a partir disso se discutiu que os cursos não são somente para o MST, e nós vamos aprendendo com isso, e se descobre que outros movimentos têm que estar junto para justamente podermos ampliar a luta, fortalecer e o MST contribuir também com os outros movimentos, porque a mudança não vai ser só no campo, mas, é com a cidade e no campo. Também não vai ser somente com o MST, mas junto com outros movimentos sociais e aí que surge a via campesina.”* (LÍRIO).

²⁴ Optou-se por nomes de flores como: Lírio, Carvalho, Girassol, Hortência, Tulipa, Margarida e Violeta, para reportar-se aos professores e ao dirigente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, investigados nessa pesquisa.

Christófoli (2006, p. 95) afirma que este conceito de processo educativo coletivo, por meio da constituição de comissões nos acampamentos, para a execução de diversas atividades. Assim, “essa marca do fazer - coletivo imprime-se como código genético da educação no MST, desde sempre”, surgindo como um resultado natural de um processo organizativo, já que a maioria das escolas de assentamento resulta de lutas coletivas da comunidade e dos educadores.

Sob esta compreensão Bezerra Neto (1999, 81) confirma o trabalho como método pedagógico utilizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nas escolas, de que “toda criança deve desde cedo buscar ser um trabalhador produtivo”, pois “para se comer, é preciso trabalhar, e não somente com o cérebro, mas também com as mãos”. Além disso, o aprendizado pedagógico inclui a solidariedade entre os membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da classe trabalhadora em geral, que tem como um de seus patrimônios a construção e a defesa da prática de novos valores sociais, destacando-se a democracia, a solidariedade e o trabalho.

Uma explicação mais detalhada é dada na continuação da resposta do professor entrevistado: *“Na verdade quando nós começamos a Pedagogia, com a Federal, que foi a nossa primeira conversa eu e a Isabel fomos fazer uma especialização que a universidade nos concedeu inclusive a bolsa, o curso que era para formar tutores e nós fomos entender o que era aquele negócio de educação a distância, a nossa monografia era para ser justamente o projeto pedagógico da universidade para fazer a Pedagogia, só que nesse processo nós fomos nos dando conta que não era a educação à distância que nós queríamos depois de e isso que nos levou a não fazer (Pedagogia) com a Federal no início”* (LÍRIO).

O que se pode constatar nas colocações do entrevistado é que ele e sua colega, que também freqüentava o curso de especialização (*lato-sensu*) na ocasião, só se deram conta que a universidade estava oferecendo um curso superior à distância para os movimentos sociais durante a elaboração das suas monografias. A intenção da UFPR era delegar aos seus acadêmicos a tarefa e a responsabilidade pela construção de um projeto político pedagógico de educação à distância para a formação de educadores do campo.

A explicação dessa ocorrência é dada pelo mesmo professor entrevistado, de que *“Com a Federal foi isso, porque, eles estavam na verdade nos vendendo um*

projeto, nós tínhamos que montar todo o espaço e toda a exigência de informação, o pagamento e para nós a lógica não era fazer assim”. (LÍRIO).

Nesse contexto, a proposta oferecida pela UFPR não atendia às expectativas e às perspectivas dos movimentos sociais que, entre outras, não concorda com a idéia que seja necessária pagar pelo direito à educação, *“Porque justamente, quem estava articulando nesse período esse tipo de curso entenderam que a reivindicação que nós tínhamos feito, se encaixaria nisso e foi então isso que eles ofereceram”.* (LÍRIO).

A participação e envolvimento dos sujeitos no seu aprendizado são marcantes nas propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Isso aparece como preocupação quando se pensa na educação a distância. Recentemente, passou-se a discutir a conquista do ensino superior pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; é mais uma luta travada que se inicia rumo à efetivação do direito à educação para todos, pois, como apontado anteriormente, são poucas as universidades que se dispuseram até agora a assumir a formação dos educadores do campo em função das necessidades do campo.

“Que era a educação a distância era aquela idéia de que o pessoal está lá no campo e não precisa vir até a universidade, na época foi a compreensão que eles tiveram e na verdade nós fizemos o curso eu e a Isabel e aí abandonamos a idéia e não era isso que nós queríamos, então passamos a negociar com a outra universidade”. (LÍRIO).

Na discussão de Lírio, é possível perceber o processo de luta desencadeado pelos movimentos sociais no Paraná pela educação superior destinada aos povos do campo. Tem-se acompanhado a trajetória de alguns educadores e dos líderes dos movimentos sociais, batendo de porta em porta nas universidades, na tentativa de garantir o direito à educação nos mesmos moldes em que essa educação é oferecida aos demais acadêmicos; no entanto, predomina a idéia que para o campo é suficiente uma formação aligeirada, ou à distância.

Lírio segue relatando as tentativas dos movimentos sociais em obter acesso à universidade, como forma de garantir a qualidade política dos cursos: *“Naquele período tinha um amigo que proporcionou uma aproximação maior com a outra universidade, e ele solicitou: Tragam o projeto, vamos conversar, e aí nós*

começamos fazer todo o processo.. Então, o projeto foi elaborado, foi feita toda a discussão e depois na prática houve uma pressão da universidade e os professores foram abandonando o processo, à repercussão de um projeto de um curso com o MST foi muito grande na universidade e a grande pressão dos professores por corporações e forças dentro da universidade, e as pessoas começam a se afastar, e a idéia morre de certa forma porque a partir disso ninguém mais puxou a frente e assumiu fazer”. (LÍRIO).

Verifica-se, diante das discussões de Lírio, que a formação dos educadores do campo na universidade ainda passa pela boa vontade de um grupo específico de professores em assumir, ou não, a proposta, e levar adiante a sua implementação, já que inexistente um projeto de educação na universidade que contemple os indivíduos excluídos historicamente do processo educacional e evidencia que as universidades não conseguem pensar que uma outra proposta de educação é possível, a exemplo da proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Munarim (2006, p. 16), a este respeito, expressa com propriedade as dificuldades que os movimentos sociais e os educadores, como um todo, têm passado na busca da legitimação da educação específica, ao reivindicarem a ação do Estado como educador, registrando que “Em outros tempos, as portas do Estado, e do MEC em particular, que sempre estiveram com as maçanetas trancadas, ao se abrirem, continuam, em grande medida, com as dobradiças emperradas”. É uma alusão às amarras burocráticas, normas e leis autoritárias e excludentes, incluindo a questão do orçamento mínimo e esparso, além de outras mazelas que concorrem para impedir a modificação da máquina estatal, que “sempre esteve de costas para os interesses e aspirações das forças populares”.

Lírio reforça a sua indignação em relação à forma com que as universidades tratam a possibilidade de atender demandas que desequilibram ou fogem da sua normalidade acadêmica: *“Na verdade a outra universidade é um grande latifúndio de poder; é muito difícil nós entrarmos lá, nisso nós iniciamos a discussão da educação do campo com a Unioeste por conta do contexto da greve, uma conversa mais estreita com alguns professores, daí nós pensamos: vamos fazer com a Unioeste”.* (LÍRIO).

Complementa, *“Então hoje os cursos, desde a nossa experiência aqui com a Unioeste, nós temos os vários movimentos da via campesina, em alguns lugares,*

*mais ampliados; em alguns, nem tanto, mas nesse processo e aí a sua questão, na minha leitura, é que assim, e também o que a gente discute no movimento, **que é mais que ter um curso de Pedagogia, é fazer a luta pelo direito a educação,** (Grifos meus) quer dizer então, a universidade ela se coloca com o conhecimento universal e é universal, eu não acho que não, mas o acesso não foi permitido até hoje para os trabalhadores do campo, tanto que eu tive que sair do campo para poder estudar então, além da gente querer um curso específico, mas a própria realidade nos coloca isso.” (LÍRIO).*

“Na verdade assim, a minha opção de trabalhar com os movimentos sociais e mais especificamente com a educação do campo desde que eu entrei no MST, 10 anos, mas sim, falando de hoje para não contar toda história uma coisa que é forte para mim, meus pais eram agricultores, são agricultores, mas para eu poder estudar desde do fundamental; eles tiveram que sair da roça e vir para a cidade porque eles não queriam deixar a gente sozinho, daí o que aconteceu meus pais vendem a terra naquele período e vem para morar na cidade para poder dar estudos aos filhos”. (LÍRIO)

A luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se vincula ao propósito de conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais, para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Na busca para que esta educação almejada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se efetive Lírio esclarece alguns entraves que ainda enfrentam em relação a organização da universidade: *“Mesmo sendo um curso da UNIOESTE com os movimentos sociais, mas, é bem isso, quer dizer agora a instituição assumir todo o processo que implica desde liberar o professor para dar aula na Pedagogia para Educadores do Campo e garantir horas para o pessoal para fazer orientações das pesquisas dos estágios ele acaba sendo uma briga você acaba tendo que se fazer muitos ajeitos para conseguir que o curso realmente se torne institucional”.* (LÍRIO)

Lírio demonstra claramente que a formação dos educadores do campo, ainda que implementada na universidade, não se constitui em uma vitória para os movimentos, devido a fatores que impedem a implementação das políticas públicas de educação. Entre outros fatores sistema conservador e limitante que não reconhece as especificidades do campo, inviabilizam a disseminação do conhecimento amplamente entre as populações no seu contexto, ou seja, sem sair do campo.

Souza (2006, p. 87) comenta sobre o documento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra “*Como fazer a escola que queremos*”, indicando-o como um documento destinado a enfatizar uma escola que ajude a compreender a própria realidade na qual vive o movimento social, com a atribuição de prioridade a um currículo centrado na prática, elaborado com enfoque na realidade próxima das crianças do assentamento e mediante experiências vividas.

Isso também aparece como uma das preocupações de Lírio: “*Por isso, que o nosso curso é organizado em tempo escola e tempo comunidade porque pelo próprio fato de **vir à aula todo dia não é possível para o campo** (Grifos meus) então para garantir esse direito que é o direito à educação, também, um outro jeito de organizar a estrutura do curso ela é diferente, com o tempo escola e tempo comunidade, nem tudo acontece na universidade, mas também acontece nos movimentos sociais*”.

Lírio chama a atenção da universidade apontando a possibilidade de visualizar um modelo diferente de curso, adequado às necessidades dos movimentos sociais. Espera-se que a universidade esteja apta a absorver as diferenças culturais e implementar ações e desempenhar papéis funcionais paralelos ao processo de formação de seus educadores que se funda no campo.

“*Não é que nós queremos dirigir, mas, nesse campo é nós que temos experiência não é a universidade, claro por isso que nós dizemos assim, a educação do campo vai ser atendida pelo curso regular também, nós sabemos que tem várias pessoas do campo que estão na Pedagogia regular, fazem Pedagogia e são pedagogos do campo, nós não estamos dizendo que isso não é bom mas, **não é a pedagogia dos movimentos sociais** (Grifos meus) nós não acreditamos que só mandando as pessoas para a universidade resolve, não vai formar o pedagogo que nós precisamos porque é mais que ser um educador ele é um lutador social ele é um*

educador do povo e onde que se forma isso? Fazendo toda essa dinâmica de organização interna que a gente vive, que é tensa, que gera conflitos, que tem gente que concorda, tem gente que discorda, desde a dinâmica dos horários da disciplina rígida que a gente tem, das normas”. (LÍRIO)

Propõe uma nova alternativa de oferta de formação a ser pensada na universidade, indicando possibilidades com os Tempos Educativos evidenciando que nem tudo acontece na universidade em relação à formação das pessoas, **mas**, (Grifo meu) também nos interior dos movimentos sociais.

“A própria história nos mostra, agora nós estamos sendo questionados, mas a história vai nos mostrar o que será isso, os movimentos vão vendo e também vão aprendendo, passando pelo processo de amadurecimento, compreensão e ampliação. Quando a gente diz, também nós estamos construindo essa concepção nova da educação e não tem nada pronto, mas, a grande contribuição que os movimentos sociais estão trazendo é ajudar a abrir a universidade para os trabalhadores e aí os trabalhadores da cidade vão precisar se mexer nesse sentido os movimentos do campo está bem mais acordado do que a cidade, é histórico isso, eu acho que é o momento do campo”. (LÍRIO)

Lírio faz a defesa que a parceria da universidade com o Movimento em se propor um curso superior para os seus integrantes, tem um caráter diferenciado dos demais instituído na universidade, considerando que o Movimento quer realmente pensar o curso juntamente com os professores universitários essa formação para que nesse processo se garanta a especificidade dessa educação que contemple a própria dinâmica da sua organização enquanto movimento social do campo.

“Por isso eu acho que nós precisamos chegar a uma síntese de tudo isso, como é que a gente pode interferir no curso de Pedagogia regular? E como é que ele pode interferir no nosso? Até porque o desenho é muito parecido, agora eu acho que o que forma esse pedagogo do movimento social é o próprio movimento social, mas, também nós precisamos buscar parceria com a universidade, nós sabemos que a nossa dinâmica a nossa vivência ela é importante, ela é fundamental, sem ela não dá para fazer o curso, mas, ela não dá conta de tudo, e a parceria com a universidade é justamente para ela nós dar o que nós não temos então aí que nós temos que ter maturidade de entender que a universidade tem um papel importante

ela têm uma função mas, o movimento social também tem, e isso tudo vai interferir na formação do pedagogo do campo”. (Lírio)

Girassol traz importantes contribuições no seu depoimento sobre o atendimento dessas pessoas excluídas historicamente do processo educacional, alertando para as dificuldades dessas populações em acessar a universidade e sobre algumas questões que, segundo ela, a primeira vista possam parecer corriqueiras, precisam ser levadas em conta para que se possa pensar uma proposta de formação diferenciada que consiga atender o campo na sua realidade. E assim argumenta:

*“Tem alguns acadêmicos que moram assim tão distanciados. Primeiro lugar, é que eles trabalham na terra. Eles precisam dar conta da sua subsistência. Moram em lugares tão distanciados da universidade que nós não tínhamos como comprovar o deslocamento, pegando a questão financeira do curso. Eu tinha que comprovar o deslocamento para poder pagar, eles iam de carona de carroça, até certo lugar, 30 km até chegar ao primeiro ponto de ônibus para se deslocar até uma cidade, então eles levam horas. **É uma questão assim, bastante concreta, parece assim um detalhe comum, corriqueiro, mas é uma questão séria, que ela impede que a pessoa chegue diariamente em cursos que funcionam nos moldes regulares”.** (Grifos meus).*

É importante destacar que para os professores que se colocam contrários à oferta do curso de Pedagogia na universidade, específico para os movimentos sociais, com especificidades e singularidades quanto ao período letivo, tempo educativo, vestibular específico, entre outros, a justificativa de que a distância é impeditiva ao comparecimento à universidade não se sustenta, pois, alegam que para os alunos da cidade esse é um dificultador considerando que também fazem longos trajetos até chegar à universidade.

Entretanto, em se tratando dos acadêmicos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, como foi realçado na argumentação de Girassol, mesmo que queiram se deslocar até a universidade, não encontram transporte coletivo em horários compatíveis com as suas necessidades. Salienta-se que a referência é quanto a acadêmicos que andam 30 km de carroça, sujeitos e expostos a intempéries; não se trata, simplesmente, de uma ação em que o acadêmico se dirige

ao ponto de ônibus em um determinado horário e vai para a universidade, em comparação com os acadêmicos oriundos da cidade.

A referência é específica ao trabalho com a terra que determina épocas para plantio e colheita. Dessa forma, para além de um conteúdo diferenciado para os povos do campo, há necessidade de se garantir o acesso e permanência dessa população à educação através de horários diferenciados.

Considerando a necessidade de determinação do conteúdo do curso em função das necessidades do campo, Lírio esclarece: *“Mas esse conteúdo que nós queremos dizer para universidade para nós também não está pronto, nós estamos construindo a educação do campo, o conhecimento é universal é, **mas desde onde eu construo essa educação desde o lugar**, (Grifos meus) então ela não é totalmente universal ela é digamos, localizada ela tem uma totalidade, mas ela também tem um recorte, uma particularidade e esse recorte são de classe de concepção enfim..”* (LÍRIO).

Nos estudos de Caldart (2004b, p. 316), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como sujeito pedagógico, internaliza práticas educativas, devem ser trazidas duas distintas dimensões para a reflexão da pedagogia. Uma delas “se refere aos novos personagens que entram em cena na reflexão pedagógica”, sendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra reconhecido “como detentor de uma prática e de uma teoria de educação dos sem-terra” e, da mesma forma, “como um interlocutor nas questões da educação em geral”, desembocando em dois novos sujeitos da discussão pedagógica: um movimento social e um grupo social específico. Na outra dimensão está à formação dos trabalhadores rurais sem-terra como materialização de um modo de produção da formação humana, ou a pedagogia da produção de sujeitos sociais.

A busca dessa identidade social e política pressupõem a necessidade de uma educação pública para os povos que vivem no campo. Este é um dos principais objetivos educacionais quando se propõe a implantação e implementação de um curso para a formação de seus educadores. Isto tem sido objeto de luta por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a luta pela conquista à educação, para que se apropriem dos conhecimentos que lhes permitirão provocar a mudança na sociedade que eles consideram necessária.

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O RESPEITO AO PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E AO CONHECIMENTO POR ELES PRODUZIDOS

A análise que se propõe neste item parte da inquietação em relação ao que vem sendo discutido e produzido na pesquisa educacional, bem como diante das políticas que estão sendo implementadas para a educação do campo no Brasil. As políticas educacionais para o campo incentivam o resgate dos valores culturais, como essenciais para o desenvolvimento da cidadania. São evidenciadas as necessidades de se manter e alimentar a cultura dos povos do campo; a discussão sobre as especificidades dessa educação faz parte desse contexto e é assunto dos dados coletados nas entrevistas realizadas neste trabalho.

O projeto de formação de professores na Unioeste, em parceria com os movimentos sociais, teve como objetivo contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais para as escolas do campo, considerando e valorizando esta realidade e as pessoas nela inseridas.

O calendário agrícola é respeitado como fator fundamental no planejamento do período letivo, pois é preciso respeitar o plantio, a época de colheita, todo o processo produtivo que está relacionado à vida das pessoas e da comunidade.

No entendimento de Carvalho, considerando os argumentos dos movimentos sociais, há necessidades específicas do campo que precisam ser atendidas pela educação: *“Eu acho que por causa de um pressuposto, de concepção de mundo que eles têm, mas, é uma concepção de mundo enraizada na prática social deles, porque eles falam do campo, e entendem que o campo, tem uma realidade específica, diferente da cidade, por exemplo. E em função dessa realidade específica, que seria talvez a forma de trabalho do campo, a cultura do campo, os valores do campo, isso demandaria então, uma formação educacional específica para o campo, tendo em vista que, ela responderia às necessidades do campo daí a razão de se procurar o curso de graduação de Pedagogia voltada à realidade do campo”*. (CARVALHO).

Em sua argumentação, Carvalho evidencia o que os movimentos sociais consideram importante que seja contemplado na sua proposta de educação, o saber

produzido nas práticas políticas do Movimento. Essa é uma visão muito importante para pensar-se um campo real, não idealizado, ou seja, ali estão presentes os sujeitos diversos que compõem um cenário real. As mulheres com suas problemáticas, os homossexuais, os negros etc. Esses são os desafios da educação: atuar com sujeitos reais com desejos e necessidades próprias.

Carvalho esclarece a importância para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, de se considerar o saber produzido nas práticas do Movimento: *“Existem muitos saberes. E esses saberes estão vinculados a interesses de determinadas ideologias, e como eles (trabalhadores) estão trabalhando no campo, numa luta social pelo direito a terra, ao trabalho do campo, então, eles entendem também que têm o saber específico, produzido pela prática social deles, que pode ser a nível de senso comum, mas que querem desenvolver esse saber. De forma mais sistematizada, enquanto saber deles claro que isso eles fazem dialogando com outros saberes, clássico, científico, diferentes saberes. Mas sempre priorizando o saber deles enquanto identidade do movimento social, que é se manter no campo, na luta política para se manter no campo. Aí, nesse sentido, eles entendem que o saber que eles buscam na formação, em primeiro lugar ele está a serviço da luta política. Mas, por outro lado, eles também têm o entendimento, como fala o Stédile, que é o líder do MST de que é a libertação dos oprimidos, passa pelo rompimento de três cercas, a cerca do capital, cerca do latifúndio e a cerca da ignorância”.* (CARVALHO).

As cercas simbolizam os impedimentos que esses trabalhadores enfrentam para realizar plenamente a cidadania; apresentam-se como um desafio a ser enfrentado e vencido. Portanto, cortar as cercas de um latifúndio tem um sentido que transcende o momento e o caso particular. Para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra que participam da ação, significa um movimento de ruptura com a história de concentração de terras. Essa determinação é expressa por Carvalho:

“Romper a cerca da ignorância há necessidade, então, do investimento na educação, e por isso que eles, enquanto movimentos sociais do campo vão buscar a universidade, enfim, ou na educação formal, esse direito à educação, que em função da luta e é política. De ser terra que, significa mais do que terra e, também, de uma nova organização do campo, é de forma que não seja conduzida pela lógica do

mercado, e que possibilite, então fazer, enquanto práxis dá para dizer assim, a utopia de uma nova sociedade.” (CARVALHO).

Para Carvalho *“Embora no nome se diga que é Pedagogia, para Educadores do Campo querendo mostrar que ela é uma pedagogia como uma Pedagogia regular, na prática, pela organização do projeto pedagógico do curso, ela atende uma especificidade do campo, nas disciplinas que faz opção na carga horária como ela é distribuída eu pelo eu li do projeto pedagógico, ele é eclético, lá diz que se trabalha muito na perspectiva de Paulo Freire e depois se diz que a base teórica e filosófica do projeto pedagógico é o materialismo histórico e dialético, então, ele é eclético porque foi construído por um grupo com várias visões que certamente no processo vai melhorar tudo isso..” (CARVALHO).*

É possível perceber nas argumentações de Carvalho a afirmação da legitimidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra enquanto movimento social atuante com capacidade de desencadear ações rumo à construção de uma outra sociedade diferente da capitalista que se vivencia. Entretanto define como *utopia* a intenção de que a especificidade do campo, e aí se inclui a educação e a própria universidade que é buscada, seja reconhecida e passe a ser afirmar como tal no mundo, inserindo a discussão da sua visão em relação às propostas do Movimento para a construção dessa sociedade diferenciada.

Interessante registrar que Carvalho faz parte do corpo docente composto pela Pedagogia para Educadores do Campo, mas isso não o impede de fazer a crítica em relação às propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, objetivando qualificar o debate em torno da educação pensada pelos e para os povos do campo. Nas críticas de Carvalho entre outras, é difícil mudar essa realidade, já que a mesma é determinada pelo modo de produção capitalista e o campo também está inserido nessa dinâmica de mercado.

“Então o grande problema, eu acho é esse da Pedagogia do Campo, quando eu falo do movimento social do campo, se trata de um pressuposto de que o campo é um lugar específico como se tivesse uma realidade específica do campo, com determinados saberes e específico que precisa ser sistematizado para entender aquela realidade e aí conformar uma identidade de movimento social, enquanto luta política”. (CARVALHO).

Entende-se assim, que a educação do campo visa ao estudo e à práxis dos “saberes”. Que todos os saberes são importantes, que podem e devem ser construídos pelo diálogo. Que a escolha “certa” dos saberes pode “ajudar a construir novas relações entre campo e cidade”. Ao contrário da educação do campo, a educação escolar parte do pressuposto de que a escola pública, enquanto instituição estatal tem uma especificidade: a socialização do conhecimento sistematizado. Aqui, o saber que interessa é o saber elaborado enquanto expressão científica e dialética do movimento da realidade (ZANELLA, 2005, p.10).

Quando os movimentos sociais reivindicam uma educação do campo, partem do pressuposto de que existe uma realidade do campo. Mas, qual que seria esta realidade? “Se for admitida à existência de diferentes realidades e que cada possui problemas específicos, então, somos conduzidos a defender uma escola e uma pedagogia para cada uma dessas realidades” (ZANELLA, 2005, p.12).

Como se pode observar essa discussão não é nova, porém, atual. Há alguns autores entre eles Bezerra Neto (2003), que também não concordam com a possibilidade de uma educação do campo e afirma que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se utiliza desse discurso, que nasceu junto com os interesses da burguesia preocupada com o aumento da população nas cidades geradas pelo êxodo rural, como consequência da expulsão do campo com a expansão da utilização da tecnologia no meio rural e o crescimento das grandes lavouras de monoculturas.

Nesse processo o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos para análises e investigações que permitam questionar as práticas institucionalizadas. Neste sentido é que se fazem mais importantes ainda as lutas dos Movimentos Sociais em relação às necessidades que os povos do campo vêm sentindo no acesso à universidade e quanto ao aprimoramento da aprendizagem específica.

Trata-se, evidentemente, de supor uma nova condição em que todos, indistintamente, possam aprender com a realidade de seu cotidiano, respeitando as diferenças e as singularidades de cada um. A educação, portanto, deve contemplar o direito à aprendizagem em consonância com o direito à diversidade.

Para Margarida a necessidade ou não de haver diferenças na formação de professores que atuam e atuarão no campo de acordo com o desejado pelos

Movimentos Sociais é assim argumentado: *“Eu penso que os movimentos sociais, atuam na reivindicação dessa formação específica, para além da especificidade, metodológica ou de conteúdo. Mas acredito que seja, principalmente, no campo social do direito ao acesso. Pelas formas com a educação vem sendo oferecida, ela não atinge as necessidades desses grupos, no caso dos movimentos sociais. E, não atingindo essas necessidades, a reivindicação se torna mais específica voltada para o interesse desses grupos.”*

Margarida acredita na possibilidade do atendimento a diferentes realidades, talvez se referindo à busca pelo ideal, as não necessariamente o real, visto que a especificidade do campo ainda carece de definição em sua essência.

Então, acho que é nessa lógica que os movimentos sociais pensam os nossos direitos, estão no plano ideal e não estão no plano real, então, a luta se dá no sentido da conquista desse direito, e por isso a necessidade de formação que eles colocam como específica. Mas também acho que é uma questão polêmica, o que é esse específico? “O específico pode ser entendido no campo de conteúdo específico e pode também ser entendido no campo de condições específicas”. (MARGARIDA).

Para Fernandes (1999, p.240), essa especificidade tem sido buscada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por intermédio de ações concretas e reais: um ato público importante inclui “a ocupação de prédios de instituições governamentais: secretarias, institutos, palácio do governo. A solução política da luta pela terra começa com as ocupações dos latifúndios e se expande pela cidade”.

Esta busca, na verdade, reflete o que Jesus (2006, p. 51) registra acerca da produção pedagógica dos movimentos sociais presente no princípio da luta por uma educação do campo: a universalidade do direito, vendo-a como uma educação originada na necessidade de reinventar as práticas sociais em contraposição a um processo perverso de uma forma hegemônica de globalização econômica, política e cultural imposta aos países periféricos, que atua com poder sobre a produção de conhecimento e do desenvolvimento econômico e social, aumentando “a perda de autonomias e as desigualdades, em especial, entre o povo brasileiro que vive no campo ou é excluído dele”.

Margarida traz a discussão daquilo que ela entende que os movimentos sociais buscam. *“Entendendo o movimento social, eu acho que eles falam no ponto de vista das duas, porque aquilo que eles trazem como reivindicação, colocam a necessidade de um conteúdo específico que atenda as necessidades dos movimentos sociais, no caso, dos movimentos sociais do campo, que se volta para a cultura do campo, que não negue a cultura do campo. Existe esta reivindicação, e também que exige a formação para as pessoas que atuam no campo porque, historicamente as pessoas vão atuar no campo como professores, sem a formação.”*

Margarida remete a questão histórica da precária formação de educadores para atuar no campo que além da qualificação inadequada e insuficiente e salários inferiores à área urbana enfrentam, entre outras, a sobrecarga de trabalho. Ainda hoje não é raro se deparar com professoras que também são merendeiras, faxineiras nas suas escolas, e enfrentam dificuldades de acesso para chegar até o local de trabalho normalmente, em função das dificuldades de acesso na área rural.

Essas mesmas condições já sofreram comentários por parte do próprio governo federal, deste modo registrado:

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 9% apresenta formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural, indicando a existência de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. Isso sem considerar aqueles que, apesar de terem formação em nível médio, não são portadores de diploma de ensino médio normal. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. CADERNO DE SUBSÍDIOS. BRASÍLIA, 2003).

Face a esse quadro, é evidente a necessidade do estabelecimento de uma política para a educação que valorize os profissionais da educação na cidade, mormente no campo. A universidade, nesse sentido, pode contribuir significativamente com o desenvolvimento de ações que provoquem tais balizamentos e ajustes.

Sobre o repensar dessa questão, assumindo a crítica da realidade existente, mas numa perspectiva de encaminhar propostas e soluções, argumenta Margarida: *E porque essa formação não se dá? Ela não se dá devido às condições de acesso*

onde as pessoas não conseguem vir para universidade todos os dias, no período regular, e que elas precisariam desse contexto específico de formação que teria que ter no período de férias e em outros momentos, por não condizer com a realidade, onde freqüentemente também os educadores são também agricultores.” (MARGARIDA).

Tratando das disciplinas, alvo de críticas feitas pelos professores contrários à criação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo em relação as suas especificidades direcionadas à discussão do campo assim se posiciona Margarida: “[...] *o curso tem assim, sociologia rural, a sociologia rural vai partir de onde? Dos clássicos da sociologia, mas vai chegar à especificidade de quem pensou a questão do campo, a sociedade e campo. Então, acho que, de certa forma, ele não está formando um curso específico do campo como se ele só pudesse dar conta disso.*” (MARGARIDA).

Em contraposição Hortência se posiciona em relação à argumentação de Margarida no que se refere à criação de um curso específico para os educadores do campo. *”É que assim abre precedente para exclusão de outras coisas, porque se você parte do princípio de que a Pedagogia em si não dá conta de formar porque, para você acreditar que é necessária a existência de uma Pedagogia do Campo, você está negando a Pedagogia como campo de conhecimento. É a mesma coisa da questão da inclusão que tem quem defenda e tem quem ofenda, e quem não defende, porque a questão é assim: eu parto do princípio de que eu preciso incluir algo, se eu faço a defesa do que eu procuro incluir algo é porque eu pressuponho que essa coisa está excluída. Quer dizer, na concepção, eu já aborto a própria discussão, que é o que eu penso sobre isso, porque se eu tenho que criar uma Pedagogia do Campo, é porque a Pedagogia em si vem sendo vista como algo ilegítimo.”*(HORTÊNCIA).

Hortência descarta totalmente a possibilidade de criação de um curso de Pedagogia diferenciado, não concebe as dificuldades de acesso à universidade pelos trabalhadores do campo como excludentes; questiona a validade de que a própria Unioeste contemple outro modelo de Pedagogia como modelo inclusivo desses trabalhadores à educação. Entende que é mais uma postura política dos professores e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em demarcar

espaços estratégicos do que a necessidade de um curso diferenciado para os seus componentes.

Pertinentemente Jesus indica a essa questão,

O princípio da universalização, vetor para o fundamento dos movimentos sociais, das utopias, da expansão de uma sociedade desatrelada apenas de direitos e de deveres, mas, da liberdade em produzir a sua existência política de acordo com os ideários da igualdade, da participação e dos métodos de organização, conforme pode ser visto na luta e no fortalecimento da autonomia dos próprios movimentos sociais, permitindo a identificação das formas de reorganização e produção do conhecimento, do poder e de direito individual e coletivo (JESUS, 2006, p. 57).

De acordo com Hortência o enfoque do movimento não consiste exatamente em obter o acesso à universidade, mas, em legitimar uma Pedagogia específica. *“Então penso assim, eles precisam se legitimar via universidade para que isso seja considerado uma coisa democrática. Isso eu acho estranho, e daí o paradoxo. Para legitimar, para ser democrático, tem que legitimar. Então, eles têm que ter acesso à universidade. Até aí tudo bem; para ser democrático, eles têm que ter acesso. Então, vamos criar o acesso deles na universidade, só que quando eles entram, eles já entram numa concepção diferente dos outros que já estão do curso que já existe, da formação da pedagogia universal que é a Pedagogia regular, que constrói conhecimento, que não nega movimento social coisa nenhuma, então eu não consigo entender!”* (HORTÊNCIA).

Em relação a esses elementos é que Hortência, anteriormente, sustentou o seu argumento 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 essas dificuldades, já que muitos dos acadêmicos da Pedagogia regular percorrem uma distância de até 100 km, em média, para alcançar a universidade. Entende-se que os dois argumentos são lícitos, mas sabiamente pode-se perceber que não há similaridade nas condições: as pessoas que vivem no campo, além de apresentar dificuldades de deslocamento para o acesso à educação, estão sujeitas às dificuldades inerentes à especificidade.

De acordo com Hortência todos os indivíduos estão na mesma condição de igualdade ou de dificuldades quanto ao ingresso na universidade quando, na realidade, pode-se afirmar que muitas camadas da população não têm a mesma condição de acesso. Em se tratando de especificidade, muito recentemente é que as

políticas públicas da educação têm se voltado ao reconhecimento de diferenças e investido para que elas sejam respeitadas e atendidas. Nem todas essas ações, no entanto, têm alcançado minorias (que são maioria) como os negros, os homossexuais, os mudos, os surdos, os cegos, os agricultores, entre outros.

Munarim (2006) aborda a questão da universalidade e da legitimação, quanto ao dilema que os sujeitos sociais vivem ao buscar o patamar da política pública – universal – considerada como uma ação de feitiço nobre, mas, que implica na renúncia das condições de formação de sua identidade ao transferir para o Estado a tarefa da formação. Refere-se ao fato de que,

[...] nas lutas de hegemonia entre os próprios sujeitos sociais e nas suas relações com o Estado, eles reivindicam a ação do Estado como educador, mas procuram, ao mesmo tempo e a partir de suas próprias experiências pedagógicas, informar e mesmo influir diretamente nessas ações que se dão dentro do sistema público (MUNARIM, 2006, p. 17).

Lembra o mesmo autor que algumas linhas mestras de ações norteadoras das especificidades da prática da Coordenação-Geral de Educação do Campo, do MEC, possuem como pano de fundo a diversidade étnico-cultural como valor, ou seja, o reconhecimento do direito à diferença e à promoção da cidadania.

Violeta tem a mesma linha de pensamento de Hortência no que se refere à oferta de um curso específico para os educadores do campo e traz para a discussão também a questão do desenho curricular proposto. Sua concepção é a de que o curso não se refere exatamente a questões inclusivas, mas, a uma preparação política formativa dos trabalhadores do campo.

Aqui é importante resgatar a fala dos docentes que atuam no curso acima mencionado e, portanto, têm um contato mais estreito com a realidade dos acadêmicos, relatando a precariedade das condições materiais dos mesmos: dificuldade de acesso a transporte (muitos andam até 30 km de carroça até chegar ao ponto de ônibus) e, ao mesmo tempo, o modo como superam tudo isso e mergulham nos estudos com afinco e seriedade.

Deve-se ter clareza de que para um indivíduo do campo estar freqüentando as aulas, muitos de seus pares estão se sacrificando para que a sua formação aconteça e reverta em ganhos para o coletivo, os companheiros de luta, cuidam de suas crianças nas cirandas infantis, de suas roças, alimentam seus animais, entre

outras atividades. Dessa forma, salienta-se que a proposta de educação para grupos específicos, como nesse caso o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra da Uniãoeste, pode não ser o ideal de formação, mas é o que foi minimamente possível oferecer, garantindo o direito negado por tanto tempo: o direito à educação.

“Para mim tem dois lados. Primeiro lado que foi justificado pela causa dos movimentos sociais, que a necessidade de um curso específico para educadores do campo, seria pelo motivo da exclusão historicamente feita pelas pessoas que moram no campo. Essa é a justificativa que chegou até nós no colegiado de Pedagogia. Mas, ao ver esta exclusão, eu particularmente já faço crítica, porque se fosse à exclusão, nós deveríamos dar acesso ao mesmo curso, com a mesma matriz curricular do curso que nós oferecemos. E não abrir um curso novo, que tenha o nome de Pedagogia do Campo, com uma matriz muito diversa do que já é oferecido na universidade”. (VIOLETA).

Violeta revela uma contradição, já que, na universidade, a implantação da Pedagogia Empresarial, que é uma especificidade, é negada, enquanto cria-se a Pedagogia dos Educadores do Campo. *“Aí que você usa todo o argumento da lógica capitalista que existe, mas que não tem que se transformar numa só Pedagogia; agora, para o campo pode. E aí a gente vai para educação especial. A própria Pedagogia para Educação Especial já percebeu que, quando entende a educação especial como um fim nela mesma, ela já acaba segregando muito mais. Imagine que toda diversidade que existe na Pedagogia regular. Agora, a Pedagogia do Campo, ela tem de um grupo de alunos que todos pensam exatamente igual”* (VIOLETA).

O pensamento de Girassol é contrário ao de Violeta e assim se posiciona: *“Eu sinceramente não vejo a Pedagogia específica, eu vejo, um processo específico de formação de pedagogo que não diferencia a formação. Eu não sei se esta questão ficou muito vaga no PPP. Eles são para atuar nas escolas do campo, como comunidades de espaços de resistência, então, vão ter a formação de um pedagogo, acho que essa é discussão que a conselheira falou a gente não pode formar um pedagogo para atuar só num lugar! Agora, por interesse deles, eles vão ficar e atuar no campo. Eles vão ter a formação semelhante ao do pedagogo do curso regular. Muitas das disciplinas são as mesmas e têm a filosofia, a psicologia, sociologia, mas...”*. (GIRASSOL).

Girassol afirma que a conquista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de um curso de Pedagogia específico para os educadores do campo está para além do direito negado historicamente; no seu entendimento é uma conquista política e estratégica para conquistas de espaços maiores com a formação de seus integrantes, sobretudo, quando chama atenção para as disciplinas oferecidas no curso que, segundo a professora entrevistada, estão mais voltadas para as discussões do próprio movimento, como por exemplo, a disciplina de sociologia rural, com carga horária de 240 h, do que a discussão do fenômeno educativo a que os cursos de Pedagogia regular se propõem.

Girassol “contrapõe à discussão de Violeta, na sua concepção a especificidade não se dá no campo das disciplinas, mas sim,” *na necessidade de se contemplar esse grupo que está pressionando por falta de atendimento. Enumeram as questões geográficas como fatores que dificultam o acesso à universidade*”.

Quando Girassol comenta que talvez os movimentos sociais queiram uma formação nos moldes da teoria dos movimentos sociais, está implícito o debate interno na universidade quando da possibilidade da implantação do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, momento em que os movimentos sociais estiveram juntos na construção de todo o processo. O embate em torno de como ele deveria ser, era freqüente; 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. Dificuldades de acesso à universidade contaram como elementos excludentes, conforme dispôs Girassol, em seu depoimento.

Acrescenta Hortência que *“a Pedagogia vista como um campo, que tem a identidade de promover, de conduzir a aprendizagem do ser humano, articulada com outras ciências, ela não pode estar, no meu entendimento, vinculada à idéia de que para o campo eu tenho que ter uma pedagogia que ensina coisas do campo. Então, assim, na cidade, então coisas da cidade, eu acho que isso não é legítimo”*.

Hortência não compartilha com a idéia que *“seja legítimo esse campo de atuação porque o currículo de Pedagogia do Campo é diferente de quem faz a Pedagogia regular, só que o diploma, o certificado que essas pessoas da Pedagogia do Campo saem não as habilitam para trabalhar só no campo.”* (HORTÊNCIA).

Arroyo (2005, p. 51), ao se referir à Educação do Campo confirma que ela deve ser diferente e pergunta: o que é específico do campo? O que torna o campo específico, sujeito de políticas específicas de educação? Em sua mesma resposta, registra: “o que torna o campo diferente, específico, são os sujeitos do campo. Não é o currículo, não é o calendário, não é o não-seriado; o que torna o campo diferente são os sujeitos do campo que são diferentes”.

Por ocasião do Seminário Nacional de Educação de Campo, promovido pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, realizado em Brasília, DF, em 2002, foram discutidas as tarefas e os desafios dos Educadores do Campo. No item 12 dessas tarefas e desafios, a ênfase é para que o desenvolvimento dessa educação se dê além das ações educativas afeitas aos espaços escolares, mas que alcancem os “espaços pedagógicos, formativos por excelência, das lutas sociais, das negociações, das ocupações, das caminhadas e marchas, das atividades culturais. A Educação do Campo [...] é muito maior que a escola” (MOLINA, 2002, p. 43).

Tulipa tem a mesma posição de Hortência ambas se contrapõem à criação do curso específico para os trabalhadores rurais do campo: *“Eu não concordo com esse curso, porque o que eu percebo como ele está configurado. Nas questões que eu participei de construção do projeto, não tem uma característica de discussão pedagógica, de formação do pedagogo. Tem um viés de movimentos sociais, de se pensar pela lógica dos movimentos sociais e a sua estruturação de tempo”* (TULIPA).

Reportando-nos ao depoimento de Carvalho no que se refere à especificidade da Pedagogia para Educadores do Campo assim se posiciona *“[...] ao mesmo tempo em que dizem que não é uma Pedagogia específica, do campo mais uma Pedagogia “para” os Educadores do Campo, eu, analisando o projeto pedagógico, percebo que ela tem sim, uma especificidade”*. (CARVALHO).

Essas considerações de Carvalho se referem ao fato de que os professores que estiveram à frente do projeto argumentar que a especificidade do curso está nos sujeitos que o compõem e não no desenho curricular, mas, Carvalho contrapõe a partir da leitura que faz do projeto e afirma que no desenho curricular aparece essa especificidade.

Margarida discorda da discussão de Carvalho e se coloca na defesa da leitura que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra fazem do curso: “[...] dentro dos movimentos há a defesa da especificidade, mas também tem a defesa da universalidade, daquilo que é necessário para todos. Agora, na interpretação que se faz dessa especificidade, também há um complicador quando se entende essa especificidade como relativo ao meio, simplesmente aquilo que eles vivem.” (MARGARIDA).

Lírio traz argumentações contundentes na defesa do curso específico para os educadores do campo: “Não é que todos pensam iguais, nós temos um pensamento, que é um projeto. Estamos construindo um projeto de sociedade e para isso precisamos construir um pensamento, mas dentro da turma tem uma diversidade muito grande de divergências e convergências de pensamento, desde as diferenças dos movimentos sociais, desde as diferenças do pensamento de cada sujeito que está aqui, que tem uma experiência, que traz a sua trajetória que traz também a sua especificidade. Na nossa turma tem todo esse contexto, tem quem pense que a dinâmica tem que ser essa, quem questione isso, mas claro, o que nos une nessa igualdade? Temos um objetivo em comum, não queremos só fazer Pedagogia, se fosse assim deixaríamos a universidade fazer” (LÍRIO).

Com relação ainda à especificidade, não é vista na formação, pois, não se trata de uma formação diferente, não é específico, diz Girassol: “Não é exatamente à especificidade na formação. Não é uma formação diferente, não é específico, eu vejo o curso específico no sentido dele existir no momento para atender uma demanda, que não está sendo atendida pelo sistema que o sistematizar, tanto por questões do próprio sistema, tanto por questões da dificuldade dessas pessoas.” (GIRASSOL).

Retoma a discussão “Talvez os movimentos sociais tenham uma idéia diferente disso e queiram uma formação específica nos moldes da teoria dos movimentos sociais. Não entro assim em detalhes porque também, apesar de estar trabalhando com eles, eu não tenho conhecimento nesse âmbito. [...] eu vejo a necessidade da especificidade desse curso, como um curso que está existindo num momento histórico, para atender uma demanda que está pressionando, por falta não é só por política, por ideologia, pressiona pela necessidade”. (GIRASSOL).

Considerando a análise de Girassol, as possibilidades com relação à Pedagogia para Educadores do Campo estão presentes na luta, pois se a especificidade, o currículo, as restrições ao acesso e demais fatores que dificultam ou até impedem que o povo do campo tenha a sua própria Pedagogia, é necessário pensar nessas condições educacionais e empreender esforços para a ampliação do atendimento de toda essa diversidade, tendo como norte o compromisso da universidade em atender a todos indistintamente.

Todas as conquistas registradas pelo homem tiveram uma base filosófica e científica que oportunizou discussões e transposição de etapas, aceites e negações, de forma que é possível pensar a Pedagogia para Educadores do Campo, mais para o futuro, como uma educação específica que se modificou em função das necessidades criadas pelo homem do campo e por ele mesmo, satisfeitas, e mesmo pela própria aceitação e adesão aos costumes e da sua afirmação como princípio dos direitos futuros.

Complementando, Girassol afirma que: *“Eu sinceramente não vejo a Pedagogia específica, eu vejo assim, um processo de formação de pedagogos. Um processo específico de formação de pedagogos, que não diferencia a formação”*. (GIRASSOL).

Enquanto que, para Hortência, essa é especificidade desnecessária *“Não entendo essa especificidade e acho desnecessária e acho que é querer criar identidade a partir de uma que não se acredita que tenha identidade, entende o que eu digo? É contraditório, porque, não há quase pedagogo nenhum dando aula no curso de Pedagogia do Campo. No meu entendimento a concepção do curso é abortada porque só olhar a Pedagogia do Campo já está se dizendo que se necessita de uma pedagogia diferente da regular. Entende? Então, querem formar pessoas diferentes, o currículo é diferente. E quem vai formar o formador do campo, não é um cara formado em Pedagogia do Campo.”* (HORTÊNCIA).

Nesse sentido o que está em questão é um projeto de educação que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa. Ela deveria ter valores singulares, que vão em direção contrária aos valores da lógica capitalista, ainda que essa mesma lógica não se dissocie da condição de produção sobre a qual é responsável o homem do campo. No entanto, a busca por essa especificidade contempla razões particulares do homem do campo, na mesma intensidade pela

quais as demais cadeiras acadêmicas contemplam em sua maioria, as necessidades urbanas. Nada mais válido fazer justiça ao contexto social rural no que compete à respeitar e à garantir que a especificidade do campo também seja obtida.

Violeta concorda com Hortência e não concebe o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo como ele está posto: *“É, eu vou colocar até uma situação bastante constrangedora, ela não é corporativista, mas assim, na questão de defender o curso de Pedagogia, eu vejo pela “necessidade de formação de pedagogo”. Não é corporativista. Esse intuito de querer formar a Pedagogia do Campo e não ter pessoas disponíveis para trabalhar nesta Pedagogia. Então, tem professores que não têm habilitação, tem a discussão dos movimentos e, estão trabalhando na Pedagogia do Campo”*. (VIOLETA).

Os professores devem refletir que pode haver certa artificialidade no discurso da formação, o que significa que é possível ser um pedagogo, pelo discurso, mas não pela prática. Basta, muitas vezes, discursar a favor de uma determinada causa e contemplar a sua complexidade. Independe do campo de atuação, a máxima desta discussão permite afirmar que, em última instância, o importante é lutar pelo direito à educação para todos.

Trata-se, sobretudo, de lutar pelo novo, como, no passado, homens e mulheres lutaram pela implementação de uma Pedagogia, a atual Pedagogia regular, e que não surgiu perfeitamente capaz de às necessidades de formação dos seus alunos, mas que sofreu alinhamentos e complementações ao longo do tempo, moldando-se ao passo que eram identificados elementos novos que precisavam ser incluídos.

Continua Violeta: *“Eu penso que é para respaldar a luta política deles, engrossar o movimento. Você acaba indo na contramão até do direito, da pessoa querer ou não ficar no campo. E o professor, você veja só, que é formado, os alunos, em alguns debates levantam a seguinte questão: A pessoa que faz um curso de Pedagogia do Campo, eles foram excluídos, vão ter bolsa, vão ter um outro cronograma, vão ter um outro curso, inclusive eles têm até alguns privilégios, creches para os filhos, no momento em que eles estão estudando isso são falas dos acadêmicos. [...] Nas escolas que eles vão atuar, são as mesmas escolas que nós também vamos atuar. Quem garante que depois de formados com toda essa ênfase*

ao campo, eles vão trabalhar no campo? Vão sair como pedagogo, eles podem trabalhar nas cidades, qualquer lugar, qualquer município". (VIOLETA).

Aí, especialmente com relação a essa preocupação, encontra-se um resultado (provisório ainda) sobre a Pedagogia para Educadores do Campo; no momento em que o educador do campo estiver formado para trabalhar na escola ou na universidade ou em outro espaço educativo, os limites do campo serão mais amplos, porque seu olhar alcançará a cidade e verá a necessidade de ensinar ao homem denominado de urbano, a especificidade do campo. Nisto se constitui a troca de conhecimento e a grandeza do partilhamento na educação específica do campo.

Observando-se os resultados obtidos nas entrevistas, compreende-se que: (1) a educação do campo já é um fato e que sua evolução vem acompanhada de novas intenções específicas da aprendizagem do campo; e (2) todas as dificuldades na implementação da Pedagogia para Educadores do Campo vêm sendo minimizadas, as primeiras turmas na Unioeste estarão se formando brevemente e isto significa o avanço real da educação do campo.

Além disso, acredita-se que não é possível construir a proposta da educação do campo, sem antes refletir sobre as ações das pessoas que a colocam em prática, pois ficou evidente que ainda existe uma resistência muito grande por parte de alguns professores, sobretudo, por conta de concepção política.

Com todas as dificuldades que por ora se apresentam, acredita-se que a implementação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo é um ganho para toda sociedade, considerando a sua filosofia transformadora e participativa, mas o fato de ser algo novo, um desafio à mudança, tem se tornado, para alguns, motivo de rejeição e resistência para sua efetivação, o que perpassa, ela formação sobretudo política de cada indivíduo.

3.3 PROPOSTAS POLÍTICAS DE ATUAÇÃO DOCENTE

A docência é um assunto que desperta a atenção pelo compromisso que a profissão representa: a responsabilidade pelo saber e a transmissão de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos escolares e não-

escolares têm se caracterizado historicamente como funções atribuídas ao profissional docente. No contexto atual, discussões sobre propostas pedagógicas, política salariais, qualidade de ensino, entre outras questões, têm acompanhado a discussão sobre a educação.

Neste contexto, os entrevistados discutem a docência que se constitui na ação e interação com o outro no ensino-aprendizagem, e na gestão de contextos educativos entre outros. O enfoque é para a Pedagogia para Educadores do Campo e de como se apresenta a atuação docente, na União de Francisco Beltrão, Paraná.

Para compreender o que move alguns docentes a atuar no curso e outros não, foram ouvidas argumentações que se contrapõem. No depoimento de Carvalho *“Eu fui trabalhar no curso porque eu defendo a causa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a luta do Movimento, eu acho que é único movimento social, um dos poucos que hoje conseguiu ter uma resistência a essa lógica do mercado neoliberal que desmontou a lógica do Estado do bem estar social, que você tinha um controle do Estado sobre a economia”* (CARVALHO).

No entanto, não concorda com algumas coisas que o Movimento pratica, embora o veja como *“um dos principais atores de resistência da classe trabalhadora contra essa ordem perversa do mercado global, mundial, que coloca o sistema financeiro em primeiro lugar”* (CARVALHO).

No curso de Pedagogia para os Educadores do Campo onde atua, Carvalho vê as místicas que eles (os trabalhadores) fazem, pegam à enxada, *“hoje trabalhar com a enxada no campo é suicídio, tem que ter uma máquina, tem que ter tecnologia, a enxada é sofrimento, é tortura é coisa medieval”*; vê isso como uma prática, uma nostalgia do Movimento, de voltar àquele trabalho de artesão do campo. *“Aí eu acho que as coisas complicam”* (CARVALHO).

A interpretação desse depoimento de Carvalho sugere um vértice: de um lado, os povos do campo podem estar procurando manter o ambiente singular do campo, com seu modo de produção e seus artifícios instrumentais, neste caso, compreendendo a enxada e seu uso, mantendo hábitos de trabalhar a terra que perduram desde sempre e até mesmo uma forma de respeito aos métodos de trabalho que originaram a agricultura.

Por outro lado, também o povo do campo se depara com a tecnologia, com a disponibilização de recursos que viabilizam agilidade e sucesso no processo produtivo, de modo que a prática de trabalhar a terra com o uso de enxada passa a parecer desgastante, sob o ponto de vista econômico, mas não o é na mística que ela representa no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

No entanto, é importante ressaltar que a prática de trabalhar a terra com o uso da enxada mereceu sempre todo o respeito e consideração, ainda mais por se relacionar fielmente a fatos que ajudaram na composição da história da humanidade desde sempre, um tipo de atividade que é passada de geração a geração e se constitui no seio familiar e comunitário como uma sincronia entre o homem e a terra.

Em relação à mística dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é importante trazer registros exatamente a respeito de como a mística e os costumes são importantes na evolução histórica da produção vivida pelos homens do campo:

Sempre tenho na memória o tempo em que morei na casa de dona Ema Hollas. Ela era agricultora em Marcelino Ramos, vivendo então num bairro de São Leopoldo, na grande Porto Alegre. Eu era estudante. Ela sempre agricultora. Já idosa, acordava bem mais cedo que a gente. Bem mais cedo. Partia a lenha lá fora no quintal, apesar do frio e das brumas da madrugada e acendia o fogão a lenha. Quando chegávamos à cozinha ainda atenuados pelo sono, lá estava ela junto ao fogão que crepitava e ao zunido da chaleira que vertia água quente do primeiro chimarrão. No silêncio da roda do mate meditava-se sobre o dia que se tinha pela frente. Meditava-se, contemplava-se, matutava-se... Não raro era este momento para a leitura de um texto bíblico, uma mensagem do dia uma fala branda. Foi aí que tive meus primeiros contatos com a mística da terra: ao lado do fogão à lenha de dona Ema Hollas, agricultora confinada no exílio da cidade. Só quem experimenta momentos assim sabe que eles nada têm de banal. É preciso, antes sim, um olhar outro que nos traz novidade e o espanto destas experiências. É preciso mística. (ARTICULAÇÃO PARANAENSE: Por uma Educação do Campo, 2000, p.7).

Este registro contempla a especificidade do campo, na valorização do cotidiano e das ações que são praticadas com relação ao ambiente em que vivem as pessoas que trabalham com a terra. A exemplo, das pessoas ditas urbanas, que agendam seus compromissos ao longo do dia, também os trabalhadores do campo respeitam cada etapa de suas atividades. Aí reside à mística e a especificidade.

A palavra mística tem sua origem no verbo grego *múein*; e significa perceber o caráter escondido, não comunicado de uma realidade ou intenção. Relaciona-se com mistério.

A mística está presente de modo veemente na vivência dos povos do campo, conforme fato registrado a seguir:

A terra é um lugar privilegiado desta experiência mística. [...] A mística desdobra-se na vida da gente. Nos momentos comunitários onde celebramos acontece a expressão de nossa mística. Sem estar ancorada na vida das pessoas não é possível expressá-la. Naturalmente é necessário uma prática que nos permite revelar o sentido oculto de um gesto ou um objeto que é para nós sagrado. É preciso uma atitude de abertura e sensibilidade que nos permita chegar aos limites do conhecimento onde começa o mistério da vida. Acontece que somos por final engolidos na roda viva do cotidiano. Veneramos as máquinas e a velocidade. Apressados, olhamos com superficialidade, olhamos ver. [...] Nossa mística é ativa, nosso celebrar envolve-se de histórias, que acontece no meio da vida. Não é folclore. Celebram-se conquistas, as dificuldades e superações (ARTICULAÇÃO PARANAENSE: Por uma Educação do Campo, 2000, p.8-9),

Essa mescla que se insere na busca pela educação e pelo conhecimento de modo paralelo à manutenção dos conceitos e das tradições culturais de produção também já foram enfocados por Caldart.

No momento em que relaciona a educação do campo a um projeto que contém como uma de suas especificidades a Pedagogia da Terra, compreendendo a existência de uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra, a terra de cultivo da vida, terra de luta, terra ambiente e planeta e o propósito de inculcar ao povo a educação e reeducação na sabedoria de se ver como guardião da terra (CALDART, 2002, p. 33).

O modo indicado de fazer isso consiste em combinar pedagogias que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memórias, saberes e sabedoria, através de uma educação que projete movimento, relações, transformações, educando as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos. Para Caldart (2002, p. 34), a intencionalidade política explícita dessa educação é a de que:

[...] não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo.

Essa preocupação pode ser identificada na fala de Margarida “[...] *quando eu entro em contato com a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, começo a perceber que as transformações acontecem. Não que elas sejam perfeitas e que não existam vários problemas, eu vejo na pesquisa que eu faço, presencio no próprio curso de formação, quando discutimos com os educandos. A*

*diferença essencial é que há um **projeto político em desenvolvimento** (Grifos meus). É um tipo de sociedade que se quer, e é um tipo de vida, é uma concepção de mundo e uma concepção de vida diferente que estão presentes. Há um comprometimento com a comunidade e da comunidade para com a educação, então, isso vai me desafiar a participar". (MARGARIDA).*

O projeto político em desenvolvimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que Margarida se refere consiste em lutar cotidianamente pela conquista de espaços e posições, sem perder de vista o objetivo final de promover transformações de estrutura que ponham fim à formação econômico-social capitalista. Fica caracterizado um movimento dinâmico e mutável quanto às estratégias de que se utilizam os coordenadores, no sentido de atualizar-se com as mudanças que ocorrem no meio acadêmico, legal e político. Assim, a cada desafio superado, outros se tornam visíveis e, a luta pela especificidade da educação do campo é contínua.

Destaca Margarida, com respeito à ambigüidade que alguns professores contrários à criação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo ressaltam com relação à busca pela universidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: “[...] a ambigüidade se dá no sentido de que, ao mesmo tempo em que se questiona a universidade, o movimento social procura a universidade. [...] O que eles querem da universidade? Eles querem avançar, eles dizem isso, só que esse querer avançar não os impede de fazer a crítica; e aí também depende de como a gente recebe esta crítica”. (MARGARIDA).

Esse “avançar” também faz parte do projeto político em desenvolvimento referido anteriormente, já que o Movimento coloca a educação como um dos elementos capazes de auxiliar no desenvolvimento comum de todos os homens e mulheres do campo na busca de sua cidadania e quanto ao exercício pleno de seus direitos à educação. Neste caso, a crítica à universidade pode contemplar exatamente a sua ausência e indiferença com os problemas que o povo do campo está enfrentando ao longo do tempo.

A essa questão acrescenta Lírio: “É, mas aí entra a questão: os movimentos sociais do campo estão fazendo a luta para garantir esse direito, e a gente gostaria que a cidade se mobilizasse e fizesse a luta pelos seus direitos, por exemplo, a própria trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que começou

sozinho esse processo, logo, se dá conta que é preciso os outros movimentos do campo.” (Lírio).

Molina (2002, p. 39), ao apresentar as tarefas que os educadores do campo devem desempenhar, cita que “Além de estudar, escrever e fazer circular o material que produzimos, é preciso consolidar um espaço permanente de debate, de reflexão sobre o que estamos fazendo e sobre o que acontece no campo”.

Do exposto por Molina, verifica-se que os objetivos das reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra incluem a mobilização constante e a busca incessante pelo direito à educação, já que esse direito é racionado e, muitas vezes, não alcança os sujeitos que dela dependem para a formação de sua vida.

No depoimento de Girassol é possível compreender os motivos pelos quais se inseriu na luta pela consolidação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo: *“Mas até esse momento eu não entendia nada. Até que chegou o momento de começar a discutir mesmo, se definiu que iria se pensar na criação do curso a. Então se definiu as necessidades, a demanda de alunos, onde seria o curso, que formato teria e achei a discussão pertinente, comecei a conhecer melhor a realidade do pessoal que vive no campo, porque eu participava de projeto com extensão, de formação do professor, e é muito grande a necessidade de formação desses professores, a gente vê muita gente que começou a dar aula sem ter formação”.* (GIRASSOL).

Girassol já tem uma inserção na Educação do Campo, mas não através do curso superior. Apesar de ter uma caminhada com os educadores do campo através do projeto de extensão do qual participa, Girassol tem muito claro que são outros nortes que os guiam; a formação no ensino superior como uma necessidade de apreender questões docentes, como a didática e a própria Pedagogia, entre outros conhecimentos, compreende a necessidade de que o educador da escola do campo tenha acesso ao conhecimento sistematizado como ferramenta para qualificar a Educação do Campo. Essa percepção é pertinente com o depoimento a seguir:

“O pessoal tinha mal terminado o ginásio, em escolas assim não muito qualificadas, e estavam trabalhando para ensinar alunos, como professores. E então, pensando nisso, nessa necessidade de se dar uma formação, para, esse povo, que vai formar para ser professor, eu acabei me envolvendo, no projeto de

criação desse curso, vendo as necessidades de formação, que há no campo” (GIRASSOL).

Para Girassol, o convencimento das necessidades de formação foi um fator decisivo para o engajamento na proposta da Pedagogia para Educadores do Campo na Unioeste. Este reconhecimento também foi objeto de reflexão para Caldart (2002, p. 129), que assim expressou: “Sem reconhecer o campo como um lugar específico e com sujeitos que lhe são próprios não há como pensar em uma educação do campo; não há como se constituir como um educador de seu povo”.

No entendimento de Hortência, no entanto o curso passa por outras instâncias de discussões “*A discussão política nós fazemos na universidade na Pedagogia regular, fazemos a discussão de vários modos de vida do ser humano. Eu não consigo entender, a necessidade de implementação desse curso que, grosso modo, esse curso para mim, cheira uma articulação muito grande, política, pela força política do PT aqui na nossa região; em algumas instâncias há vinculação de muita gente da Assesoar.*” (HORTÊNCIA).

Tulipa compactua com a posição de Hortência e chama atenção para algumas contradições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que impactam na construção da Pedagogia para Educadores do Campo: “[...] *porque eles querem esse espaço, mas não querem como ele é, querem este espaço do seu jeito, com suas características, e ele tem que ser dado desse jeito que querem.*” (TULIPA).

A crítica de Tulipa se reporta aos embates calorosos dos professores da universidade com Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na construção do projeto do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, momento que o Movimento tinha a preocupação em garantir que o mesmo considerasse a sua dinâmica e isso, às vezes, não podia ser contemplado até por questões burocráticas da universidade que, como espaço público, têm toda uma norma a ser seguida; dessa forma, não foi possível atender determinadas reivindicações e o Movimento não aceitava isso.

Outro exemplo de tais embates o fato do Movimento insistir que a coordenação do curso fosse exercida por um dos integrantes e, no regimento da universidade, está posto que, para ser coordenador de um determinado curso, é

necessário que seja um professor aprovado no concurso público. Além do mais, para tanto, existe a necessidade do professor concursado passar pela consulta pública de discentes e docentes. Essa situação específica ficou resolvida quando se chegou ao acordo de que a coordenação seria exercida entre o professor da universidade “oficialmente” e com o dirigente do movimento “extra oficialmente”. Esses são alguns dados que podem oferecer um retrato de toda a trajetória de parceria do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a universidade.

Tomando como referência os embates produzidos entre os professores da universidade e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, para Girassol isto não representa que o curso se configura com a lógica do Movimento: **“Eu não vejo que aí esteja à lógica dos movimentos** (Grifos meus) *sociais. Eu vejo assim, estou pensando na estrutura desse curso que está acontecendo”* (GIRASSOL).

Um dos argumentos dos professores contrários à implantação do curso de Pedagogia para Educadores do Campo era de que o movimento que estava definindo o delineamento do curso. Caldart (2002, p. 129), lembra que, “no campo existem diferentes gentes, com diferentes identidades e também uma identidade comum; por isso, é lícita a sua luta específica, exatamente por saber quais diferenças é preciso que a educação atenda”.

Aprofundando a questão Lírio argumenta: **“Por que para o campo nunca foi possibilitada essa idéia de conseguir propor um projeto?** (Grifos meus) *Historicamente nós podemos perceber que tem esses questionamentos. Mas, para quem acompanha, está envolvido e quando a gente tem claro que projeto de sociedade, nós queremos. E que pedagogo que educação e que Pedagogia dá conta de fazer isso? Daí nós ampliamos de novo que ele pode ser reduzido no sentido de ser voltado a esse grupo, mas, o conhecimento trazido pelos professores é para fortalecer o nosso projeto.”* (LÍRIO).

O questionamento de Lírio tem raízes históricas e refere-se ao fato de que a universidade sempre organizou os seus cursos tendo como norte o aluno urbano, pela lógica da cidade, enquanto nunca foram considerados os anseios, dificuldades e singularidades dos alunos do campo, pois sempre existiu hegemonia absoluta-das classes urbanas e dominantes.

A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, mas na realidade ela tem se dado via submissão. As ações concretas visando o desenvolvimento são sempre pensadas a partir da cidade, não incorporando a visão daqueles que vivem no campo e, muitas vezes sem uma análise mais rigorosa da própria realidade do campo. A educação não foge à regra.

Na defesa de uma educação com recursos e condições que permitam o desenvolvimento econômico e sócio cultural da população que vive e trabalha no campo, a luta pela educação do campo situa-se no seio da luta pela emancipação e pelo fim das desigualdades da sociedade brasileira com a proposta de um modelo de sociedade distinto do modelo hegemônico capitalista.

Depois de 23 anos de existência o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ainda luta pela construção de um projeto popular para o Brasil, baseado na justiça social e na dignidade humana e isso inclui todos os segmentos da sociedade como o campo e a cidade. No cerne desse projeto maior está a educação do campo, que conforme Caldart (2002, p. 26): É um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tem o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, ela é uma educação que deve ser no e do campo - No, porque “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive”; Do, pois “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Girassol reforça o seu posicionamento diante da implementação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, *“dentro desse movimento, desse pensamento, eu tenho mais dúvidas do que respostas”*. Vê como uma necessidade a questão de formar os professores para trabalhar com as crianças do campo. *“[...] talvez seja por isso, um dos principais motivos, para eu me situar no curso. E também porque eu vejo a dificuldade de acesso, não só para esse grupo, não é exclusivo deles. São diversos, diversos, grupos com dificuldades de acesso”* (GIRASSOL).

Já para Hortência, ao ser questionada sobre o que move/impulsiona alguns professores do curso de pedagogia regular a assumir a formação dos educadores/as do campo e outros não, assim depôs: *“Eu acho que quando o curso foi formado a bandeira que foi levantada por pessoas que têm envolvimento próprio com os movimentos sociais, com a Assessoria, e com o programa Vida na Roça. Como nós*

nos retiramos desse programa e fomos desenvolver as nossas pesquisas dentro da área que estudamos então nós não fomos convidadas, e também, de repente, por antipatias pessoais, enfim, mas isso não pode ser critério. Quer dizer que é mais uma das formas de negar o conhecimento do outro, a formação do outro: quando eu não convido alguém para discutir, ou é porque eu não acredito que essa pessoa possa acrescentar nada.” (HORTÊNCIA).

A compreensão que Violeta tem sobre a postura da universidade em atender a solicitação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é assim definida: *“[...] a universidade, ela sempre esteve em dívida com os movimentos sociais e, quando ela assume uma proposta dessas, parece assim, que você assume para ficar de bem com os movimentos sociais. Pressionam a universidade agora, os movimentos sociais sempre questionaram a universidade como saber instituído, estruturado, sistematizado e eu estranho como o movimento procura a própria universidade para legitimar aquilo que sempre criticou.” (VIOLETA).*

A crítica à universidade que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra faz, ressaltada por Violeta, caracteriza-se pela forma como está proposta, como democrática e, no entanto, não proporciona acesso aos trabalhadores. Isso não significa que o Movimento não reconhece a importância do saber estruturado, sistematizado, tanto que ele tem claro que necessita desse saber para fortalecer o seu projeto de sociedade.

Esta busca pela universidade, realmente, caracteriza o reconhecimento da mesma como instituição, por parte do Movimento; no entanto, as experiências pedagógicas teóricas e práticas acumuladas “possibilitam indagar quais conhecimentos são relevantes para a população camponesa e como construir tais conhecimentos” (SOUZA, 2006b, p. 82). Assim, são válidas a busca e a forma de pressão exercida, pois isto configura a expressividade de um movimento que luta pelos seus direitos no seio das políticas educacionais.

Margarida remete à discussão a questão das desigualdades: *“Então tem um sistema extremamente desigual, e eu acho que contra essa desigualdade no sentido de conseguir uma equidade é que os movimentos sociais têm atuado. E essa atuação tem tido algumas conquistas. Essa foi uma delas. Mas porque tem um movimento social organizado, então, a forma como um grupo de pessoas se*

organizou, no caso do MST. Conseguiu colocar suas reivindicações. E teria que ter outros movimentos que também fizessem essa pressão.” (MARGARIDA).

O que se espera da postura do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na universidade em relação a sua organização para a conquista dos espaços que lhe são caros, é que sirva de parâmetro para outros grupos da sociedade se espelhem e lute pelos seus direitos a exemplo os acadêmicos do Curso de Pedagogia regular.

A relação entre os acadêmicos do Curso de Pedagogia regular e os acadêmicos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo ainda é de disputa, desprezo, como se fosse ilegítimo aos últimos estarem ali ocupando um espaço na universidade; ou, quando não, são risos e piadinhas voltados para a forma com que se vestem ou se portam os acadêmicos oriundos dos movimentos sociais. Talvez seja muito pouco tempo de contato entre eles para que se cobre um relacionamento de amizade, companheirismo, cumplicidade e ajuda mútua, provavelmente o tempo se encarregará de estabelecer essas novas relações.

O que se espera dessa situação criada é que os diferentes superem os preconceitos e se firmem em sua condição de cidadãos e herdeiros de uma cidadania ativa e não só definida em lei, fugindo da concepção de escola estruturada para atender às exigências da classe dominante, que determina normas excludentes “não se adapta à metodologia ou ao tipo de avaliação, será excluído, recaindo sobre ele a responsabilidade pelo fracasso” (RODRIGUES, 2004, p. 114).

Sobre essa questão Margarida faz um desabafo: *“Existem muitas resistências, quando eu vou apresentar um trabalho num encontro, quando falo a palavra MST, ou movimentos sociais, nossa! Ou há um silêncio mortal, porque as pessoas não se colocam, têm certo medo de se colocar, ou é o menosprezo mesmo, com um saber menor, enfim, que você não traz discussões significativas. Isso é movimento social. Ciência é outra coisa eu ouvi isso já. Então, essa separação, esse endeusamento da ciência como se ela não falasse da realidade que a gente vive, ela separa, e na verdade o que é a ciência, você pesquisa o quê? A realidade.” (MARGARIDA).*

Tulipa, se reportando a decisão de trabalhar no projeto da Pedagogia para Educadores do Campo, afirmou que: “[...] no início eu não fui convidada, eu

participava do projeto Vida na Roça, de formação dos professores campo de Francisco Beltrão e um grupo desses professores da Unioeste que trabalha com os movimentos sociais e também com a formação de professores do campo começou pensar esse curso. Mas eu não fui convidada. Eles montaram todo o projeto, com a presença da representação dos movimentos sociais na construção, mas, eu não fui convidada” (TULIPA).

Na verdade, a participação de Tulipa na Pedagogia para Educadores do Campo foi consequência da necessidade de avaliar a peritagem do curso realizada pelo Conselho Estadual de Educação, discutir o PPP, apontar modificações e ajudar a reformular, conforme verificado em seu depoimento: “[...] o curso passou por uma peritagem pelo Conselho Estadual de Educação, daí as conselheiras vieram no campus de Beltrão, para discutir o PPP, apontar modificações, enfim. Nesse dia eu fui convidada pela coordenação da época do curso de Pedagogia do Campo para participar dessa reunião, para estar prestando atenção no que a peritagem iria falar a respeito da prática e dos estágios supervisionados, que é onde que atuo no curso de Pedagogia regular. Até porque de pedagogos não havia mais ninguém. Alguém que lidasse com a prática de ensino, de qualquer outra área, então eles me chamaram”. (TULIPA).

No entanto, Tulipa não considerou viável partir para um outro curso, para outra especificidade e deixar todo um trabalho que vinha fazendo desde 2001 dentro do curso de pedagogia regular. “Aí eu decidi sair, não participar do curso mais. [...] os professores que estão nesse curso atuando eles estão ligados aos movimentos sociais, a grande maioria. A minha entrada, por exemplo, só se deu naquele momento não pelos movimentos sociais, porque pedagogicamente o projeto tinha problemas, ligados com a formação de professores com a ação pedagógica”. (TULIPA).

Entende-se que talvez não seja necessário que cada professor tenha a sua área de atuação delimitada abrindo a possibilidade de uma atuação mais ampla, de trabalhar com os movimentos sociais do campo sem nunca ter estado em um assentamento. Considerar a realidade do acadêmico pode ser contemplado de forma dialógica, expondo as diversidades em sala de aula, expondo os conflitos, certamente poderá gerar um bom debate e através dele leitura que possibilite conhecer a sua realidade.

Esse depoimento concorda com o disposto por Arroyo (2006, p. 114), de que a escola do campo se enfraquece devido aos igualmente fracos vínculos que mantém com os seus professores. Afirma que “Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo”.

No entendimento de Violeta: *“O fenômeno da prática educativa, quando eu analiso a 2ª turma, a matriz, o que eu vejo: o curso de pedagogia com 60 horas de filosofia e 240 horas de sociologia que te leva a pensar que para ser professor precisa ser militante de carteirinha. E essa discussão eu penso que avançou no curso de Pedagogia, no sentido de dizer assim, para ser militante, na década de 80, 90 nas discussões do curso de Pedagogia, se cobrava muito a questão política do professor²⁵. Se entendia que essa questão estava para o lado da militância política. Então, hoje já avançou, no sentido de dizer, não é a minha militância política, não é carteirinha de militante que conta mas a minha ação pedagógica. E, se eu ensino bem, se eu levo em consideração a amplitude da realidade na qual eu estou inserida, seja no campo, seja no urbano, eu já estou já confirmando um ato político.”* (VIOLETA).

O compromisso do educador ainda é assunto que gera debates, tal como o entendimento de Nosella (2005, p. 223), ao compreender sobre esse assunto que a “fusão do compromisso político com a competência técnica, no momento, significa compreender o quadro político em que se vive jamais como um quadro avulso e separado do contexto histórico geral”. Muito mais se faz como um momento de um processo demorado, em que se busca a maturação e a solidez da cultura democrática.

²⁵ “De que compromisso político e de que competência pedagógica estamos falando? Naquela época, quando marchávamos pelas ruas das nossas cidades manifestando-nos contra os governos militares, talvez pela urgência e pela ardência do momento político, afirmávamos apenas genericamente que a política e a técnica se imbricavam. Mas não chegamos a precisar a natureza específica dessa relação: não sentimos ainda a necessidade histórica de aprofundarmos teoricamente a forma dessa integração. [...] Em primeiro lugar, precisamos voltar a valorizar a dúvida e a pergunta como método, mesmo que para alguns pareça isso impertinência. O poder estabelecido tem medo das perguntas, das dúvidas. Os poderosos preferem as afirmações bombásticas, sem réplicas e sem trélicas. Preferem as metáforas às entrevistas abertas, os discursos pré-fabricados ao diálogo ao vivo. Preferem as frases forjadas pela indústria cultural, pelos marqueteiros que não admitem dúvidas. Preferem frases peremptórias, absolutas, fechadas, autoritárias. A atual tarefa política prioritária do intelectual, do educador é recolocar perguntas, voltar a valorizar as dúvidas...” PAOLO Nosella, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Violeta admite que não iria trabalhar com a educação do campo. *“Não iria. Seguramente, não participaria pelo meu próprio posicionamento, não penso que existam pedagogias. Existe um curso de Pedagogia. Então, essa especificidade, agora, se fosse um curso de pedagogia numa outra configuração que fosse para atender essas pessoas por causa do acesso”* (VIOLETA).

Violeta continua argumentando: *“Como não considero o curso de pedagogia para índio, curso de pedagogia para necessidades especiais, porque para o campo?”*.

Das transcrições dos depoimentos e das análises deste item sobre a docência na Pedagogia para Educadores do Campo, ficou claro que as contradições permanecem e permanecerão ainda por um tempo, na própria conscientização de cada professor e de cada aluno que não compreende a especificidade da educação do campo. Contudo, a continuação da luta para legitimar a especificidade e manter a identidade dos povos do campo encaminha novos olhares para a aceitação das diferenças e de diferentes conhecimentos.

Esses dados refletem também a postura que cada professor adota em relação ao oferecimento de um curso de Pedagogia específico para os movimentos sociais, ou seja, 03 (três) acreditam que ele seja legítimo e os outros 03 (três) não concebem um curso específico, seja para os movimentos sociais ou qualquer outro grupo tido como excluído do processo educacional. Acreditam que o correto seria rever e reformular o curso de Pedagogia regular, entendendo que este não tem sido eficiente no atendimento de demandas específicas, como no caso da formação de educadores do campo, ao invés de se criar um curso de Pedagogia para cada realidade apresentada.

3.4 A DINÂMICA PRESENTE NO CURSO

Na compreensão dos professores entrevistados, O enfoque das especificidades é objeto da Educação do Campo bem como o contexto em que se dá essa educação na Unioeste. Discutem a forma como são praticadas as atividades acadêmicas, a utilização das dinâmicas do campo pelos alunos e a disciplina da leitura, a fim de que as ações educacionais contribuam para a formação, de modo

para que possam enfrentar os mais diversificados problemas e dificuldades que se defrontam e se defrontarão no cotidiano das escolas do campo.

Observa-se que as opiniões dos professores, primeiramente, encaminham à reflexão sobre a Educação do Campo e de sua condução; depois, permitem visualizar uma metodologia de ensino diferente daquilo que se costuma desenvolver na universidade, mas, vislumbram a possibilidade da mesma auxiliar na promoção da superação da fragmentação que há muito tempo vem sendo discutida no contexto da universidade.

Ao longo das discussões e análises ficam evidentes aspectos da postura dos acadêmicos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo na Unioeste, definições dos métodos pedagógicos que os professores utilizam e as respostas que os alunos vêm concedendo, como resultado de ações disciplinares e dedicação ao aprendizado. Entende-se que essas considerações sobre a prática pedagógica no curso de Pedagogia para Educadores do Campo possam contribuir para o fortalecimento da Educação do Campo embasado pelos movimentos sociais do campo.

A percepção dos professores entrevistados é de que, dentre os procedimentos tomados pela Pedagogia para Educadores do Campo, é incluído a realização de leituras completas de livros, elaboração de fichamento e disposição ao debate e produção de textos. Em comparação com a chamada Pedagogia regular, a leitura se define em textos fragmentados, ou seja, não contemplam a obra completa do autor, contribuindo para que o aluno perca a visão da totalidade de uma teoria.

Através dos relatos dos professores que trabalharam no campo, é possível identificar que os alunos apresentaram uma desconfiança inicial em relação aos professores da universidade, mas que foi sendo superada no desenrolar das aulas. De acordo com esses professores, este comportamento está ligado ao fato do professor não fazer parte do movimento ou não estar tão ligado a eles como alguns outros. Parece que os alunos, constantemente, analisam o professor tentando identificar o motivo pelo qual o profissional encontra-se ali.

A participação dos alunos nas aulas foi sendo ampliada conforme o seu andamento. Segundo os professores, um ou outro fica tímido inicialmente, mas

depois quando se sente mais descontraído participa das aulas e argumenta sempre com uma análise aprofundada e coerente com a temática em discussão.

O que mais impressiona os professores que estão tendo um contato mais estreito com os alunos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo é que a solidariedade, a cooperação entre eles é de um desprendimento “fantástico”; as cozinheiras, as zeladoras, a coordenação do curso, os que atendem a ciranda infantil, todos trabalhando em prol do bem comum, todos fazem parte do Movimento. Relatam ainda que existe um clima de muitas brincadeiras, cantorias na participação das aulas que os aproximam e os identificam enquanto grupo, mas a disciplina é extremamente respeitosa.

Ainda com referência a atividades de sala de aula, um dos professores solicitou aos alunos que fizessem uma análise dos conteúdos das às aulas a que tinham assistido, referindo-se ao tempo atividade, observando que a maioria fez essa atividade com seriedade. A prática da leitura, para esses alunos, além de ser uma dinâmica do curso, faz parte da sua própria prática de militantes, da necessidade que os alunos têm de ler, de fazer discussões e de desenvolverem sozinho o tempo comunidade.

A questão do tempo comunidade permite o contato com a prática pedagógica no início do curso. Os alunos já fizeram os relatórios, as observações, sem a presença do professor. “A possibilidade de trazer isso para sala e fazer no tempo comunidade, se mostram alternativas, riquíssimas para o trabalho do professor”. (MARGARIDA).

A leitura realizada dessa forma pelos alunos da Pedagogia para Educadores do Campo é compreendida como reflexo da disciplina e esta por sua vez, como resultado da organização que vigora nos movimentos sociais, tida como própria da organização do movimento das práticas sociais.

A organização a que se referem os professores, está servindo como aprendizado aos próprios professores do curso regular com relação à sua prática social, ao visualizarem que, além do discurso teórico coerente e consistente, não possuem nenhuma prática social no interior de universidade, até porque uma possível prática social não é ensinada. Dizem eles que a atuação docente da Pedagogia regular se dá com o campo do conhecimento, da racionalidade, da

organização social e com os valores, todos os elementos presentes na formação e, mesmo que não sejam vividos esses elementos, é referência na prática docente no âmbito da universidade e nas pesquisas.

A compreensão desse comportamento organizado é que os alunos da Pedagogia para Educadores do Campo assumem a educação e a formação como um compromisso muito importante sob o âmbito coletivo; já os alunos da Pedagogia regular, escolhem o curso aleatoriamente: *“uma parte deles nem sabem por que está fazendo o curso de Pedagogia, esse ano eu fiz um levantamento no início do ano eles falam que não tiveram outra opção, eu nem sei por que estou aqui, outros dizem ah! Eu vou porque preciso de um emprego, eu preciso ganhar um salário, então eu vou ser professor”*. (CARVALHO).

Para alguns dos professores entrevistados os objetivos dos alunos da Pedagogia para Educadores do Campo é romper com a ignorância, ou seja, “adquirir conhecimento que possibilite a emancipação social e pessoal”, (Grifo meu) socializar a responsabilidade dessa aquisição porque essa ação corresponde à garantia de socialização do conhecimento que adquiriram com o coletivo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Percebe-se que a educação é exercida como força vinculante e não dissociada da participação dos alunos nos movimentos sociais, da organização coletiva e do engajamento laboral; de certa forma, a criação desse ambiente que passa a disponibilizar, através da implementação da Pedagogia para Educadores do Campo, os meios e os recursos sociais para possibilitar a permanência dessas pessoas no campo.

Tratando da diversidade que pode estar contida na Pedagogia para Educadores do Campo em relação ao público dessa formação, os depoimentos encontram dois diferentes fatores: no primeiro, os alunos que vêm para o curso, trazem consigo uma dinâmica, uma organização que eles colocam em prática, bem como a disciplina da leitura, um compromisso social com as comunidades e com os movimentos que os encaminham.

Quanto à forma de trabalhar essa pedagogia, Margarida indica que: *“[...] a primeira diferença que eu acho é essa de público, e a segunda é a dinâmica curricular no sentido de que o curso de Pedagogia para o Campo, ele funciona*

integralmente durante determinado período do ano. Então, você trabalha com os alunos de manhã e noite, à tarde eles têm leituras e outros trabalhos. Então, é uma dinâmica diferente porque eu trabalho intensivamente com eles, todos os dias, de manhã e de noite. No curso de Pedagogia regular eu trabalho uma vez por semana dando aula.” (MARGARIDA).

Na verdade, essa dinâmica se revela tensa pelo fato de que ao professor é delegada a responsabilidade de trabalhar um volume de conteúdo em um espaço de tempo mais curto e condensado. São questões que emergem dessa prática considerada nova na universidade, que podem ser redimensionadas para o melhor aproveitamento dos alunos.

Em contrapartida há que se considerar que, a Pedagogia regular, por compor um trabalho, digamos, fragmentado, permite a possibilidade de acomodação, enquanto que, na Pedagogia para Educadores do Campo, que deve ser trabalhado em períodos mais curtos e intensos, dificultando a assimilação e a acomodação, de modo que muita coisa deixa de ser melhor aproveitada devido ao tempo exíguo de processamento.

Na Pedagogia regular, por construção histórica e convencional, acredita-se que o ideal é trabalhar duas vezes por semana com determinada disciplina. Esta experiência docente na Pedagogia para Educadores do Campo, contudo, tem trazido recursos diferenciados da prática pedagógica para a Pedagogia regular que podem ser aproveitados pelos professores e muitas coisas serão modificadas na forma de ensinar *“por conta de aprendizagem que eu estou efetuando ali”*. (MARGARIDA).

Segundo Hortência, quanto a lecionar no curso de Pedagogia para Educadores do Campo, informa que: *“[...] se alguém um dia tivesse me convidado para trabalhar, porque nunca fui convidada, nem para discutir, nem para trabalhar nesse curso, então eu fico pensando, qual é a psicologia que eu iria trabalhar no curso de Pedagogia do Campo. A ciência psicológica não estuda a Pedagogia do Campo. A psicologia social, algumas vertentes da psicologia social, vai estudar movimentos sociais, vai ter uma incursão dos sociólogos.”* (HORTÊNCIA).

O que se pode apreender da fala de Hortência também está presente de forma inversa na postura dos alunos do Curso de Pedagogia para Educadores do

Campo que inicialmente ficam desconfiados querendo entender, “quem é este sujeito?”; “a que veio?”, “qual o compromisso dele?”, deixando transparecer que, se não faz parte do movimento, não poderia estar ali. Violeta também questiona quem ministra aula no curso de Pedagogia para Educadores do Campo não é do campo como se a duas situações garantissem individualidade a cada uma das Pedagogias referidas.

Acredita Hortência que: *“A psicologia escolar, se ela está inserida ao homem do campo ela vai reconhecer aquela realidade, mas o conteúdo que você vai trabalhar, é um conteúdo universal. [...] A psicologia do homem, do ser humano, não interessa onde ele se encontra [...]. Eu posso fazer com Pedagogia regular. E eu posso receber todo o mundo do campo, do céu, da lua, de qualquer lugar, sendo ser humano vai ser um sujeito escolarizado, ele vai se apropriar, do conhecimento acumulado pela humanidade”*. (HORTÊNCIA).

Interessante lembrar que em nenhum documento do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo está posto que se deva trabalhar a psicologia, a didática, a filosofia ou outra disciplina qualquer do homem do campo. Entretanto, argumenta-se que o aprendizado nesta nova organização do conhecimento no curso de Pedagogia para Educadores do Campo tem sido coletivo, e que essa dinâmica propicia o surgimento, sobretudo de novos conceitos sobre o ser humano em seu ambiente.

Christófoli (2006, p. 98) afirma que a escola do campo é feita pelos movimentos sociais e pelos povos do campo “organizados e em movimento”; se constrói e consolida pela ação desses movimentos e seu sentido compreende a diferenciação e a criação de novas potencialidades.

Violeta relata que ao analisar o desenho curricular do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, percebe a ênfase na sociologia, mas da sociologia rural, ao meio rural, descaracterizando o curso de Pedagogia. Afirma que: *“O objeto da Pedagogia é o fenômeno educativo. Uma vez que existe um curso de Pedagogia, a universidade já forma pedagogo. E ainda mais, se a universidade que ficou responsável pelo curso, naquele momento me parecia que era o colegiado de Pedagogia que deveria também assumir o curso de Pedagogia do Campo, e não a Instituição. Então, por conta de alguns colegas, por conta de algumas ideologias*

peçoais, todos os colegas deveriam assumir? Então era esse o embate da época que a Instituição jogou para o colegiado.” (VIOLETA).

No entanto, Lírio interpreta diferentemente este contexto. Em seu depoimento afirma que: *“Agora, em relação à questão do conhecimento, o perfil geral da Pedagogia para Educadores do Campo é o curso de Pedagogia que tem uma legislação, séries, disciplinas, carga horária que nós seguimos, é a mesma da Pedagogia regular, ele é um curso regular, só funciona em tempos diferentes. Claro que contempla, incorpora em cada ementa que foi construída nas disciplinas o debate da educação do campo, como é que essa **Pedagogia olha para o campo e constrói desde o campo**, (Grifos meus) mas, além disso, a gente tem disciplinas que são especificamente de conteúdo do campo, que é o caso da disciplina de movimentos sociais do campo, temos uma disciplina que vai analisar o que é capitalismo e o desenvolvimento, sociologia rural.” (LÍRIO).*

Certamente a discussão sobre as disciplinas específicas para o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo está longe de um consenso e se estenderá ainda por muitos debates, entende-se que todo esse contexto será fonte para a construção de um terreno propício para o surgimento de novas propostas de um novo currículo pedagógico e novas formações docentes, que poderá contemplar também outras especificidades de formação.

Arroyo (2006, p. 107) já teria perguntado: “o que é determinante na construção de um sistema educacional e da escola. São os movimentos ideológicos? Os movimentos políticos?” Ou é o cotidiano da produção/reprodução da existência?

Carvalho coloca o seu entendimento sobre o que significa estar atuando tanto no Curso de Pedagogia regular quanto no Curso de Pedagogia para Educadores do Campo: *“Agora as disciplinas como são trabalhadas lá no curso, que conteúdo que se trabalha? Veja só, eu trabalhei filosofia da educação. E eu trabalhei como trabalho aqui, no curso regular, sem nenhuma especificidade, eu tive que mudar porque lá a carga horária é um terço do que aqui.. Agora, o que eu fazia: o estudo da filosofia da educação lá, eu tinha o objeto de análise, nas problemáticas do campo. Enquanto professor eu fazia essas mediações, mas, analisava as problemáticas do campo nessa perspectiva de totalidade da sociedade. E pelo que me parece, a grande parte das disciplinas que são trabalhadas lá, são trabalhadas*

como se fosse um curso regular. Alguns professores talvez que tenham mais discussões sobre os problemas sociais do campo, estarão questionando o conteúdo. E aí também depende da concepção teórico-metodológico de cada professor, o que ele vai fazer aí os recortes do que vai estudar.” (CARVALHO).

O educador, mais do que um transmissor de conhecimento, precisa despertar em si mesmo e em seus alunos a qualidade investigativa e questionadora. Deste modo, Carvalho tem buscado, no interior de sua bagagem de conhecimento, métodos e teorias que sustentem o trabalho pedagógico no curso de Pedagogia para Educadores do Campo. O professor sente a necessidade de fazer um recorte da totalidade da sociedade, de modo a especificar as questões da filosofia que contemple educação do campo.

Munarim (2006, p. 19) define a construção de uma nova base epistemológica a partir de uma base conceitual sobre o campo e sobre a Educação do Campo, no sentido de superar o paradigma dominante que “projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade”. Nesta visão, o Brasil continua a produzir políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico e social que privilegia o espaço urbano em detrimento da vida no campo.

“Eu, por exemplo, como trabalho na perspectiva marxista, para mim, os conhecimentos que alguém que vai trabalhar lá no campo, independente se for campo, mas digamos, vai trabalhar lá no campo, precisa ser igual para todo o mundo. Tem que aprender isso, isso e isso e aí saber o que eu quero que esse aluno quando ele vai ensinar, os seus alunos a entender como é que funciona o mundo natural e como funciona o mundo social. Para entender isso ele precisa das ciências naturais e das humanas, agora, aí vem à perspectiva filosófica de trabalho uma concepção dialética, de leitura da realidade”. (CARVALHO).

Silva (2006, p. 73), ao indicar a educação como formação humana acrescenta as palavras “humanização do ser humano” e indica a construção de cada um na coletividade, na junção de idéias, pensamento, artes, afetos, vontades e paixões. Aconselha o resgate da concepção de educação no sentido de que o processo de construção da humanidade do ser humano passa pela construção primeiro das referências culturais e política que permitem a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.

“Você tem, por exemplo, uma carga horária reduzida para os fundamentos que nem filosofia, enquanto que outras disciplinas que tem mais vínculo com o campo tem carga horária elevada. Sociologia rural, por exemplo. E também bastantes disciplinas com mais ênfase aos fazereres a prática pelo menos é uma leitura minha do projeto pedagógico do curso, então ao mesmo tempo em que dizem que não é uma Pedagogia específica, do campo mais uma Pedagogia “para” os Educadores do Campo, eu analisando o projeto pedagógico, percebo que ela tem sim uma especificidade”. (CARVALHO).

*“Em função da realidade do campo o curso tem isso, quanto a permanecer na terra, será que seria esta Pedagogia, esta formação que vai garantir as pessoas de permanecer na terra? Então você precisa entender que, isso os movimentos sociais do campo, **eles tem muita clareza disso** (Grifos meus). Eles entendem que primeiro você tem que ter a conquista da terra, a organização do trabalho do campo para depois pensar na educação, ou concomitantemente, a educação respondendo, a essas necessidades da organização”. (CARVALHO).*

“Se não tiver isso não é educação do campo que vai garantir as pessoas permaneçam no campo. Parece-me que dentro do movimento social, nos casos dos assentamentos do MST, porque esse curso de Pedagogia do Campo é para os assentamentos da área. Até isso, funciona. Eu não sei fora disso, o campo brasileiro, por ele cada vez estar integrado a lógica do mercado, a tendência, é de a população do campo, reduzir cada vez mais. E essa tendência não depende somente de políticas governamentais é uma lei de desenvolvimento do modo de produção capitalista, de modo que a tendência é dos pequenos agricultores, se tornarem assalariados, de grandes grupos econômicos.” (CARVALHO).

Nas próprias palavras de Carvalho observa-se disseminação do conhecimento, ao analisar a influência das políticas governamentais sobre o trabalho humano. Deve ser considerado que, em um país capitalista as formas econômicas tendem a manter um sistema de produção dinâmico que, muitas vezes, se torna opressor.

No entanto, a educação e o aprendizado dos povos do campo, longe de ser um fator condicionador, poderão abrir caminhos e criar oportunidades para que as informações sobre os mercados, a economia e o valor do trabalho possam ser avaliados pelos trabalhadores rurais. Pois assim se espera que “O movimento social

no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação” (ARROYO, 2004, p. 73).

Na verdade, a fala de Carvalho complementa o raciocínio anterior: *“Existe aí este tipo de Pedagogia do campo, ela é uma pedagogia dos assentamentos do MST. Tem de pegar aí. E o que eles pensaram. Como eles conseguiram ter a luta pela terra, eles entram no Estado, querem que o Estado ofereça um curso de Pedagogia específica para eles. Enquanto grupo social e eles entendem que a natureza do trabalho deles é diferenciada, porque ele tem aqueles que vêm estudar Pedagogia, tem que dar aula e estudar mesmo tempo, e como eles moram em regiões distantes, de difícil acesso, entendem que o curso de Pedagogia para eles tem que ter uma outra especificidade, em termos organizacionais; a questão do tempo e espaço. Por isso falam muito em tempo, tempo comunidade, tempo estudo, tempo isso, toda uma metodologia com relação ao tempo.”* (CARVALHO).

Na fala de Lírio *“Agora Pedagogia é para ser do Campo, o nome teve essa preocupação, até entre nós, acabamos chamando de Pedagogia da Terra, que é das primeiras turmas de graduação que criou a identidade, uma primeira construção dos cursos do campo e acabou usando para todos. Aqui no Paraná acho que trouxemos uma contribuição importante nesse sentido, e a Unioeste contribui para esse avanço, consciente ou não, pois, quando se chama curso de Pedagogia para Educadores do Campo, penso ampliou: não é só da terra, é do campo; campo é maior que terra. Agora, o que na turma se questiona é a palavra para essa palavrinha para incomoda.”* (LÍRIO).

Caldart (2005, p. 24) aponta que o “desafio teórico é o de construir o paradigma da Educação do Campo”, avançar em sua teoria, construir, consolidar e disseminar as concepções, os conceitos, as leituras e as idéias que forma a compreensão e tomada de posição diante da realidade constituída pela relação entre campo e educação. É essa mesma história que deve ser registrada e dela deve surgir a condução de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, ou seja, é preciso pensar a educação política e pedagógica que envolva os interesses sociais, políticos, culturais de um grupo social.

Para Girassol, *“Tem as contradições, na coordenação desse curso, vive –se assim num terreno movediço, por quê? A gente vê que podia ser de outra forma,*

mas a realidade social não permite, então, na universidade ela deve atuar no desenvolvimento social. Deve abrigar essas discussões, esses cursos, eles precisam de formas diferenciadas?”. (GIRASSOL).

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 os 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 fugirão do convencional e do imposto, incluindo e dinamizando as diversidades.

Assinalado por Lírio “[...] nós sempre dizemos: nós não queremos achar que a Pedagogia é só para o Campo, mas, **desde o campo** (Grifo meu). Na Pedagogia nós temos que olhar para a formação humana, nós não somos pedagogos só para o campo, nós somos do campo, mas, com capacidade de olhar para a escola porque, historicamente, os pedagogos da cidade são pedagogos do campo também, mas ao vir da cidade para o campo trazem junto toda uma concepção, uma ideologia, desde os livros, a lógica de todo o sistema é da cidade.” (LÍRIO).

Para Caldart, ao pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, com manutenção de diálogo sobre a realidade ampla e as questões da educação e da humanidade farão com que “[...] a escola de campo será mais do que escola, porque com identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesmas”. (CALDART, 2002, p. 35).

Na Pedagogia para Educadores do Campo cabe à produção docente a ação dinâmica e agilizada, porque, ao assimilar um novo modelo pedagógico de ensino com métodos que alcancem o âmbito do campo, é preciso passar a acompanhar um cotidiano dotado de diferentes valores e culturas. Assim, o professor, ao ensinar, aprende, e divide o seu aprendizado com seus alunos. A preocupação com essa necessidade de aprender e atender à dinâmica do campo é revelada pelos professores entrevistados, no sentido de promover o próprio aprendizado e de transmitir com segurança aquilo que foi aprendido a exemplo do que acontece na cidade.

O conhecimento como elemento modificador da condição humana não se restringe a um ambiente ou mesmo a uma ocorrência real. Ao contrário, alastra-se velozmente para aqueles que buscam e aceitam dividi-lo. No ambiente educacional, cada avanço na criação do conhecimento o torna novo ou mesmo diferenciado, exigindo novas posturas daqueles que o apropriam. O enfoque sobre a manutenção do conhecimento tal como quer o controle capitalista não combina com os depoimentos dos professores entrevistados, que colocam primeiramente a questão educacional específica, como razão para criar o conhecimento.

Nessa discussão Carvalho assim se posiciona na entrevista, percebendo a presença de um pressuposto ontológico na discussão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: *“O que é a realidade, no caso, eles têm uma concepção de realidade que há várias realidades, que no caso do campo, tem uma história e em função dessa história, tem essa especificidade como falei antes. Daí entende-se que há determinados trabalhos do campo que exigem determinados conhecimentos específicos para o campo e nesse sentido, há uma negação talvez uma relativização dos conhecimentos sistematizados. O saber, o objetivo como a gente entende, é o conhecimento clássico, conhecimento científico. Tanto é que eles não utilizam esta linguagem, eles utilizam saberes.”* (CARVALHO).

Há uma concordância acerca dessa especificidade que proporciona uma educação direcionada à manutenção e ao fortalecimento de valores do campo, pois Fernandes (2004, p. 141) já havia se posicionado sobre a Educação do Campo com a preocupação em se delimitar um território teórico, defender o direito de uma população em *“pensar o mundo a partir do lugar onde vive [...] da terra em que pisa”*.

No entanto, sobre essa mesma concepção da realidade do campo, assim argumenta Carvalho: *“[...] eu já tenho uma visão mais crítica para colocar sobre isso, quanto a essa concepção da realidade, quando você diz que existe uma realidade do campo, e outra da cidade e em função dessa concepção da realidade, você diz, ah! Existe um conhecimento para campo e um conhecimento para cidade.”* (CARVALHO).

Na interpretação de Carvalho, é preciso observar que o conhecimento sistematizado vivido pela sociedade, tanto no campo quanto na cidade, no bairro e no centro, sob o ponto de vista social é uma realidade determinada pelo modo de produção capitalista como uma totalidade, e alcança a todos, indistintamente.

“E nesse sentido, campo e cidade eles fazem parte da mesma realidade quer dizer, há uma divisão hoje no campo, que consome os produtos da cidade. Produtos inclusive lá do setor produtivo mesmo, insumos agrícola, máquinas etc. ao mesmo tempo em que ele fornece mercadorias para indústria, enfim, para cidade então é uma integração, de forma que fica difícil você estabelecer uma fronteira, dizer assim aqui é o campo, aqui é a cidade, Até porque do ponto de vista também cultural, no campo está lá, a televisão, ou talvez até a Internet, o que você tem de avanços na cidade hoje também está presente no campo. Então o campo, ele também se insere no desenvolvimento tecnológico.” (CARVALHO).

“Falar de conhecimento é falar de como somos e de como nos construímos humanos” diz Duarte (2000, p. 20); mas, a história da construção do conhecimento traz inclusa a habilidade e a capacidade de desenvolver e de modificar o mundo pelo trabalho e pela cultura. Conhecer a historicidade é condição essencial para que essa habilidade se instale no caráter humano, porque a reflexão depende da criação contínua de instrumentos que a viabilize: conceitos, definições, teorias, presentes na filosofia, nas ciências e nas artes.

Margarida argumenta que o conhecimento somente é para todos, se todos partissem de um mesmo lugar: *“Quando você coloca que o conhecimento é “para” todos, isso, se todos partissem do mesmo lugar, mas eles não partem do mesmo lugar, o conhecimento que existe que é produzido não é para classe trabalhadora. Esse é o discurso, o trabalhador precisa ser civilizado, ele precisa ser educado para conviver socialmente. O conhecimento não é igual para todos e ele é distribuído desigualmente, sim!”.* (MARGARIDA).

De acordo Schwendler (2005, p. 37), no Brasil os principais obstáculos à acumulação de capital social no campo consistem “de um ambiente educacional incompatível com a noção de desenvolvimento”, de modo que a permanência no campo se associa à incapacidade pessoal e ao baixo desempenho escolar. O Estado, por sua vez, não apresenta nenhuma reflexão sobre o processo formativo educacional e profissional dos jovens que vivem em áreas menos povoadas.

Margarida ressalta que o curso foi criado na tensão, em função da impossibilidade dos educadores de freqüentarem o curso regular de Pedagogia: *“essa criação do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, ele se dá na*

tensão porque ele não é uma coisa que a universidade dá ou o Estado cria.” (MARGARIDA).

Afinal, ressalta Caldart (2004a, p.110), que uma escola de campo não se configura em um tipo diferente de escola, mas é a escola reconhecendo e ajudando os povos do campo como sujeitos sociais. Entende que, “ajudar a construir escolas do campo, é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos organizados e em movimento”.

Já em obra anterior, Caldart (2002) enfatizara que construir uma escola do campo implica em estudar para viver no campo, com o objetivo de inverter a lógica de que se estuda para sair do campo. Essa escola do campo deverá se constituir no lugar no qual as crianças e os jovens sintam orgulho da sua origem, o campo.

Conclui-se este item com a pergunta de Jesus (2006, p. 54): “[...] quem controla a produção do conhecimento, quem produz?”. E, ainda, quem tem o poder de legitimá-lo?

Diante do exposto pode-se perceber que diferentes abordagens e interpretações sobre a relação entre o contexto do campo e o contexto urbano, suscitam discussões que merecem ser contempladas, pela complexidade e comprometimento social e político que engendram para um projeto que realmente viabilize o desenvolvimento e a inclusão social.

3.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

Discutir as políticas públicas da educação requer abrir-se para os novos paradigmas que vêm se construindo no âmbito educacional, estando a universidade no papel central de promotora do conhecimento e cuja tarefa essencial é eliminar quaisquer estruturas excludentes e antidemocráticas. O assunto das políticas públicas é discutido na seqüência, nos depoimentos dos entrevistados.

Para Tulipa, “[...] a universidade tem um papel social de dar acesso ao conhecimento a todas as pessoas independente de classe social, etnia, raça, filosofia, seja ela indígena ou educador do campo. [...] ao mesmo tempo em que a bandeira da exclusão existe para eles [...] também tiveram a mesma atitude ao montar a

Pedagogia do Campo. Por quê? [...] só entrava para montar o projeto político pedagógico quem discutia movimentos sociais. Para participar do curso como acadêmico você teria que ter uma carta, dizendo que participa dos movimentos sociais, senão não poderia fazer o vestibular; isso não é excluir? Tem muitos alunos nossos também que gostariam de entrar nessa discussão, e não podiam prestar vestibular, que contradição é esta?”. (TULIPA).

Tulipa se refere à formatação do vestibular onde só foi permitida a participação de alunos oriundos dos movimentos sociais do campo escolhidos nas suas comunidades de origem por seus pares. Essa é uma dinâmica utilizada pelos movimentos em outras instâncias de formação como ensino médio, ensino profissional, ou seja, na discussão coletiva é que se decide quem deverá ir para essa formação.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra selecionam, para prestar o vestibular e freqüentar o curso, pessoas incumbidas de aprender e socializar tais conhecimentos, contribuindo para o bem estar de todos. Existe no interior dos movimentos sociais um projeto político em desenvolvimento e a formação de seus integrantes deve colaborar para tal. A consolidação de uma política pública para a educação do campo está inserida nessa dimensão. Agora, se essa condição for pensada num contexto mais restrito ela é excludente já que alunos não procedentes do campo não podem participar do processo.

Na fala de Lírio, percebe-se a intenção da luta pelas políticas públicas da educação: *“Na verdade o curso é com a universidade e com os movimentos sociais da via campesina e então nós temos 1 pessoa da CPT, nós temos 3 pessoas do MABI (Movimento dos Atingidos pela Barragem) – CRABI (Comissão Regional) que é uma organização do Paraná, mas, que compõe o MABI, 5 pessoas da agricultura familiar, que está mais ligado a Assesoar do que à própria agricultura familiar, e aí tem algumas diferenças de concepção de campo e desenvolvimento, e aí 28 pessoas do MST. Então, a maioria é do MST, esse é o quadro que compõe hoje a turma. Agora, para a próxima turma tem o movimento das mulheres que está querendo participar, está ampliando mais”. (LÍRIO).*

O papel das mulheres nos movimentos sociais já foi tema de discussão, atualmente as mulheres participam de todas as discussões, em posição de igualdade. Prova disso foi registrada por Arroyo (2006, p. 110), sobre a adaptação,

“uma sabedoria para a própria sobrevivência. [...] é um adaptar-se se modificando, inerente a essa tradição”. Em cada homem, mulher, jovem adolescente e criança do campo, o sujeito adormecido deve ser acordado, e investigar qual pedagogia, didática e com escola será possível fazer esse processo, resguardando a reprodução do modo cotidiano de seu modo de vida, nas raízes do campo.

Acerca da universidade e de seu papel na educação pública, assim se posicionou Lírio: *“A universidade, ela olha na lógica de que o que forma o pedagogo é a aula, é o conteúdo, é o conhecimento, e organiza a sua dinâmica educativa para isso. O aluno vai lá, tem aula, vai para casa, enfim, nós os movimentos, achamos que nesse sentido trazemos uma contribuição nova para a educação brasileira, não precisa ser só para nós, mas, vamos fazer desde da pedagogia do movimento acreditamos que, o que forma o pedagogo é isso, é o conhecimento, é o conteúdo, é o estudo. Mais forte que isso, não sei se mais forte, mas, uma outra matriz forte é a própria organização desses estudantes, mas, o conhecimento sistematizado é importante. Agora, toda a organização que se vive aqui, que é discutir, que é se organizar que é se avaliar que é conviver,, é por isso que a gente diz: todo tempo que se vive aqui é um tempo educativo tanto que é um elemento da nossa proposta pedagógica, os **tempos educativos** (Grifo meu).”* (MAGNÓLIA). A Proposta Pedagógica dos Tempos Educativos encontra-se em anexo (Anexo 2). Para cada etapa do curso é feita uma avaliação. O Relatório do Seminário de Avaliação da primeira etapa do curso realizado na Assesoar, no período de 02 a 28 de agosto de 2004, encontra-se em anexo (Anexo 3).

Mais uma vez se conclama a compreensão de que já se concretizou a Pedagogia para Educadores do Campo pela iniciativa da universidade e que as políticas públicas da educação deverão avançar no sentido de promover recursos pedagógicos e legais para que este curso seja valorizado na concepção dos povos do campo, como sujeitos portadores de uma tradição e de capacidades geradas e aprendidas nessa tradição, tida como “a matriz formadora deles” (ARROYO, 2006, p. 110).

No depoimento de Margarida essa questão fica clara: *“[...] como é que eu posso dizer que o conhecimento é igual para todo o mundo. Não é! Então, partindo do princípio de que ele não é igual, por enquanto, paliativamente, a reivindicação de dessas minorias, que são maioria, têm uma atenção maior, que é a questão das*

cotas nas universidades para negros também. É a melhor solução? Não. Não é! Mas é no momento, é possível, dentro das condições que a gente tem'. (MARGARIDA).

Esse mesmo acometimento aos movimentos sociais dadas as pessoas adultas é discutida por Reichwald Jr. (2006, p. 55), como originada pelas necessidades concretas de sua vida e da própria perspectiva de que esses movimentos transformam os interesses sociais em coletivos.

A questão da identidade das escolas do campo foi abordada como elemento chave para sua existência; Caldart (2004a, p. 110) salienta que:

[...] não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade. [...] as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo.

Depõe Lírio que: *"[...] da ótica da universidade (alguns professores) dizem que nós somos um gueto. Somos, mas, nós estamos organizando e mostrando outra possibilidade de se fazer um curso, em que medida também a universidade consegue também acolher as diferenças e construir uma Pedagogia desde essas diferenças. Então, eu acho que esse é um desafio para a universidade, que nos questiona, mas, também não mostra outra possibilidade, ou lá na sala de aula tudo é Pedagogia e eu não olho para a identidade dos grupos sociais, seja de classes, raças enfim, eu considero isso? Porque isso faz diferença no processo, claro que também tem **essa coisa de grupos organizados e pessoas soltas no mundo, quer dizer os movimentos sociais do campo, estão aqui de forma organizada com uma intenção com um projeto e as pessoas soltas na universidade estão a serviço do que, então eu acho que as pessoas precisam se achar.**"* (Grifos meus) (LÍRIO).

Para a fala de Lírio cumpre recordar que todos os movimentos sociais têm como regra de funcionamento e de a organização. Assim, todas as conquistas que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra obteve com a implementação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo na Unioeste têm como base a organização, que remeteu à busca da educação como premissa de que a especificidade das pessoas do campo se constitui em manutenção de identidade, de cultura, vivência e aprendizado.

Acerca desses movimentos Caldart (2004b, p. 317) registra:

[...] ao mesmo tempo que, enquanto ação e reflexão, o MST se insere na tradição da pedagogia que associa a educação com a formação de sujeitos sociais (personalidade e coletividade combinadas), ele está nos dizendo, através de sua trajetória histórica, que a matriz dessa formação pode ser um movimento social, através dos processos políticos, econômicos e socioculturais que compõem sua dinâmica, como produto, agente particular da sociedade, vista como aquele todo educante, de que já falaram alguns clássicos da pedagogia. Trata-se de pensar no movimento social como princípio educativo, ou seja, como base da concepção de educação construída através da experiência humana de ser do MST, ou de fazer-se um nome próprio: Sem Terra.

Em sua percepção, Hortência afirma que a Pedagogia para Educadores do Campo é destinada para alunos diferentes dos discentes da Pedagogia regular, tendo esse curso o objetivo de exatamente contrapor a Pedagogia que está posta, mas, que quer aprender a exercer essa contraposição a partir dos ensinamentos da Pedagogia regular. É aí mesmo que se inserem contradições, dando conotação a essa distinção “do campo” não como um limite territorial, geográfico, mas, como um limite político.

Assim, em sua entrevista salientou que: *“Pega uma escola e funciona como uma extensão da Unioeste no campo, e o cara vai à aula todo dia, quer dizer que agricultor não pode ir à aula todos os dias? Os caras estão ligados aos movimentos sociais, eles não podem ir à aula todo dia? O que acontece aqui, no centro urbano, não consigo ver esse limite entendeu? Não sei se ele é territorial. **Para mim ele é político, ele é um limite político,** (Grifos meus) *ele não é um limite geográfico, entendeu.”* (HORTÊNCIA).*

Discussões anteriores evidenciaram com clareza as dificuldades enfrentadas pelos alunos oriundos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para acessar a universidade. Dessa forma, concorda-se com Hortência quando diz que é um limite político e não geográfico, a exclusão histórica das populações do campo do processo educacional também foi e é político. Então, a conquista dessa inserção mesmo que pequena também é política.

Os avanços conquistados pelos movimentos sociais defendem uma educação que vá além das possibilidades de acesso e de locomoção, mas que respeite os homens e as mulheres do campo no seu aprendizado específico. Na Unioeste, a oportunidade de aprender sem debruçar-se sobre para valores que não

sejam os do campo é favorecida na dinâmica do curso assim como também a oportunidade de interagir com um modelo pedagógico que, aos poucos, vai se alterando para complementar a aprendizagem dos sujeitos do campo.

Salienta Hortência, a este respeito, que: “[...] *eu fico pensando assim, o cara, tem que trabalhar, o cara quer fazer uma universidade, ele vai fazer um curso que tenha a noite, porque de manhã e tarde ele tem que trabalhar. Ah! Mas então está sendo negado à possibilidade para o cara fazer a noite, então tem que atender a realidade atual que todo mundo trabalha fora*”. (HORTÊNCIA).

Hortência, em sua percepção não admite que a universidade que aí está, conforme já discutido, tenha lacunas com relação ao acesso a outros grupos e o ensino diferenciado. Portanto, é possível entender que o movimento social é o fio condutor de uma luta pelo diferente e dela se apropria para manter a transformação dos sujeitos do campo em seus projetos pedagógicos, lançando quase que um desafio aos professores da Pedagogia regular, em aceitar a trabalhar essa Pedagogia com enfoque nas especificidades do campo.

Schwendler (2005, p. 35), lembra que, “No Brasil, a educação foi tomada como forma de ascensão social e/ou vista a partir das demandas da industrialização e do processo de urbanização vivido a partir do século XX”. No campo, porém, ficou latente o descompromisso político dos dirigentes nacionais agregado a resquícios culturais que sempre estiveram vinculados à economia agrária latifundiária, no trabalho escravo, em técnicas arcaicas de produção, que compreenderam ao longo do tempo a escolarização dos sujeitos do campo como desnecessária, isentando o mesmo governo de implementar políticas para os povos do campo.

Sobre esse enfoque, Violeta assim complementa: “*Por isso reafirmo: existe “uma” Pedagogia, que dê conta de trabalhar todas as realidades. Se não estamos conseguindo formar para isso, então temos que rever o curso regular, e não ficar criando formas, Pedagogia para o portador de necessidades especiais. Aí nós vamos criar uma série de especificidades que a gente não vai dar conta*”. (VIOLETA).

Em outro depoimento, Girassol confirma a importância das diferenças culturais: “*E existem as diferenças culturais, os modos de conduzir o dia-a-dia, podíamos ter uma Pedagogia única? Sim! O ideal seria a gente não ter a*

necessidade de cursos especiais, de turmas especiais, de turmas serem privilegiadas com custeios do curso e outros não. Este seria o ideal". (GIRASSOL).

Nesta análise de Girassol verifica-se o surgimento de um viés, pelo fato de que, se fosse possível manter uma Pedagogia única, ainda que esta seja universal, deveria segui-la a viabilização de acesso a todas as pessoas, indistintamente. Diante do fato de que os sujeitos (alguns) do campo tiveram acesso à Pedagogia para Educadores do Campo por força dos movimentos sociais e de uma luta constante pelo exercício dos direitos e da cidadania, não se vê alternativa senão acreditar que o viés na educação contradiz os mesmos direitos comuns e oferece a poucos a oportunidade da Pedagogia regular.

Esta mesma percepção foi abordada por Carvalho, “[...] eles fazem à leitura que é necessário que esse curso seja oferecido nas férias, janeiro, fevereiro e julho. É por causa dessa, digamos, dessa situação de serem de regiões distantes, lugares diferentes e que eles trabalham com a educação regular, e daí ficaria **impossível!** [...] **Aí eles dizem o seguinte: não são eles que têm que se adaptar a universidade. É a universidade** (Grifos meus) **é que tem que se adaptar a realidade deles”.** (CARVALHO).

Esta fala de Carvalho está de acordo com os registros de Jesus (2006, p. 52), “Em relação aos conhecimentos, os movimentos partem da idéia de que é direito de todos e todas, tanto a apreensão do que tem sido historicamente produzido pela ciência, quanto o reconhecimento do que os próprios movimentos produzem nos diferentes contextos”.

Salienta Jesus (2006, p.52), não faz sentido construir escolas de campo, “pensar em metodologias específicas, alterar as relações de poder, sem pensar na lógica do poder sob o argumento niilista, que concebe a existência humana como desprovida de qualquer sentido, e que incorpora os trabalhadores do campo ao modelo capitalista como único modelo de desenvolvimento”.

Entende Violeta que: “*Não importa que seja no campo, importa seja no urbano, se não estamos na Pedagogia regular dando conta disso, então temos de rever o nosso próprio PPP. Agora, eu criar um curso para uma realidade específica, e pensar que aquele aluno que vai ser formado para realidade, ele nunca vai sair para outra realidade? É excluir também”.* (VIOLETA).

Violeta argumenta que é preciso rever o PPP, caso a Pedagogia regular não dê conta de ensinar aquilo que se propõe. No entanto, não concorda em criar um curso voltado à especificidade, pois acredita que o aprendizado é amplo e não limitante, ou seja, aquele que aprende uma realidade também poderá aprender outra.

Arco-Verde (2005, p.9) entende que houve, deliberadamente, “a negação da cultura entendida como rural, da forma e de estilo de vida nesses locais e da crença na impossibilidade de realização humana em ambiente que não fosse o urbano-industrial”, fato que propiciou a perda da especificidade e da diversidade na visão de ensino.

Na questão levantada, enquanto justificativa para a formação diferenciada de professores, foi observado quanto a permanecer no campo, será que esta pedagogia, esta formação irá contribuir para tal. Para os movimentos sociais do campo isto está muito claro, ao entenderem que, primeiro é preciso ter a conquista da terra, a organização do trabalho do campo e pensar na educação; sem isso, a educação do campo não irá garantir às pessoas a sua permanência na terra.

É dessa opinião Margarida quando diz de que a formação se dá no seguinte sentido: se você tem uma boa escola e um professor qualificado no campo, isso é garantia de que o homem vai ficar no campo? *“Não. Não é só isso. Isso não adianta. Essa discussão que o ruralismo pedagógico fazia de que bastava uma escola de qualidade voltada para os interesses do homem do campo, que eles ficariam, mas acontece que a questão do ruralismo, ela vem via liberalismo. Ou seja, nunca se discutiu a estrutura agrária, os ruralistas não pensavam na questão da estrutura agrária. Bastava mudar a escola.”* (MARGARIDA).

Complementa a professora entrevistada: *“Então não é só a escola e uma educação de qualidade que vai fazer o homem ficar no campo, mas são as reais condições de produção dele, de permanência e de uma vida justa, com qualidade digna. Que ele tenha acesso aos serviços mínimos, como educação, saúde, acho que isso, basicamente tendo condições de vida sim. Mas isto também não garante que o homem fique no campo. Eu acho que não existe garantia de ninguém ficar no campo ou na cidade, até porque hoje a gente assiste é um movimento contrário que é quase de retorno ao campo em vista da miserabilidade, da fome, da criminalidade que se vive nas grandes cidades.”* (MARGARIDA).

Sobre a cultura, como elemento diferenciador, as lutas sociais dos povos do campo estão produzindo a cultura do direito à escola no campo e, para Caldart (2004a, p.110), o surgimento de um entrave a esse avanço implica justamente na questão cultura; lembra que “as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo”, como se fosse um bloqueio cultural que impede o enfrentamento efetivo pelas pessoas em seu direito, descaracterizando a necessidade de estudar, se permanece no campo.

A resposta sobre a especificidade da educação revela que as raízes permanecem fixas nas tradições e que as lutas empenhadas pelos movimentos sociais para prover ao diferente o direito à educação não são em vão. Os avanços que a Pedagogia para Educadores do Campo vem conquistando revelam, largamente, a possibilidade de inclusão de outros grupos, que não os povos do campo, na discussão das políticas públicas da educação.

É preciso entender que o papel da Pedagogia para Educadores do Campo é ajudar “a construir uma visão de mundo significa em primeiro lugar fazer o inventário das concepções que educandos e educadores carregam em si” (CALDART, 2005, p. 31).

Além disso, o trabalho da “educação deve nortear-se pelo trabalho com os processos de percepção e de formação de identidades, ajudando a pessoa a construir a visão que tem de si mesma e das pessoas ao redor de si, de sua cultura, dos movimentos sociais, de povo, de nação” (CALDART, 2005, p. 31).

Girassol, por sua vez, questiona: *“Alternância é uma diferença? Aí você fala da inclusão, nós temos a exclusão de pessoas com deficiências visuais, não sei se é essa a palavra, eles precisam de um atendimento diferente que é dado lá num laboratório, a universidade ela vai... ainda bem que o ser humano vai procurando dar conta de atender as necessidades que vê no dia-a-dia, tentar superar isso* (Grifos meus), *então para os deficientes visuais nós montamos um laboratório com alguns recursos para poder atendê-los, porque só curso de Pedagogia regular, a gente não dá conta! Estão inseridos, mas agora, a alternância é porque eles trabalham, eles dão aula no período de março a junho e isso inviabiliza o deslocamento. Como a gente vai inseri-los no curso regular? Assim, nessa perspectiva de considerar que eles estejam trabalhando.”* (GIRASSOL).

Girassol traça um paralelo entre o atendimento a outras necessidades especiais e aos trabalhadores do campo considerando que na Unioeste teve toda uma readequação de espaço com montagem de laboratório, entre outras mudanças, para o atendimento de pessoas com deficiência visual, que hoje freqüentam os cursos na universidade e questiona por que não pode haver um atendimento aos trabalhadores do campo.

O questionamento de Girassol é pertinente: “Como inseri-los no curso regular?”. A mesma dificuldade percebida pela professora já fora amplamente debatida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ao iniciar a luta pela educação do campo e, conseqüentemente, pela Pedagogia para Educadores do Campo como um recurso educacional para um segmento específico da sociedade. Isto não significa que a inserção em um curso regular não seja possível; a dificuldade reside em vários problemas ao qual se referiu neste trabalho: o acesso, o ano civil baseado na cidade, as distâncias que os alunos precisam percorrer até chegar à universidade entre outros.

Margarida entende que outros grupos poderiam ser inseridos na educação específica e depõe: “[...] *nós teríamos uma demanda por outros cursos não sei se para formação específica para cego, para surdo, para mudo, mas que atendesse a todos os brasileiros, a todos os que têm direito a educação.*” (MARGARIDA).

As políticas públicas da educação têm se voltado para os grupos que apresentam diferenças, como no caso citado por Margarida, através da educação inclusiva e de outras medidas que buscam inserir os alunos na sala de aula regular, ou seja, juntando os “diferentes” com os “iguais”, sem distinção. Essa decisão por parte das políticas públicas da educação tem trazido mudanças na forma de conhecer e de socializar de muitas crianças que aprendem a não discriminar as diferenças, revelando um aspecto positivo na evolução humana e no aprendizado mesmo tendo clareza das dificuldades hoje para tal, mas é um avanço.

No caso de pessoas portadoras de deficiências como surdez, cegueira e outras deficiências, referidas por Margarida, é fato certo que, se o Estado provesse as condições para que o exercício do direito à educação fosse pleno, seria viabilizada a formação diferenciada para esses casos, respeitando suas especificidades.

Acrescenta Margarida que: *“Eu acho que a tensão, a conquista em relação aos educadores do campo eu situo ela nesse campo de tensionar o Estado a oferecer aquilo que é de direito; agora, a gente tem outros setores? Sim. Mas a não se pode discriminar porque um consegue outros não conseguem. Em minha opinião, tem que fortalecer os que conseguem que isso seja uma motivação para que haja outras formas de organização e se tensionar o Estado a criar cursos ou vagas para todos aqueles grupos que hoje são excluídos da sociedade, da cidadania, no caso. No exercício real da cidadania.”* (MARGARIDA).

Na verdade, a diferença da conquista dos educadores do campo, a que se refere Margarida, é o resultado de uma luta iniciada há muito tempo pelos movimentos sociais, em especial pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A tensão que o Movimento criou ao Estado e que provocou a criação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo é lícita, pois se vê o resultado na universidade, com o andamento das atividades acadêmicas já no quarto ano do curso.

Souza (2006, p. 31) ao descrever o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como um movimento cujas características têm caráter heterogêneo, indica que “No campo ideológico, por um lado destaca-se a luta pela transformação social e por um modo de produção diferenciado, por outro lado há a presença de um ideário individual que move a participação social no movimento”.

Ainda que se afirme que a cidadania é preceito individual e natural de todos os brasileiros, os dados desta pesquisa fazem crer que essa mesma cidadania não se afasta de lutas e reivindicações implementadas pelos movimentos na busca dos objetivos. Assim não será diferente com os grupos que se sentem excluídos da sociedade; cabe a eles organizar-se e cobrar do governo o exercício dos direitos.

Acerca da inclusão de outros grupos na educação específica, cabe trazer a reflexão de Jesus (2006, p. 57) que:

A formação dos sujeitos não poderá ser fragmentada, homogeneizada, particularizada demais. Os sujeitos serão obrigados a reconhecer as complexas relações que engendram sua vida e a reflexão sobre os conhecimentos que a sustentam e um território epistemológico e social.

Este convite à reflexão implica em pensar o quanto as especificidades podem promover a heterogeneidade, dificultando a adoção de uma teoria que dê conta das diferenças e da pluralidade sem perder o conceito da universalidade da educação e do conhecimento.

Outra questão é com relação ao vestibular específico, afirmando Girassol que “[...] a questão do vestibular específico pode gerar assim compreensões sobre favorecimentos da população, privilégios, tudo é justificável. Tem vestibular específico para indígena, reservas de vagas, então, são questões que precisam de muitas discussões para ser esclarecidas”. (GIRASSOL).

Uma visão dessa exclusão está embutida no depoimento de Violeta: “Quando se abre vestibular é só para quem esteja no campo. Agora você desconsidera quem fica no urbano possa ir para o campo? Proposta ideológica inversa. E é bem interessante como às coisas são postas. [...] muitos alunos da Pedagogia regular que são do campo e estão na Pedagogia regular”. (VIOLETA).

Este assunto a que se refere Violeta não reflete a condição primeira que motivou a criação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, pois, acreditando que a educação não é seletiva no sentido de proibir o ingresso do aluno/candidato ao vestibular da Pedagogia regular, é sabido também que em uma turma de quarenta e cinco (45) alunos da Pedagogia regular é possível encontrar poucos acadêmicos oriundos do campo, e daí a afirmar que eles têm pleno acesso é simplificar por demais a problemática em questão.

Convém lembrar que a escolha dos alunos que deveriam compor a primeira turma do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo foi realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra com o propósito de usufruir os resultados dessa aprendizagem e formação, coletivamente, ou seja, de que os investimentos na educação e formação de um acadêmico venham a se refletir no campo, diretamente, e nos sujeitos do campo.

Segundo Lírio é possível prever uma nova organização: “Desde que não precisa, por exemplo, fazer vestibular todo ano mesmo que a gente tenha necessidade, mas, que não é só ter o curso e as aulas, mas, todo esse processo de acompanhamento que é um ponto importante nessa nova configuração.” (LÍRIO).

Acrescenta Violeta que a diferenciação cria a segregação e esta cria o gueto. *“Aí você tira o quê? O contraponto. Quem é que está fazendo contraponto hoje da Pedagogia do Campo junto com os alunos. Todos discutem as mesmas coisas, e quem é que faz a contradição disso? Então é aí que vem a dissonância, discordância a própria filosofia do materialismo histórico dialético. [...] onde é que fica a contradição? Como é que isso vai aparecer? Ela aparece muito mais lavagem cerebral do que uma proposta que as pessoas que não compartilharem com isso, automaticamente estão fora”.* (VIOLETA).

O entendimento de Violeta é o de que a educação que se norteie pela especificidade tenha a conotação de alienadora e que os sujeitos do campo não possam contemplar outra forma cultural. Compreende-se que a Pedagogia regular, com seu currículo e seu conteúdo, nunca se separou das disciplinas do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, um recurso pedagógico que mescla o aprendizado e respeita as singularidades. Como havia dito Arroyo (2005, p. 57) *“A palavra pedagogia [...] tem 25 séculos de história”.*

Margarida ressalta que: *“[...] são pessoas em atuação, e que vêm dos mais diferentes lugares do estado e até de outros estados também. Como essas pessoas não conseguiram entrar na universidade, freqüentar regularmente o curso diante da falta de condições de acesso que tiveram durante toda a sua vida não é só agora. Por quê? Que escola freqüentou esses educandos? Que tipo de educação tiveram, como que foi essa formação? Eles conseguiram entrar em uma universidade, numa competição com os demais? Que é o vestibular. Será que conseguem vaga? Bom, não conseguindo é a negação desse direito, que acontece a todas as outras pessoas também.”* (MARGARIDA).

A discussão sobre os outros grupos acaba por se tornar vazia, porque todas as pessoas do mundo fazem parte de algum grupo. A diferença, entretantes, consiste no poder de acesso de cada um, aos direitos que lhe são concedidos e de que forma são cumpridos.

No desenvolvimento destas reflexões ficou explícita a possibilidade de que a educação fará da especificidade um novo norte. Torna-se, portanto, urgente o estabelecimento de outros referenciais relacionados à vida concreta dos trabalhadores e às as exigências práticas e teóricas no contexto da sociedade.

Observa-se a presença de receios com relação ao novo que a Pedagogia para Educadores do Campo representa com relação à formação. Na opinião de alguns professores entrevistados manifesta-se a preocupação em desapegar-se do seu cotidiano e ensinar as especificidades do campo.

Em relação a esses aspectos questiona-se a possibilidade de abertura de concurso público para admissão de professores com formação específica para atuarem no campo. Se considerada as discussões históricas sobre a atuação do professor com formação na visão citadina e que este levaria sua visão aos alunos do campo, tendo a cidade com um lugar de referência, bom para se viver, desenvolvido, e o campo como lugar de atraso, verifica-se que essa visão foi considerada como componente para o abandono dos alunos da área rural, almejando uma vida melhor na cidade. O preenchimento das vagas de professores com discussão do campo poderia contribuir, sobretudo, para a desmistificação de que a cidade é boa e o campo é ruim.

Porque Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 51) já haviam chamado atenção para esse fato “[...] ninguém deve ser obrigado por concurso, estágio probatório ou por punição a trabalhar nessas escolas. O trabalho nas escolas do campo deve ser escolha dos professores e das comunidades”.

É essa viabilidade de opção que os movimentos sociais estão buscando, em virtude de compreender as diferentes necessidades das pessoas. Essa pode ser considerada a questão cerne da solicitação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de um curso específico para os seus educadores, já que todos os alunos que compõem a turma de Pedagogia para Educadores do Campo são professores que atuam no campo ou são ligados ao Setor de Educação do Movimento e essa escolha já feita anteriormente entre eles, por ocasião do vestibular e “intencionalmente” como forma de garantir a inserção como educadores portadores de diploma de curso superior nas escolas do campo.

Para Carvalho essa possibilidade provoca a flexibilização da Pedagogia regular que fica indefinida, e credita essa situação à indefinição também para indefinição nacional das diretrizes curriculares. A Pedagogia acabou sendo vítima do movimento fordista e se flexibilizando inclusive pelas políticas de Estado. “*A Pedagogia em normal superior, pedagogia disto, daquilo aí entrou o debate da pedagogia do campo, daqui a pouco tem a pedagogia do bairro, [...] pedagogia da*

práxis, pedagogia do empreendedor, pedagogia do amor, pedagogia de tudo então, porque aí eu acho que é problema interno da própria pedagogia regular, enquanto área do conhecimento, o que ela é, ela é uma ciência da educação? O que é a Pedagogia?”. (CARVALHO).

Margarida questiona em seu depoimento: “*Mas nós vamos nos colocar diante da problemática da especificidade de dificuldade de acesso desses educadores. Ou seja: quem são os educandos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo? São professores que já estão atuando no campo, em assentamentos e acampamentos, ou escolas do campo.*” (Grifos meus) (MARGARIDA).

Assim, na construção do projeto de desenvolvimento para o país, a educação tem uma função essencial e precisa ser pensada no âmbito deste projeto. Talvez as questões relativas à educação precisem ser pensadas na relação campo e cidade, pois o desenvolvimento do campo, na perspectiva de um projeto de desenvolvimento para o país, como é defendido pelos movimentos sociais do campo, é uma proposta inclusiva, logo, pensar o campo implica pensar a cidade.

Portanto, a formação do educador da Pedagogia para Educadores do Campo terá como cenário a assimilação das dinâmicas do campo e a tarefa de trabalhar a Pedagogia regular e seus conteúdos conjuntamente. A discussão sobre a educação, a educação do campo, a pedagogia regular e a pedagogia do campo são palavras-chave para a formação de novos debates e propõe a busca de um conhecimento mais íntimo dos povos do campo, compreendendo sua cultura, a busca de sua identidade, as lutas, valores e mística de tudo aquilo que vivem no seu cotidiano.

CONCLUSÃO

As reflexões expostas nesta pesquisa nasceram da necessidade de buscar novos rumos para a formação do educador do campo. Partiu, de um lado, da insuficiência, já amplamente constatada, do acesso à educação negada historicamente a essa população. De outro lado, o crescimento dos movimentos reivindicatórios por esta educação possibilita a todos compreender-se solidário e envolver-se em suas lutas que, em certa medida, também é de todos.

Para concretizar essa formação são necessários instrumentos de ordem política e pedagógica. A universidade é recuperada na tarefa de formar, também, o educador do campo, na medida em que se deixa envolver pelo caráter político da Educação do Campo e pela influência e protagonismo dos movimentos e organizações político populares nesse caso específico, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. É, entretanto, pela participação desses movimentos que se torna possível a formação dos educadores do campo, aos lhes proporcionarem os meios de se colocarem frente às necessidades dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de participarem de suas lutas.

A luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, entre outras, se vincula ao propósito de conceber a Educação do Campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

A busca dessa identidade social e política pressupõem a necessidade de uma educação pública para os povos que vivem no campo. Este é um dos principais objetivos educacionais quando se propõe a implantação e implementação de um curso para a formação de seus educadores. Isto tem sido objeto de luta por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a luta pela conquista à educação,

para que se apropriem dos conhecimentos que lhes permitirão provocar a mudança na sociedade.

A proposta de formação de professores na Unioeste em parceria com os movimentos sociais tem como objetivo contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais para as escolas do campo, considerando e valorizando esta realidade. Dentre os princípios da proposta, são destacados aqueles que contemplem a valorização das pessoas que vivem no campo no processo educativo.

Analisando-se os resultados da pesquisa, percebe-se que alguns professores entrevistados vêem a Pedagogia para Educadores do Campo na forma de um componente estranho e supérfluo à educação. Conforme já referido, as políticas públicas educacionais terão, necessariamente, de ser flexíveis e apontar diretrizes curriculares que venham, além de promover a aceitação das especificidades, se assim elas se compuseram no cenário educacional, facilitar que todas as diferenças sejam respeitadas no direito à educação.

Entende-se também que não é somente criar políticas de formação diferenciadas para os educadores do campo, como é o caso da Pedagogia para Educadores do Campo, no entanto deve-se considerar que a mesma vem oportunizando aos seus educadores dentro dos próprios espaços que atuam cotidianamente, formas de contribuir para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e ao mesmo tempo, promovendo a valorização desses profissionais, ainda que se apresentem dificuldades em seu processo, o que certamente não invalida a importância dessa formação.

Na verdade, ainda há pouco entendimento sobre um curso recém iniciado, ao qual convém preparar todos os seus atores, alunos, gestores, docentes. É normal que o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo não tenha docentes preparados para lecionar esta Pedagogia específica; trata-se, sobretudo, de desapegar-se um pouco das práticas antigas e abrir-se para aprender sobre as questões também do campo e a este aprendizado agregar a experiência docente.

É possível afirmar que é inexistente um projeto de educação na universidade que contemple os indivíduos excluídos historicamente do processo educacional explicitando que as universidades estão ainda, vivendo um processo embrionário de

se pensar que uma outra proposta de educação é possível, a exemplo da proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Dessa forma esta formação que está se realizando na Unioeste, mais do que resultado de uma boa reestruturação dos currículos de formação, mostrou-se dependente da posição e atuação dos professores na prática e na luta política presentes na sociedade. É possível perceber que a formação dos educadores do campo na universidade ainda passa pela boa vontade de um grupo específico de professores em assumirem, ou não a proposta, e levar adiante a sua implementação.

No interior da diversidade de depoimentos dos entrevistados permitiu-se chegar à outra constatação: nem todos os professores da Unioeste, que fazem parte ou não, do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, conhecem o assunto. Este desconhecimento pode ser a razão para que conclusões sejam tomadas antecipadamente; assim muitas opiniões se posicionam contra a luta embatida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pela educação do campo, e em favor da Pedagogia regular. Ou seja, as pessoas são reticentes em aceitar o novo; é preciso tempo para conhecer e desintalar-se.

Mesmo diante de várias dificuldades, para a implementação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, os resultados da pesquisa consideram-no como um ganho para toda sociedade, dando ênfase à sua metodologia transformadora e participativa e, especialmente, por se tratar de um fato novo, um consistente desafio à mudança que modifica padrões e conceitos, deixando, para alguns, a tônica da rejeição e resistência em sua efetivação, decisões pessoais que têm sua origem na formação política de cada indivíduo.

Considerando todas as dificuldades inerentes ao processo de consolidação da Pedagogia para Educadores do Campo na Unioeste, existem dados que os professores que assumiram levar adiante a proposta trazem como extremamente positivos em relação o desenvolvimento do trabalho com os acadêmicos do curso especialmente a postura do acadêmico no que se refere a sua formação: a motivação, o ideal de educar e ser educado, tenacidade, união, persistência a dificuldade com que se deslocam de suas comunidades em busca da formação universitária, são questões que exercem muito fascínio, sobre os professores, e se

sentem seduzidos para trabalhar com esse grupo considerado com posturas diferente dos demais acadêmicos de outras licenciaturas no interior da universidade.

Identifica-se, também, que o ingresso do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, como um novo desenho oferecido ao ambiente acadêmico desperta opiniões e críticas por todas as partes envolvidas. Assim, os resultados da pesquisa evidenciam que alunos, professores, direção, governo, movimentos sociais, entre outros, manifestam-se sobre esse novo curso. Em sua solidificação como curso formador de docentes para atuarem como educadores em seu próprio ambiente, a conquista da educação do campo passa a ser referência para infinitas possibilidades educacionais, consoante ao respeito pelos valores e pela identidade singular de cada um.

O dilema da perspectiva da especificidade no campo disciplinar da Educação do Campo se dilui e perde a sua relevância ao se encarar a formação do educador do campo para além do âmbito individual para situá-la no contexto social mais amplo dessa própria educação, que entende que o que é específico não são as matérias, os conteúdos curriculares, mas sim, os sujeitos que a compõe.

Muitos depoimentos confirmam as diferenças do sujeito do campo, não em relação ao sujeito urbano, mas, em relação à sua própria vivência, no desejo de manter viva a memória da terra, de manter-se nela e de produzir. Ainda que muitos professores não façam parte dos movimentos sociais, a determinação em proporcionar essa formação considerando a especificidade do campo é um desafio que atende aos projetos dos movimentos sociais do campo e às necessidades dos homens e mulheres que os faz ir à busca do aprendizado para que possam também aprender e ensinar nos outros cursos onde atuam.

A busca da especificidade na educação dos povos do campo requer lutar pelo novo, a exemplo, de como outros homens e mulheres lutaram pela implementação de uma pedagogia, a Pedagogia regular. Esta, ainda que não seja perfeita em todos os atendimentos com relação às necessidades de formação dos seus alunos, vem sofrendo alinhamento e complementações em sua evolução, adaptando-se e aprimorando-se de acordo com o ambiente de aplicação, possibilitando continuamente a descoberta de elementos novos que precisavam ser aprendidos e divulgados.

Da mesma forma, que a Pedagogia para Educadores do Campo necessita desse ir e vir, porque é um processo ainda muito recente que está sendo produzido na dinâmica das relações e que se encaminham para dentro do campo sob a forma de conhecimento específico e, para fora do campo na ampla visão desse mesmo conhecimento expressado nas ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A pesquisa revela ainda uma busca contínua de aprendizado, quando o pedagogo da Pedagogia regular se insere no ambiente do campo, assimilando os conhecimentos, saberes e matrizes culturais que ali estão, processa essas informações e as transforma na sua prática pedagógica. Não é possível concluir que haja na formação dos educadores da Pedagogia para Educadores do Campo o amparo da especificidade no campo disciplinar; permite, no entanto, pressupor que essa formação está preocupada com os sujeitos do campo.

Essas considerações trazem o benefício de deslocar a análise onde o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo pode ser melhor compreendido, na relação com alunos, professores, metodologias e aprendizados. Para tanto, é preciso que as pesquisas em relação a este tema sejam aprimoradas e intensificadas, inclusive porque o curso encontra-se em andamento, por certo, e vai apresentando diferentes perfis ao longo de sua evolução.

Ao longo das análises pode-se afirmar que, a Educação do Campo como um fato palpável e concreto, ainda que tímido engloba crianças, jovens e adultos em uma educação diferenciada que respeita a especificidade do campo e que faz jus aos objetivos traçados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por Educação do Campo.

A história da educação tem revelado estágios e evoluções ao longo do tempo. A Pedagogia para Educadores do Campo está se tornando um capítulo novo na história da educação contemporânea, e tem como diferencial a iniciativa dos homens e das mulheres do campo na luta pela sua identidade e pelo direito de acesso à educação. A Pedagogia para Educadores poderá se constituir em uma iniciativa que produza nortes para tantas outras no atendimento as diversidades que compõem a sociedade brasileira.

É possível ainda concluir através dos resultados da pesquisa que são muitas as dificuldades existentes, mas que, inerente a elas, há a disposição para a mudança, para construir novas formas de educar e ser educado, inserido em um movimento de contínua formação e aprendizagem. A tarefa de analisar a proposta do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo deve relativizar elementos negativos já que é um processo que se encontra em andamento para que não se diminua a sua importância e sim através de suas reflexões fortalecê-la.

A discussão sobre a educação, a educação do campo, a pedagogia regular e a pedagogia para educadores do campo são palavras-chave para a formação de novos debates e pesquisas na proposta de busca de um conhecimento mais intenso dos povos do campo, compreendendo sua cultura, a busca de sua identidade, as lutas, valores e mística de tudo aquilo que vivem no seu cotidiano.

Ao término deste trabalho foi possível entender que o movimento social é o fio condutor de uma luta pelo diferente e dela se apropria para manter a identidade dos sujeitos do campo em seus projetos pedagógicos, lançando o desafio aos professores da Pedagogia regular, em aceitar trabalhar essa Pedagogia com enfoque nas especificidades do campo.

Ressalva-se que em nenhum momento pretendeu-se esgotar este assunto, antes, evidenciar a sua importância e quanto ainda precisa ser estudado para ser conhecido e reconhecido inteiramente, de modo que a intenção é despertar o interesse dos pesquisadores para o tema novo que é a Educação do Campo.

Nenhum dos pontos aqui dispostos, portanto, podem ser considerados definitivos, visto que uma das razões dos movimentos sociais é justamente o movimento, o buscar sempre. Inserido a eles esta perspectiva educacional do campo está ainda no começo, depende de políticas públicas da educação para melhorar, expandir, e de formação adequada dos professores para atuarem na educação específica do campo. Sobretudo, precisa de conhecimento e, assim, do comprometimento dos professores com os povos que vivem e trabalham no campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENTEJANO, Paulo Roberto R. **O que há de novo no rural brasileiro?** Terra Livre, São Paulo, n.15, p.87-112, 2000.
- ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRÔ, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva:** dados básicos para uma avaliação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Prefácio. In: **Cadernos Temáticos:** educação no campo. Curitiba: SEED – PR, 2005, p.9 .
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.) **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os desafios da construção de políticas públicas para a Educação do Campo. In: **Cadernos Temáticos:** educação no campo. Curitiba: SEED – PR, 2005, p.47-58.
- ARTICULAÇÃO PARANAENSE:** Por uma Educação do Campo. 2000. **Caderno 1-2-3.**
- BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. **MST, Professores e Professoras:** sujeitos em movimento. São Paulo, 2000. Tese de Doutorado apresentada na Universidade de São Paulo – USP.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil. O MST e suas relações com o ruralismo pedagógico.** Tese (Doutorado em Educação) 2003. Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 2003.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil.** Parte da dissertação publicada no livro Sem Terra aprende e ensina. **Revista HISTEDBR,** On-line, n.11, set. 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art15_11.htm#_ftnref1>. Acesso em: 12 mar 2007.
- BEZZERA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina:** estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Capinas SP: Autores Associados, 1999.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; Junior Celestino Alves da Silva. **Formação do Educador.** São Paulo: UNESP, 1998.
- BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. **II Plano Setorial de Educação e Cultura: 1975/1979**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1977. p.62.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: **GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO** CADERNO DE SUBSÍDIOS, BRASÍLIA, 2003.

BRASIL. **Reforma Agrária** - Compromisso de todos. Secretaria de Comunicação de Governo - Coleção de Documentos da Presidência da República. Brasília, DF: Presidência da República, Governo Fernando Henrique Cardoso, 1997.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: **Cadernos Temáticos: educação no campo**. Curitiba: SEED – PR, 2005, p.23-34.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade em formação. [Porto Alegre], **Cadernos do ITERRA**. v. 2, n. 6, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo, orgs; CALDART, Roseli Salete (orgs.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços, de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CANDAU, V. M. Tem sentido hoje falar de uma Didática Geral? In: CANDAU, V. M. (org.) **Rumo a uma nova Didática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. Instituto de Economia. **Projeto Rurbano**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 53-75, 1998. Disponível em: <<http://www.eco.unicamp.br/nea/rurbano/textos/downlo/rurbzeze.html>> Acesso em: 18 out 2006.

CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.73-89, jan./abr. 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.

DUARTE, Valdir. Palestra: As Escolas do Campo na relação com a construção do conhecimento – histórias e perspectivas. In: **Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo”** Caderno 2. Temáticas abordadas na II Conferência Estadual. Porto Barreiro, Paraná, 02 a 05 de novembro de 2000, p. 18-31.

FERNANDES, Bernardo Mançano Por uma educação do campo. In: ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. v. 2. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A questão agrária no limiar do século XXI. In: **Questão Agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **M. S. T.: Movimento dos trabalhadores rurais sem terra: formação e territorialização em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999a.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli L. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez.; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GADOTTI, Moacir. **SEMINÁRIO "PREPARACTON DE LA VI CONFERÊNCIA MUNDIAL DE ICEA" ICEA-BRASIL**. São Paulo, 28/abril a 04/maio de 1991
EDUCAÇÃO POPULAR COMUNITÁRIA.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicatos do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. Envelhecimento: conhecendo a vida dos homens e mulheres do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLI, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA; NEAD, 2006.

MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO. 1. ° Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che

Guevara. Brasília, 28 a 31 de julho de 1997. In: **Revista PUCVIVA**, n. 14, out./dez. 2001.

MARTINS, José de Souza. **Cultura e educação na roça**: encontros e desencontros. Revista USP, no. 64 Dezembro 2004-Fevereiro 2005, p. 29-49.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. (tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim) - Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOLINA, M. C. O Debate sobre Reforma Agrária na Década de Noventa. In: Reunião da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 1999. **Anais da XXXVI Reunião da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural**, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo, orgs; CALDART, Roseli Salete (orgs.) **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NOSELLA, Paulo. **Compromisso Político e Competência Técnica**: 20 anos depois. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 23 fev 2007.

PARANÁ. Mapas e Regimentos. **Mapa do Paraná dividido em municípios**. Secretaria do Estado de Saúde do Paraná, 2007. Disponível em: <<http://saude.pr.gov.br/ftp/Mapas/municipios.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2007.

PROJETO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: MOVIMENTOS SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO, Unioeste, 2003.

PROJETO METODOLÓGICO, Etapa II, Unioeste, 2005, p.2-4.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO, UNIOESTE, 2004.

PRONERA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**, 2004.

REICHWALD, Guilherme et al. Sujeitos adultos do campo: sua formação nos movimentos sociais. In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLI, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA ; NEAD, 2006.

RIBEIRO, Marlene. Uma Escola Básica do Campo como condição estratégica para o desenvolvimento sustentável. **Caderno Temático Por Uma Educação Básica do Campo**, Porto Alegre/RS, v. 1, n. 1, p. 50-58, 2002.

RODRIGUES, Marilúcia de M. Universidade, Extensão e Mudanças Sociais. **Revista e Educação**. Uberlândia: UFU, 1999, p.45-54.

RODRIGUES, Nora Caetano. Uma experiência de trabalho com Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. In: **Educação de Jovens e Adultos: estudos e prática do campo**. FREITAS, Helana Célia de Abreu; LENZI, Lucia Helena Corrêa; BELTRAME, Sônia (orgs.) Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Principais problemas e desafios da Educação do Campo no Brasil e no Paraná In: **Cadernos Temáticos: educação no campo**. Curitiba: SEED – PR, 2005, p.36-46.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M, C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. In: **Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal - PRADEM**. Educação Rural/Educação do Campo: dilemas, desafios e perspectivas/ PRADEM -Salvador: UFBA, FCM, 2003.

SILVA, Rita de Cássia Curvelo da. **Os sem-terra e o desejo de aprender**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 181f. 2000.

SOARES, E. Debate. In: **Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal - PRADEM**. Educação Rural/Educação do Campo: dilemas, desafios e perspectivas/ PRADEM -Salvador: UFBA, FCM, 2003.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: a ação de movimentos sociais**. Programa de Pós-Graduação Universidade Tuiuti do Paraná. Mestrado em Educação, 2006a.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e prática pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

THERRIEN, Jacques. Palestra síntese do seminário temático: educação rural/educação do campo: dilemas, desafios, perspectivas. In: **Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal - PRADEM**. Educação Rural/Educação do Campo: dilemas, desafios e perspectivas/ PRADEM -Salvador: UFBA, FCM, 2003.

Veiga, José Eli da. **Questão do campo exige novos rumos no Brasil**. Ciência Hoje, (SBPC), vol. 24, n.141, Agosto 1998, pp. 27-31

WIKIPEDIA. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_dos_Trabalhadores_Rurais_Sem_Terra#>, 2006. Acesso em: 13 mar 2007.

WWW.ESTADAO.COM.BR23/01/2007 <http://www.cedefes.org.br/new/index.php?conteudo=materias/index&secao=7&tema=29&materia=3328> **Professores da área rural ganham curso exclusivo em federais.**

WOLFF, Eliete Ávila. A educação do campo e movimentos sociais presentes na pedagogia da terra. **VI Anped Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Santa Maria, RS, de 07 a 09 de junho de 2006.

ZANELLA, José Luiz Zanella. **Seminário de Experiências Educativas e Formação de Educadoras e Educadores do Campo**, realizado nos dias 24 e 25 de fevereiro de 2005 na Unioeste – Campus de Francisco Beltrão – Francisco Beltrão-PR, 2005.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro da entrevista

Roteiro da entrevista

- 1) O que move/impulsiona a universidade trabalhar com os movimentos sociais?
- 2) Que razões ou objetivos te levaram, ou não, a assumir a formação de educador do campo?
- 3) Que dimensão uma pedagogia específica pode alcançar? E, no caso da pedagogia de campo? Uma nova pedagogia atenderá os interesses dos grupos e de sua luta?
- 4) Por que os movimentos sociais querem a formação de professores, sendo que essa formação já está na universidade? Por que uma formação específica para o setor rural? Esta intervenção não se configura, a priori, como um elemento diferenciador que incentiva a segregação entre grupos, pessoas e que aumenta as diferenças? Ou facilitará as trocas de conhecimento interculturais? De que forma?

Anexo 2 - Organização Metodológica da Etapa

Tempos Educativos

Neste curso, a organização de diferentes tempos educativos visa atingir com maior qualidade os diferentes objetivos e dimensões da formação pretendida. Trata-se também de um exercício de aprender a organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo, em vista das tarefas que temos e do bem estar de todos (PROJETO METODOLÓGICO, 2005, p.2-4).

Tempo mística: tempo diário da turma destinado à motivação das atividades do dia, conferência das presenças, informes e cultivo da mística das organizações, dos movimentos sociais, da classe trabalhadora, da educação do campo.

Tempo aula: tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas e incluindo momento de intervalo. Serão das 8h às 12h, das 14h. às 16 h. e das 20h. às 22h.

Tempo leitura/estudo: tempo destinado à leitura individual ou em núcleos, conforme programa da etapa e do docente da disciplina.

Tempo seminário: tempo destinado ao aprofundamento a ao debates de temas específicos conforme programação da etapa.

Tempo núcleo: tempo destinado ao processo organizativo, envolvendo tarefas de gestão e avaliação do curso.

Tempo trabalho: tempo destinado à execução de tarefas ou serviços em equipes de trabalho e dos núcleos, necessários ao funcionamento do curso.

Tempo reflexão escrita: tempo de organização pessoal destinado ao registro das vivências e reflexões sobre o dia a dia da turma e os aprendizados construídos nos componentes curriculares e na etapa.

Tempo oficina: é um tempo semanal dedicado à realização de práticas que contribuem com as necessidades educativas concretas da formação do educador/educando, conforme as necessidades da turma.

Gestão

Organização da turma: a turma será organizada em cinco núcleos de estudo e trabalho. Serão escolhidos os coordenador/a e relator/a.

Tarefas dos núcleos nessa etapa: participar da gestão do curso, estudos, místicas, avaliações, organizar o seu espaço de encontro, disciplina, solidariedade entre companheiros e companheiras do núcleo e tantas outras que o processo apresentar.

Escolha da coordenação da turma: será feita entre as pessoas coordenadoras de cada núcleo. Esta coordenação terá como tarefas principais: garantir a realização do programa de atividades da etapa, coordenar o tempo aula em forma de rodízio por disciplina, garantir o funcionamento das equipes de trabalho fazer o acompanhamento pedagógico dos educandos/as.

Coordenação do curso: o curso terá uma coordenação pedagógica compostas de pessoas previamente indicadas pelas entidades promotoras, e por três membros indicados pela turma, a partir da coordenação dos núcleos. As tarefas principais desta coordenação são as seguintes: garantir o planejamento de cada etapa, fazer a discussão metodológica e a interlocução com os educadores do curso, fazer o acompanhamento às instâncias de gestão da turma, garantir o desenvolvimento das ações necessárias, no tempo necessário.

Equipes de trabalho

a) *Pedagógica (cinco pessoas):* fazer a interlocução com a coordenação do curso e com os educadores/as, quanto a conteúdos, metodologias e processos de avaliação. Planejar e coordenar as diversas atividades do curso junto à coordenação do curso e da turma, articular as várias equipes de trabalho, propor e coordenar os momentos de avaliação, assembleias, fazer a sistematização final dos pareceres juntamente com o acompanhamento.

b) *Secretaria e comunicação (oito pessoas):* tarefa principal de apoio à secretaria do curso, organização de documentos oficiais, organizarem a relação com a universidade (ex: as passagens, listas..) os materiais didáticos para as pessoas e núcleos, fotocópias, equipamentos para as atividades, digitar documentos, organizar os trabalhos de educandos não presentes no componente curricular ou curso, manter organizadas e atualizadas as pastas no computador, fazer a memória de cada dia a ser apresentada no tempo formatura, organizar murais com noticiário, e o

fluxo de informações de funcionamento interno da turma e do curso, programa de rádio e jornal, relação com o DCE e com toda a comunidade acadêmica.

c) *Biblioteca (seis pessoas)*: Concluir o processo de registro dos livros, divulgar obras e normas de uso da biblioteca, organizar a videoteca, cedoteca, textoteca, e atender em horários combinados, o recebimento e entrega de livros, divulgar os livros da Expressão Popular.

d) *Memória (três pessoas)*: tarefa principal de recolher e organizar todos os documentos textos e produções da etapa, a partir da orientação da coordenação do curso, realizar o texto memória da etapa que será aprovado no início de cada etapa.

e) *Ciranda Infantil (cinco pessoas)*: tarefa principal de planejar, acompanhar e coordenar o trabalho dos educadores/as infantis com as crianças e sua relação com a turma, fazer a limpeza da ciranda, cuidar das crianças nos momentos de trabalho das mães, acompanhar a formação da Brinquedoteca.

f) *Cultura e Saúde (quatro pessoas)*: acompanhar as ações para promover o bem estar da coletividade, organizar as atividades culturais internas e externas da turma e do curso, organizar e coordenar a realização de esporte e lazer durante a etapa, acompanhar a alimentação da casa.

g) *Infra – estrutura e finanças (três pessoas)*: viabilizar hospedagem dos professores e uma boa organização dos quartos, que inclui a disciplina e o cumprimento de horários, organizar as compras da turma, recolher a contribuição, viabilizar transportes, garantir a organização e o funcionamento da estrutura da casa para um bom funcionamento do curso.

h) *Limpeza (sete pessoas)*: fazer a limpeza dos corredores e banheiros do piso superior e da sala de chimarrão, fazer o chimarrão, garantir uma boa higiene dos espaços coletivos.

Núcleos

a) lavar a louça do café da manhã;

b) lavar a louça do almoço;

c) lavar a louça da janta;

d) Limpeza do refeitório nas três refeições

Obs.: com rotatividade de 4 em 4 dias, sendo que, neste período sempre um núcleo terá tempo para organizar-se para o estudo.

A organização dos diferentes tempos educativos tem a intenção de atingir a formação dos educadores e educadoras em várias dimensões, bem como criar a prática da organização coletiva e pessoal do estudo, divisão de tarefa e outros. (UNIOESTE, 2004, p.8).

- *Tempo Formação*: tempo diário da turma destinado à motivação das atividades do dia, conferência das presenças, informes e cultivo da mística das organizações dos movimentos sociais do campo, da classe trabalhadora, da educação do campo.

- *Tempo Aula*: tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas e incluindo momento de intervalo a combinar. Serão 8h diárias.

- *Tempo Leitura/Estudo*: tempo destinado à leitura individual e ou ao estudo em grupos conforme programação da etapa e ou da turma. Serão 2h, pelo menos, duas vezes por semana.

- *Tempo Seminário*: tempo destinado ao aprofundamento e ao debate de temas específicos, conforme programação da etapa.

- *Tempo Organização*: tempo destinado ao processo organizativo da turma, envolvendo tarefas de gestão do curso e tarefas delegadas pelas organizações de origem dos educandos. Serão 2h uma vez por semana, ou quando necessário.

- *Tempo Trabalho*: tempo destinado à execução de tarefas ou serviços necessários ao funcionamento do curso. Quantidade de tempo necessário à realização das tarefas.

- *Tempo Reflexão Escrita*: tempo de organização pessoal destinado ao registro, em caderno específico, de cada estudante, das vivências e reflexões sobre o dia-a-dia da turma e os aprendizados construídos na etapa.

Serão constituídas equipes de trabalho, conforme as necessidades identificadas pela turma, que podem variar a cada etapa, tendo em vista as demandas de tarefas dos locais de realização do curso. Para esta primeira etapa, indicamos a constituição das seguintes equipes:

- *Organização da alimentação e estadia*: tarefa principal de fazer a mediação com administração do local de estada para garantir um atendimento adequado às necessidades da turma e resolver questões gerais de infra-estrutura.
 - *Mística*: tarefa principal de orientação e coordenação dos momentos de mística, incluindo os de agradecimento aos professores.
 - *Disciplina*: tarefa principal de garantir a disciplina no cumprimento de tempos e horários, respeitando as decisões tomadas e a coerência com os princípios e valores do movimento social popular.
 - *Secretaria*: tarefa principal de apoio à secretaria do curso e de recepção e atendimento aos educadores em relação a materiais, cópias, equipamentos, transporte.
 - *Memória da etapa*: tarefa principal de organizar todos os documentos, textos e produções da etapa, a partir de orientação da coordenação do curso.
 - *Saúde*: tarefa principal de organizar e coordenar o atendimento à saúde na turma.
 - *Ciranda infantil*: tarefa principal de acompanhar e coordenar o trabalho das educadoras infantis com as crianças (filhos pequenos das estudantes) e sua relação com a turma.
 - *Animação*: tarefa principal de garantir e coordenar momentos de animação, especialmente a musical, durante os diferentes tempos educativos onde isto seja necessário.
 - *Atividades culturais*: tarefa principal de organizar e coordenar a realização de atividades culturais durante a etapa.
 - *Comunicação*: tarefa principal de garantir a socialização de uma síntese diária do noticiário nacional e o fluxo das informações de funcionamento interno da turma e do curso.
 - *Lazer*: tarefa principal de motivar e orientar momentos diários de atividades relacionadas à cultura corporal de movimento, como, atividades físicas, danças, jogos, esportes e atividades recreativas diversas.
- Chimarrão*: tarefa principal de garantir o chimarrão nos locais de uso

coletivo. (UNIOESTE, 2004, p.8)

Anexo – 3 Memória do Seminário de Avaliação da 1ª Etapa do curso, correspondente ao período de 02 de agosto de 2004 a 28/08/2004, realizada na ASSESOAR, em 28/08/2004, com início às 8h e término às 16h30min.

Presentes:

UNIOESTE: Ricardo de Carvalho Leme, Diretor do Campus; Eduardo Nunes Jacondino, representando a Pró-reitoria de Graduação; Marcos Henrique Broietti, Diretor do Centro de Ciências Humanas; Benedita de Almeida, Coordenadora Especial do Curso; Clésio A. Antonio, Docente do Curso

MOVIMENTOS SOCIAIS: Marcos Gerke, do MST; Solange Toderro Von Onçay, da Agricultura Familiar / ASSESOAR.

Acadêmicos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo Consideraram que as metas da etapa foram atingidas de modo satisfatório, apontando alguns encaminhamentos para a continuidade do processo:

- Melhor articulação e aproveitamento dos tempos educativos;
- Necessidade de maior disciplina entre o grupo para contemplar a quantidade de estudos necessários, dos quais muitos não deram conta;
- Solicitação de melhor organização dos espaços de estudo, utilização da grande sala para estudos individuais e retirada da mesa de pingue-pongue desse local;
- 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;
- Solicitação da não denominação pelos vocábulos acadêmicos e professores, mas educandos e educadores;
- Solicitação de soluções para os impasses derivados da gestão financeira decorrente do convênio INCRA/FUNDEP/UNIOESTE;

- Necessidade de ocupar/utilizar mais os espaços da Universidade, com noites culturais e outras atividades;

- Destaque para o aspecto significativo da síntese dos aprendizados da etapa, com os seminários do dia 27/08;

Movimentos sociais:

- Pediram providências para preenchimento das vagas ociosas, lembrando que o convênio é para 50 vagas, só foram preenchidas 47 pelo processo seletivo vestibular e houve 4 desistências;

- Teceram críticas contundentes ao processo do vestibular, caracterizando-o como excludente;

- Solicitaram maior flexibilidade na destinação das verbas do convênio.

UNIOESTE:

- Avaliação positiva em relação ao atendimento das metas da etapa, no que se refere à organização do ensino e da pesquisa, elementos explicitados pela realização do Seminário: Pedagogia, movimento e conhecimento, nos dias 27 e 28/08/04.

- Encaminhamento à Pró-reitoria de Graduação, mediante seu representante, professor Eduardo, de consulta à possibilidade de repetir um processo de seleção e ingresso para preenchimento das 7 vagas ociosas no curso;

- Orientação para o envio de uma declaração de todos os desistentes, justificando, para a Coordenação do Curso/UNIOESTE;

- Explicitação da dinâmica do processo do vestibular, comparando seu possível caráter de exclusão ao processo de indicação dos candidatos, pelos movimentos, reduzindo o número de inscritos, não preenchendo as vagas e impedindo a possível existência de uma lista de espera, que resolveria a questão das vagas ociosas. Ênfase à noção de que, no Brasil, o vestibular é a possibilidade legítima de ingresso em curso superior;

- Solicitação de inclusão de candidatos vinculados ao Projeto de Formação de Professores do Campo, do PVR, portanto da Agricultura Familiar, num possível processo de ingresso. Destacamos a negativa peremptória dos Movimentos Sociais;

- Explicitação da necessidade de maior atenção aos procedimentos institucionais do curso, pelos acadêmicos, uma vez que esses procedimentos é que orientam o processo, do ponto de vista de seus vínculos legais;

- Necessidade de extensão do processo avaliatório de desempenho pedagógico ao longo das etapas do curso e do tempo comunidade, para não esgotá-lo com o término da etapa. Elementos serão retomados para reflexão. As notas não foram fechadas, portanto, considerando que essa questão está permeada pelas próprias características metodológicas do curso;

- Necessidade de tempos livres durante as aulas das etapas, reconhecendo a não internalização às próprias disciplinas do eixo interdisciplinar do curso;

- Necessidade de ações individuais no processo educativo dos acadêmicos, pois a formação do educador passa pelo âmbito da representação da subjetividade. A representatividade pelos “núcleos” engessa a individualidade;

- Solicitação de atenção à frequência às aulas, dado seu caráter concentrado e que houve alguns casos de atividades paralelas desenvolvidas por educandos nos períodos de aula e de estudos, ação que dispersa o envolvimento e prejudica o tempo destinado aos estudos;

- Revisão do compromisso de alguns, que tem se ausentado de tempos educativos, aulas e não se envolvido satisfatoriamente com sua formação. O encaminhamento para esse caso foi uma visita à família, conversa com a educanda e posteriormente com a Coordenação pedagógica institucional;

- Necessidade de rever os procedimentos do tempo trabalho, pois os educandos desempenham tarefas de limpeza do ambiente, que julgamos ser atribuição da empresa que é paga para realizá-las, e que tais atividades prejudicam o tempo-estudo;

- A coordenadora especial do curso solicitou maior interlocução com o grupo, destacando que seus encontros foram marcados pela manifestação de “desinteresse e invasão” pelos educandos. Afirmação de que toda interlocução necessária será feita diretamente, sem intermediários.

- Disponibilização de tarefas e materiais de estudo para o tempo comunidade. Realização de uma reunião de avaliação com os parceiros locais e, posteriormente, com o INCRA.