



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA CAMPOS DE LARA JAKIMIU

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) DO CAMPO COMO FERRAMENTA PARA O
FORTALECIMENTO DA R-EXISTÊNCIA CAMPONESA: TECENDO
INTERPRETAÇÕES DA REALIDADE COM A TURMA ALBERT EINSTEIN DA
LECAMPO DA UFPR-SETOR LITORAL

CURITIBA

2018

CAMILA CAMPOS DE LARA JAKIMIU

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) DO CAMPO COMO FERRAMENTA PARA O
FORTALECIMENTO DA R-EXISTÊNCIA CAMPONESA: TECENDO
INTERPRETAÇÕES DA REALIDADE COM A TURMA ALBERT EINSTEIN DA
LECAMPO DA UFPR-SETOR LITORAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Curso de Mestrado do
Programa de Pós Graduação em Geografia, Setor Ciências
da Terra, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Ramón Montenegro Gómez

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR
BIBLIOTECA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

J25f Jakimiu, Camila Campos de Lara
 A formação de educadores(as) do campo como ferramenta para o fortalecimento da r-existência camponesa: tecendo interpretações da realidade com a turma Albert Einstein da Lecampo da UFPR-Setor Litoral / Camila Campos de Lara Jakimiu. – Curitiba, 2018.
 200 p. : il. color.

Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Terra, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2018.

Orientador: Jorge Ramón Montenegro Gómez.

1. Educação do Campo. 2. Formação de educadores(as). 3. R-existência camponesa.
I. Universidade Federal do Paraná. II. Montenegro Gómez, Jorge Ramón. III. Título.

CDD: 372.357

Bibliotecária: Romilda Santos - CRB-9/1214




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GEOGRAFIA

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em GEOGRAFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CAMILA CAMPOS DE LARA JAKIMIU**, intitulada: **A FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) DO CAMPO COMO FERRAMENTA PARA O FORTALECIMENTO DA R-EXISTÊNCIA CAMPONESA: TECENDO INTERPRETAÇÕES DA REALIDADE COM A TURMA ALBERT EINSTEIN DA LECAMPO DA UFPR-SETOR LITORAL**., após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 12 de Março de 2018.


JORGE RAMÓN MONTENEGRO GÓMEZ(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


SONIA FÁTIMA SCHWENDLER (UFPR)


ANGELA MASSUMI KATUTA(UFPR)

OBS: este documento é válido por 90(noventa) dia a contar da data.

À todxs aquelxs que lutam pela Educação do
Campo, em especial aos estudantes da
turma Albert Einstein da Lecampo da UFPR-
Setor Litoral.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus e a Nossa Senhora Aparecida, pelo dom da vida e pela saúde que tenho hoje, pois são responsáveis pela minha fé em crer nas transformações durante os períodos difíceis, e para os quais sempre destino minha gratidão pelo que vivi até o presente momento.

Agradeço à minha família pelo apoio em minhas decisões e por me fortalecerem quando não estava perto. Agradeço principalmente à minha mãe Elisa, que me ensinou dentre muitas coisas a persistir em todas as situações, para quem eu sempre dediquei todas as pequenas e grandes conquistas. E à minha irmã Vanessa, que cumpriu muito mais que o seu papel de irmã durante toda a minha vida, foi pessoa responsável por me fazer crescer em todos os sentidos, agradeço por sempre ser amorosa, dedicada, prestativa, me incentivar e amparar nos estudos, por me defender e ser a minha inspiração todos os dias.

Agradeço ao orientador e amigo Jorge, pessoa responsável e fundamental na realização deste sonho que faz parte de um percurso formativo que não tem fim. Me ensinou que apesar da vida ser difícil, nela existe beleza em tudo, principalmente em lugares e sujeitos os quais nunca vou esquecer, mulheres e homens que me fizeram rir, chorar e acreditar num mundo melhor. Gratidão pela pessoa paciente e humana que foi comigo e principalmente, por acreditar em mim mesmo quando eu não acreditava. Idealizador e realizador de r-existências que se constroem nas brechas da Universidade, com muita luta e perseverança, saiba que seu comprometimento emociona, dá força e inspira todas e todos os encontrreiros.

Agradeço ao Coletivo de Estudos sobre conflitos pelo Território e pela Terra, o Encontra, que me mostrou a possibilidade de construção de uma outra Universidade, a qual jamais havia conhecido até então. Mais que um grupo de pesquisa que faz reuniões, debate textos, realiza seminários e orientações coletivas, proporciona a cada renovação de pessoas uma intensa e amorosa acolhida, que gera novas histórias. Gratidão imensa pelo acolhimento e pelas amizades construídas. Em especial, agradeço principalmente às amigas de luz Adriane e Carmen que foram muito importantes na minha caminhada, gratidão por sempre transmitirem bondade e carinho e por sempre se mostrarem

dispostas a me ajudar; aos companheiros Giordano e Daniel por me inspirarem à luta e pelos abraços que sempre me deram força; ao Adriano, querido amigo de Guarapuava com quem compartilhei muitas conversas, gratidão pela sua amizade. Agradeço também a oportunidade de conhecer outras pessoas que são parte deste coletivo e que de muitas formas me inspiraram e conquistaram a minha admiração: Otávio, Ralph, Lara, Priscila, Guilherme, Luíza, Maria, Gabriela, Mailane, Marcelo, Nathalia, Gláucia, Heloisa, Marina, Igor, Gabriel, Jéssica, Vinicius F. e Vinicius W.

À educadora popular Katuta, também companheira do Coletivo Encontra, por me presentear com sua presença na minha banca de qualificação e defesa, pelas conversas sobre a vida e sobre a pesquisa, pela felicidade em compartilhar muitas viagens e pela acolhida na sua casa. Gratidão pela sua amizade e por ser parte da minha caminhada, sempre admirei sua força, sinceridade e compromisso teórico-prático na Universidade, que com sua contribuição vêm se tornando cada dia mais plural. Agradeço também pela oportunidade de participar da disciplina durante o curso denominada “*Processos educativos e estratégias de resistência nos territórios*”, que foi fundamental para a delimitação do tema de estudo da pesquisa.

À educadora Sonia Schwëndler, pela oportunidade de conhecê-la no primeiro ano do curso na sua disciplina sobre movimentos sociais e Educação do Campo, que fez me apaixonar ainda mais por este tema. Agradeço a felicidade de poder tê-la em minha banca de qualificação e defesa, pela sua amorosidade e carinho com que trata à todos(as). A admiro muito por sua trajetória acadêmica, seu trabalho é fundamental para fortalecer a Educação do Campo.

Agradeço à Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA) e ao Assentamento Contestado, lócus de investigação da pesquisa mas que tornou-se muito mais do que isso, foi minha segunda casa durante este percurso formativo onde conheci pessoas incríveis. Pessoas que coordenam a Escola, que trabalham no assentamento, que são do curso de Tecnólogo em Agroecologia e do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral. Da escola/assentamento um agradecimento especial à Simone, coordenadora da Escola, que conheci na disciplina de movimentos sociais e Educação do Campo, e desde então só fez crescer a admiração pela sua força, coragem e superação vivenciadas. Pela contribuição diversas vezes na concessão de

entrevistas e pelo acolhimento no alojamento da escola, sem dúvida foram muitas vezes que precisei incomodá-la e você sempre com ternura e comprometimento não mediu esforços. Agradeço também à companheira Mirelle que também atua na coordenação da Escola Latina; bem como à Daiane, à Baiana, ao Nei e a todo o pessoal do assentamento que conheci.

Agradeço à Turma Albert Einstein do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral. Aos educadores e aos educandos(as) que são lutadores que ganharam muito mais que a minha admiração, mas encheram meu coração de esperança e entusiasmo para prosseguir na luta pela Educação do e no Campo.

Aos educadores agradeço especialmente à professora Neusa que foi responsável pela minha inserção nesta pesquisa, quando mediu o meu contato com os educadores do curso no Setor Litoral em Matinhos. Gratidão pela doçura e carinho de sempre. Agradeço ao educador Ehrick que sempre se mostrou disponível a contribuir e que, sem dúvida, proporcionou diálogos que colaboraram muito para os resultados obtidos neste trabalho. Também agradeço pelo carinho e disposição da professora Vanessa, Adalberto e Julio. Aos educandos da Turma Albert Einstein pela acolhida rápida e carinhosa, que me emocionaram muito ao dizer que faço parte da turma. Desde os primeiros dias no trabalho de campo não senti estranhamento e todos os processos foram se realizando de maneira natural. Cada sujeito é dono(a) de uma Geografia de Vida ímpar, saibam que eu pude aprender muito mais com vocês do que vocês comigo, tenho absoluta certeza. Meu agradecimento em especial vai para aos amigos(as) Laine, Vinicius, Emerson, Ketlin, Carina, Alessandra, Ivonete, Leandro, Djeneffer, Renato, Josy, João, Marina, Vanderlan, Taise, Lindolfo, Amanda e Roseni, Sentirei saudades de todos e todas.

Ao Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em Curitiba, que me recebeu duas vezes e dialogou pacientemente. Em especial ao Marquinhos e à Luciane, pessoas que contribuem neste espaço de forma exemplar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos e pelo incentivo na pesquisa, fundamental para a realização da mesma.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelo comprometimento, competência e disposição para contribuir com os alunos e alunas do programa.

Agradeço aos amigos(as) que não são do Coletivo Encontra, mas que conheci durante o curso de mestrado em diferentes ocasiões e que com certeza marcaram minha vida.

Ao amigo que se tornou irmão, Ricardo, meu coração se enche de alegria e gratidão por ter conhecido você, pois é uma das pessoas mais admiráveis que já conheci durante toda a vida, dono de uma bondade e generosidade ímpar, de uma inteligência avassaladora, sem falar no magnetismo e no ocultismo né? Brincadeiras à parte, gratidão por me salvar diversas vezes com a construção dos mapas da pesquisa, você foi mais que fundamental na realização deste sonho. Espero que nossa amizade se fortaleça a cada dia.

Ao amigo Reginaldo, sem você este curso não seria o mesmo, agradeço pela convivência, pela confiança que construímos um com o outro, pelos almoços e jantas (e às vezes cafés da manhã) no restaurante universitário. Desde que nos conhecemos nossa conexão foi imediata, nos tornamos inseparáveis e confidentes. Agradeço a acolhida no seu apartamento e a sua generosidade em me ajudar sempre sem medir esforços, foram momentos muito felizes compartilhados que marcaram minha história.

À amiga da geografia das emoções, Márcia, uma das pessoas mais intensas que já conheci. Desde o primeiro dia nossa conexão foi enorme, compartilhamos de muitas ideias e formas de ver e sentir o mundo. Gratidão por sua amizade, sempre muito carinhosa.

Por fim, agradeço também à Bianca, Ingrid, Marina, Rafaela, Cláudia, Caroline, Catarina e Wilker. Pessoas que tive a felicidade de conhecer em diferentes disciplinas durante o curso que tornaram a caminhada mais alegre.

A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia? Serve para isso:
Para que eu não deixe de caminhar.

Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano
em "Las palabras andantes" (1944).

RESUMO

A temática deste trabalho se refere a formação de educadores(as) do campo, entendendo-a para além de um direito dos povos que lá vivem, mas como uma ferramenta para o fortalecimento da r-existência camponesa. A pesquisa desenvolve-se com uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, denominada Turma Albert Einstein, que realiza o Tempo Universidade (TU) dentro de um território camponês que possui uma pedagogia própria, a Pedagogia do Movimento Sem Terra, pois foi construído por famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e abrange os espaços do Assentamento Contestado e da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), localizados no município da Lapa-PR. O objetivo geral do trabalho é analisar como a formação de educadores(as) do campo pode se configurar como ferramenta para o fortalecimento da r-existência camponesa, a partir da experiência desta turma do curso. E adota como objetivos específicos: 1) Evidenciar a organicidade e especificidades da Turma Albert Einstein da Lecampo, decorrente do local onde se materializa o curso para a turma durante o Tempo Universidade (TU), ressaltando a influência da Pedagogia do Movimento Sem Terra nos processos formativos da turma; 2) Realizar um breve resgate histórico da criação da Lecampo, conquistada pelos movimentos sociais e ressaltar os aspectos formativo-pedagógicos da Lecampo da UFPR-Setor Litoral a partir dos elementos existentes nos documentos do curso (PCC, PROMET) e as formas que estas se materializam na turma; e, 3) Desenvolver um quadro crítico analítico indicando os desafios existentes e as potencialidades da formação de educadores para a consolidação e fortalecimento da r-existência camponesa na turma Albert Einstein. Quanto ao delineamento metodológico, o estudo adota os moldes da pesquisa teórico-bibliográfica de cunho qualitativo, sendo a área de abrangência a área da Geografia Agrária, mais especificamente o eixo temático da Educação do Campo. Os sujeitos-interlocutores da pesquisa são os educandos e educandas da Turma Albert Einstein, os educadores e educadoras do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral e a equipe pedagógica da ELAA. Do estudo empreendido foi possível constatar que a construção e consolidação do fortalecimento da r-existência camponesa ocorre a partir da atuação dos estudantes da turma no curso, onde os desafios relatados vêm sendo enfrentados pelo coletivo de educadores e estudantes que são parte da Lecampo, por meio de ações e processos educativos singulares, materializado sobretudo no território camponês que acolhe a Turma Albert Einstein durante o Tempo Universidade, e da apropriação do curso pelos educandos que possuem diferentes Geografias de Vida.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de educadores(as); Lecampo; Turma Albert Einstein; R-existência camponesa.

ABSTRACT

The theme of this study concerns the formation of field educators, understanding this beyond a right of the people that live in the field, but as a tool for the strengthening of peasant r-experience. The research is developed with a class from the Field Education Undergraduate Course of the Federal University of Paraná - Coastal Sector, termed the Albert Einstein Class, which carries out University Time (UT) within a peasant territory that presents its own pedagogy, the Landless Movement Pedagogy, as it was built by Landless Workers Movement (LWM) families and covers the Contest Settlement and Latin American School of Agroecology (ELAA) spaces, located in the city of Lapa-PR. The general aim of this study is to analyze how the training of rural educators can be configured as a tool to strengthen peasant r-existence, based on the experience of this course class, and adopts as specific objectives: 1) To demonstrate the organicity and specificities of the Lecampo Albert Einstein Class, due to the place where the class course was developed during University Time (UT), emphasizing the influence of the Landless Movement Pedagogy in formative class processes; 2) Carry out a brief historical rescue of the Lecampo development, acquired by social movements, and highlight the formative-pedagogical aspects of the UFPR-Coastal Sector Lecampo from elements present in course documents (PCC, PROMET) and the forms that they appear in the class; and, 3) To develop a critical analytical framework indicating the existing challenges and potentialities of educator formation for the consolidation and strengthening of peasant r-existence in the Albert Einstein class. Concerning the methodological design, the study adopts qualitative theoretical-bibliographic research models, with an Agrarian Geography coverage area, more specifically the Field Education thematic axis. The interlocutor-subjects are students and educators belonging to the Albert Einstein Class, educators from the Field Education Undergraduate Course at the UFPR-Coastal Sector and the pedagogical ELAA team. From the undertaken study, it was possible to verify that the construction and consolidation of the strengthening of peasant r-existence takes place from class student performance throughout the course, where reported challenges are being faced by the educator and student collective who are part of Lecampo, through actions and unique educational processes, materialized mainly in the peasant territory that hosts the Albert Einstein Class during the University Time, and the appropriation of the course by students who have different Life Geographies.

Key-words: Field Education; Educator training; Lecampo; Albert Einstein Class; R-peasant existence.

RESUMEN

La temática de este trabajo se refiere a la formación de educadores(as) del campo, entendiéndola más allá de un derecho de los pueblos que allí viven, sino como una herramienta para el fortalecimiento de la r-existencia campesina. La investigación se desarrolla con una clase del curso de Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal de Paraná - Sector Litoral, denominada Turma Albert Einstein, que realiza el Tiempo Universidad (TU) dentro de un territorio campesino que posee una pedagogía propia, la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra, pues fue construido por familias del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y abarca los espacios del Asentamiento Contestado y de la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA), ubicados en el municipio de Lapa-PR. El objetivo general del trabajo es analizar cómo la formación de educadores(as) del campo puede configurarse como herramienta para el fortalecimiento de la r-existencia campesina, a partir de la experiencia de esta clase del curso. Y se adopta como objetivos específicos: 1) Evidenciar la organicidad y especificidades de la clase Albert Einstein da Lecampo, derivada del lugar donde se materializa el curso para la clase durante el Tiempo Universidad (TU), resaltando la influencia de la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra en los procesos formativos de la clase; 2) Realizar un breve rescate histórico de la creación de la Lecampo da UFPR-Sector Litoral a partir de los elementos existentes en los documentos del curso (PCC, PROMET) y las formas que éstas se materializan en la clase; y 3) Desarrollar un cuadro crítico analítico indicando los desafíos existentes y las potencialidades de la formación de educadores para la consolidación y fortalecimiento de la r-existencia campesina en la clase Albert Einstein. En cuanto al delineamiento metodológico, el estudio adopta los moldes de la investigación teórico-bibliográfica de cuño cualitativo, siendo el área de abarcamiento el área de la Geografía Agraria, más específicamente el eje temático de la Educación del Campo. Los sujetos interlocutores de la investigación son los educandos y educandos de la Clase Albert Einstein, los educadores y educadoras del curso de Licenciatura en Educación del Campo de la UFPR-Sector Litoral y el equipo pedagógico de la ELAA. Del estudio emprendido fue posible constatar que la construcción y consolidación del fortalecimiento de la r-existencia campesina ocurre a partir de la actuación de los estudiantes de la clase en el curso, donde los desafíos relatados vienen siendo enfrentados por el colectivo de educadores y estudiantes que son parte del Lecampo, por medio de acciones y procesos educativos singulares, materializado sobre todo en el territorio campesino que acoge la Turma Albert Einstein durante el Tiempo Universidad, y de la apropiación del curso por los educandos que poseen diferentes Geografías de Vida.

Palabras-clave: Educación del Campo; Formación de educadores(as); Lecampo; Albert Einstein clase; R-existencia campesina.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – TURMA ALBERT EINSTEIN EM MOMENTO DE MÍSTICA.....	48
FIGURA 2 – SÍMBOLO DA ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA.....	55
FIGURA 3 – REFEITÓRIO DO ASSENTAMENTO CONTESTADO.....	59
FIGURA 4 – ESPAÇO DOS ALOJAMENTOS.....	60
FIGURA 5 – SETOR DE PRODUÇÃO.....	65
FIGURA 6 – SETOR PEDAGÓGICO.....	66
FIGURA 7 – SETOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO.....	67
FIGURA 8 – SETOR COZINHA E REFEITÓRIO.....	68
FIGURA 9 – TEMPO FORMATURA.....	71
FIGURA 10 – TEMPO AULA.....	72
FIGURA 11 – TEMPO TRABALHO.....	73
FIGURA 12 – TEMPO CÍRCULO DE CULTURA.....	74
FIGURA 13 – TEMPO CNBT.....	75
FIGURA 14 – TEMPO ORGANIZAÇÃO PESSOAL.....	76
FIGURA 15 – MÍSTICA ORGANIZADA PELA TURMA ALBERT EINTEIN.....	78
FIGURA 16 – EDUCANDOS DA TURMA ALBERT EINSTEIN EM MOMENTO DE REUNIÃO DE SETORES.....	88
FIGURA 17 – ESPAÇO DE APRENDIZAGEM FUNDAMENTOS TEÓRICOS-PRÁTICOS (FTP's).....	113
FIGURA 18 – EDUCANDOS DURANTE O ESTÁGIO NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DOUTOR JUSCELINO KUBITSCHKEK.....	120

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – LOCALIZAÇÃO DAS TURMAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPR-SETOR LITORAL.....	31
MAPA 2 – LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA TURMA ALBERT EINSTEIN.....	49

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – GRITOS DE ORDEM DOS NBs.....	62
QUADRO 2 – EQUIPES DE TRABALHO DOS NÚCLEOS DE BASE NA TURMA ALBERT EINSTEIN.....	63
QUADRO 3 – INSERÇÃO DA TURMA ALBERT EINSTEIN NOS SETORES DE TRABALHO DA ESCOLA.....	64
QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DO DIA NO TEMPO UNIVERSIDADE DA TURMA ALBERT EINSTEIN.....	77
QUADRO 5 – CATEGORIAS PARA INGRESSO NA LECAMPO UFPR-SETOR LITORAL.....	99
QUADRO 6 – RELAÇÃO DA CARGA HORÁRIA NOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DO CURSO.....	113
QUADRO 7 – FASES DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA LECAMPO.....	117
QUADRO 8 – CONCEPÇÕES DE RESISTÊNCIA E SIGNIFICADOS.....	136
QUADRO 9 – DIVERSIDADE DAS GEOGRAFIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES DA TURMA.....	146
QUADRO 10 – POTENCIALIDADE DE INTERVENÇÃO NO REAL DOS ESTUDANTES DA TURMA.....	152

LISTA DE ORGANOGRAMAS

ORGANOGRAMA 1 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	36
ORGANOGRAMA 2 – ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO À CAMPO.....	36
ORGANOGRAMA 3 – FASES DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	38
ORGANOGRAMA 4 – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A PRÁXIS PEDAGÓGICA DA TURMA ALBERT EISTEIN.....	44
ORGANOGRAMA 5 – ESTRUTURA DO TRABALHO.....	45
ORGANOGRAMA 6 – PROCESSOS DE FORMAÇÃO QUE CONSTITUEM A TURMA ALBERT EINSTEIN.....	58
ORGANOGRAMA 7 – TEMPOS EDUCATIVOS DA TURMA ALBERT EINSTEIN.....	69
ORGANOGRAMA 8 – ELEMENTOS FORMATIVO-PEDAGÓGICOS DA TURMA.....	98
ORGANOGRAMA 9 – EIXOS DA DOCÊNCIA DO EDUCADOR DO CAMPO.....	123
ORGANOGRAMA 10 – DIMENSÕES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA ETAPA DA ESCOLA-LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA (ELAA).....	130
ORGANOGRAMA 11 – CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	142
ORGANOGRAMA 12 – FONTES PARA TECER INTERPRETAÇÕES DA REALIDADE.....	145
ORGANOGRAMA 13 – QUESTÕES QUE REVERBERAM NA CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR PAUTADA NA IDENTIDADE CAMPONESA.....	158

LISTA DE SIGLAS

AD	– Aprendizagem das Disciplinas
APL	– Aprendizagem Plena
APS	– Aprendizado parcialmente Suficiente
AS	– Aprendizagem Suficiente
CAEA	– Comitê de Avaliação de Ensino-Aprendizagem
CEB	– Câmara de Educação Básica
CEPLAC	– Comissão Executiva de Plantio de Lavoura Cacaueira
CGE	– Coordenação Geral de Estágios
CLOC	– Coordenação Latino Americana de Organizações Camponesas
CNBT	– Coordenação dos Núcleos de Base da Turma
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNEC	– Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo
CPP	– Conselho Político Pedagógico
DGT	– Desempenho na Gestão do Trabalho
EFAsS	– Escolas Famílias Agrícolas
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ELAA	– Escola Latino Americana de Agroecologia
ENERA	– Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTP	– Fundamentos Teóricos e Práticos
GT	– Grupo de Trabalho
IALA	– Instituto de Agroecologia Latino-Americano
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICH	– Interações Culturais e Humanísticas
IES	– Instituição de Ensino Superior
IFPR	– Instituto Federal do Paraná
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LECAMPO	– Licenciatura em Educação do Campo

MAB	– Movimento de Atingidos por Barragens
MEC	– Ministério da Educação
MMC	– Movimento de Mulheres Camponesas
MST	– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NB	– Núcleo de Base
ONG	– Organização Não Governamental
PA	– Projeto de Aprendizagem
PPC	– Projeto Pedagógico do Curso
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PRAAE	– Programa de Reforço e Acompanhamento da Aprendizagem Estudantil
PROCAMPO	– Programa de Apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM	– Programa Projovem Campo Saberes da Terra
PROMET	– Proposta Metodológica da Etapa
PRONACAMPO	– Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEI	– Semana de Estudos Intensivos
SESU	– Secretaria de Educação Superior
TC	– Tempo Comunidade
TU	– Tempo Universidade
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFS	– Universidade Federal do Sergipe
UNB	– Universidade de Brasília
UNICENTRO	– Universidade Estadual do Centro-Oeste
VS	– Vivência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 A TURMA ALBERT EINSTEIN DA LECAMPO NO ÂMBITO DA ORGANICIDADE DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA	47
1.1 A Pedagogia do Movimento Sem Terra na Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA) e Assentamento Contestado.....	48
1.2 A organização cotidiana da turma Albert Einstein.....	59
2 DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LECAMPO AOS PROCESSOS FORMATIVO-PEDAGÓGICOS DA TURMA ALBERT EINSTEIN	88
2.1 A criação da Lecampo: uma conquista dos movimentos sociais.....	89
2.2 Elementos formativo-pedagógicos na turma Albert Einstein.....	97
3 R-EXISTÊNCIA CAMPONESA VIA FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS): ESTUDO, TRABALHO, LUTA E VALENTIA	134
3.1 O conceito de R-existência como categoria de análise.....	136
3.2 Tecendo interpretações da realidade a partir da categoria R-existência Camponesa via formação de educadores(as).....	145
3.2 1 Diversidade das Geografias de Vida dos estudantes da turma.....	146
3.2 2 Potencialidade de intervenção no real dos estudantes da turma.....	151
3.2 3 Consolidação da formação superior pautada na identidade camponesa.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE A – CONSTRUÇÃO COLETIVA DO MAPA NA TURMA ALBERT EINSTEIN: CARTOGRAFANDO GEOGRAFIAS DE VIDA E PROJETOS DE APRENDIZAGEM (PA)	180
APÊNDICE B – MAPA 1 IMPRESSO PARA A ATIVIDADE COLETIVA	181
APÊNDICE C – MAPA 2 IMPRESSO PARA A ATIVIDADE COLETIVA	182
APÊNDICE D – MAPA DE LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DOS EDUCANDOS(AS)	183

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS: DIVERSIDADE DAS GEOGRAFIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES DA TURMA.....	184
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS: POTENCIALIDADE DE INTERVENÇÃO NO REAL DOS ESTUDANTES DA TURMA	189

INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho se refere a formação de educadores(as) do campo, entendendo-a para além de um direito dos povos que lá vivem, mas como uma ferramenta para o fortalecimento da r-existência camponesa¹. A pesquisa desenvolve-se com uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, denominada Turma Albert Einstein, que realiza o Tempo Universidade (TU) dentro de um território camponês que foi construído por famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Assentamento Contestado e a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), localizados no município da Lapa-PR.

A motivação ou justificativa desta pesquisa surge a partir de duas realidades que se entrelaçam: a motivação de estudo que compreende a formação de educadores(as) do campo como ferramenta para o fortalecimento da r-existência camponesa e aquela em torno do meu lócus de enunciação².

A primeira fundamenta-se na tese de que a formação de educadores(as) do campo se constitui como uma ferramenta para fortalecer a r-existência camponesa. Por meio da formação de educadores(as) existe a possibilidade de construir educadores(as) que compreendam a importância da consolidação de práticas educativas que visam a formação humana em sua totalidade, pautada nos pressupostos da Educação do Campo, ou seja, a educação no seu caráter político como instrumento de r-existência que se consolida por meio da inserção em espaços educativos não formais, informais e formais.

A justificativa em torno do meu lócus de enunciação emerge do meu local de vida, já que sou nascida no interior do estado do Paraná, em terras contestadas, na cidade de União da Vitória, cidade com pouco mais de cinquenta e cinco mil habitantes, antes denominada de Porto União da Vitória que viveu uma das maiores

¹ Conceito cunhado por Porto-Gonçalves (2006) que é utilizado e apropriado no presente trabalho voltado a compreender os desafios existentes e as potencialidades da formação de educadores do/no campo.

² Buscando transcender o preceito da neutralidade defendido pela ciência ocidental, Grosfóguel (2009, p. 386) ressalta que o lócus de enunciação é “[...] o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala”.

guerras camponesas do Brasil e da América Latina: A Guerra do Contestado³.

Neta por parte de pai de pequenos agricultores e neta de benzedeira por parte de mãe, vivi durante a infância na periferia da cidade em um bairro próximo da zona urbana, onde era possível ter horta, árvores, plantas e animais. Na adolescência por conta dos estudos mudei para o pequeno centro do município, mas sempre alimentando de alguma maneira o vínculo com o campo.

Sou formada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e durante o tempo de formação fui educadora-estagiária por dois anos em uma escola localizada no campo, em uma comunidade denominada Legru, localizada na zona rural de Porto União-SC. No tempo de experiência que tive com os educandos, educadores, equipe pedagógica e até mesmo com a comunidade pude vivenciar a realidade de turmas multisseriadas e a identidade da escola, conhecer diferentes histórias dos educandos(as), bem como enfrentar alguns problemas, como a falta constante de professores, a infraestrutura inadequada da escola, a dificuldade de acesso à escola em dias chuvosos por conta das estradas, e sobretudo, me deparar com projetos educativos desvinculados com a realidade do campo e dos sujeitos que nele vivem.

Durante a licenciatura também tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em dois projetos no curso de Geografia da UNESPAR-Campus União da Vitória, o projeto *“Alfabetização Ecológica e das Letras”* e o projeto *“Geografia na prática: entre a sala de aula e as grafias da Sociedade e da Terra”* onde pude conhecer parte da realidade de algumas escolas localizadas na zona urbana do município de União da Vitória-PR, o que foi fundamental para que eu me aprofundasse ainda mais acerca da docência e das práticas pedagógicas que a envolvem.

Em 2016 ao ingressar no curso de mestrado em Geografia da UFPR tive a oportunidade de participar de disciplinas, trabalhos de campo, eventos científicos, diálogos com o orientador e se inserir no Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo

³ A Guerra do Contestado foi uma guerra sertaneja ocorrida entre os anos de 1912 e 1916. Ela redefiniu os territórios do estado do Paraná e de Santa Catarina, provocando o genocídio de centenas de famílias camponesas. Para maior detalhamento ver tese de Fraga (2006) intitulada *“Mudanças e Permanências na Rede Viária do Contestado: uma abordagem acerca da Formação Territorial no Sul do Brasil”*.

Território e pela Terra, o Encontra,⁴ que é o grupo de estudos do qual faço parte, espaços que permitiram a modificação e a realização de recortes no delineamento da pesquisa.

A proposição desta pesquisa surgiu no âmbito de uma disciplina do mestrado intitulada “*Processos Educativos e estratégias de resistência nos territórios*” na qual tivemos que contar nossa história de vida e nosso percurso até chegar no curso. Foi a partir de uma metodologia até então desconhecida por mim – “as histórias de vida” – que pude definir os recortes da pesquisa, já que, ao contar a minha história de vida, percebi o quanto o tema da Educação do Campo com foco na formação de educadores(as) fazia parte da minha vida.

Dessa forma a temática da pesquisa – formação de educadores(as) como ferramenta para o fortalecimento da r-existência camponesa – é tratada a partir do olhar da Geografia, o que implica buscar compreender as relações do/no espaço geográfico presentes no campo, isto é, nos territórios de vida dos sujeitos, sobretudo os conflitos e r-existências, foco da Geografia Agrária. Além disso, entende-se esta pesquisa como uma forma de aprofundar os saberes acerca do tema e, também, como uma possibilidade de contribuir como ferramenta de luta para os sujeitos que estão inseridos em processos de formação para tornarem-se educadores(as) do campo, apesar dos processos intensos de expropriação pelos quais passam.

Parte-se do pressuposto que muitos educadores que atuam nos territórios do campo não são provenientes do mesmo, isto é, não conhecem a comunidade onde a escola se localiza e não possuem vínculo algum com o território onde trabalham. Além da questão da ausência de conhecimento acerca das identidades camponesas, soma-se à esta, a fragilidade da formação do licenciado para trabalhar no campo. No entanto em municípios menores, os educadores tendem a conhecer o campo pois são deste lugar, mas também enfrentam condições de infraestrutura que dificultam sua atuação enquanto docentes.

A frágil formação somada ao não reconhecimento da identidade dos

⁴ O Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra (ENCONTTRA) foi formado na cidade de Curitiba dentro do Departamento de Geografia da UFPR, com a participação de educandos da graduação e da pós-graduação sob coordenação do prof. Jorge Montenegro Gómez. É um coletivo que foca o estudo dos processos de apropriação da terra e do território, compreendendo que os conflitos sociais do campo e da cidade decorrem destas dimensões. O grupo realiza o trabalho de cartografia social/cartografias participativas em diferentes comunidades tradicionais, colaborando para a consolidação da resistência de diferentes mulheres e homens do campo. Para maior detalhamento acessar <<https://encontre.wordpress.com/>>.

educandos e da própria comunidade onde a escola está inserida resulta em processos formativos totalmente desarticulados com as realidades dos sujeitos. Diante deste cenário, além dos resquícios da educação tradicional bancária, no sentido atribuído por Freire (2015), a educação para o campo se faz eminentemente pautada no paradigma urbano de grandes cidades e capitais. (ARROYO, 2007).

Importa salientar também, que há no campo do currículo projetos de formação em disputa: a) o projeto da Educação Rural e, b) o projeto da Educação do Campo. O projeto de Educação Rural, fundamenta-se no ideário capitalista de agricultura e defende que o campo deve ser esvaziado para dar lugar às máquinas, aos venenos e, sobretudo, para dar lucro às transnacionais na produção de *commodities*⁵ agrícolas. Neste projeto de educação, forma e conteúdo curriculares não consideram os modos de existência e as demandas dos educandos do campo pois enfatizam conhecimentos elementares como leitura, escrita e operações matemáticas, perpetuando relações que não consideram a cultura camponesa. (SOUZA, 2012).

O projeto da Educação do Campo, em contrapartida, além de defender que seja constituída pelos próprios sujeitos do campo, também tem como fundamento a construção de uma nova sociedade que não a capitalista, onde a classe camponesa possa produzir alimentos saudáveis e ter autonomia em seus territórios de vida. Este projeto luta pelo reconhecimento da identidade camponesa como forma de estar e ser no mundo, que são específicas e se constituem na multiplicidade dos sujeitos que a formam, como pequenos agricultores e agricultoras, indígenas, quilombolas, mulheres e homens Sem Terra, assentadas e assentados da Reforma Agrária, quebradeiras de coco babaçu, faxinalenses e tantos outros povos e comunidades tradicionais e camponeses articulados a movimentos sociais do campo.

Nesta perspectiva têm-se de um lado o projeto da Educação Rural que incentiva “[...] as grandes monoculturas, as grandes extensões de terra, o uso intensivo da tecnologia e do agrotóxico, os transgênicos, as culturas para exportação, a concentração de terra, o trabalho assalariado e o desemprego e o desrespeito ao meio ambiente [...]” e de outro, o projeto camponês da Educação do Campo em que

⁵ *Commodities* agrícolas vem do termo inglês *commodity* que significa mercadoria, podendo ser um “recurso, bem ou serviço” que passa a ser vendido no mercado adquirindo um preço. Em sua definição, commodity é “qualquer produto originário de atividade agropecuária, florestal ou pesqueira ou qualquer mineral em sua forma natural ou que tenha passado por processamento costumeiramente requerido para prepará-lo para comercialização em volume substancial no comércio internacional” (DELGADO, 2009, p. 128).

“[...] trabalhadores lutam por terra, produzem alimentos diversificados para o consumo interno e vivem, muitas vezes, um mundo de carências”. (MENEZES-NETO, 2009, p. 25).

É neste contexto que a Educação do Campo surge nos coletivos dos movimentos sociais, buscando romper com a educação rural e o projeto capitalista de campo e agricultura. A Educação do Campo vai surgir no movimento de luta dos sujeitos pela terra e pelo território, isto é, na luta pela redistribuição da terra e seus bens naturais, e na luta pelo reconhecimento do território e de suas identidades. Criada pelos sujeitos que vivem, trabalham e r-existem no campo, e por isso, possui um projeto de educação e de campo que busca contemplar a luta pela liberação territorial, social, política e cultural dos diversos grupos sociais do campo. (CALDART, 2012; CRUZ, 2013; PORTO-GONÇALVES, 2002).

O paradigma da Educação do Campo nasce, portanto, da práxis do movimento social camponês, que se coloca em cena como ator coletivo e luta pelo direito à terra, ao trabalho, à educação, à soberania alimentar, diante de um modelo de desenvolvimento que tem negado aos trabalhadores e trabalhadoras do campo não só as condições de produção e a reprodução da existência humana, mas também o reconhecimento de seu saber social camponês. (SCHWENDLER; REICHENBACH, 2015, p. 202).

A formação de educadores do campo é uma necessidade real reivindicada pelos movimentos sociais, por meio da qual se torna possível a formação de educadores que consolidem o paradigma da Educação do Campo nos territórios de vida dos sujeitos, e com ela, tornem possível consolidar um projeto de campo da classe camponesa. Por isso, pode-se dizer que a Educação do Campo é ao mesmo tempo uma concepção política e pedagógica, isto é, sua origem está na luta de classes no enfrentamento do modelo de desenvolvimento de campo e do modelo de educação imposto historicamente para os povos do campo. (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2010, p. 178).

Isto é, se constitui como princípio, método, metodologia e como política pública que além da luta por escola “[...] possui um projeto educativo vinculado a um modo de produção de vida sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e culturais no campo e na cidade” (ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 393).

[...] a) A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular. [...]. b) A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela Reforma Agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância. c) A Educação do Campo defende a superação da autonomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. d) A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; e reforçando a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. [...] A Educação do Campo se afirma no combate aos 'pacotes' (tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado. (CALDART, 2016, p. 16).

Diante deste cenário da necessidade da formação de educadores para atuar no campo parte dos próprios sujeitos que vivem do/no campo, isto é, para se realizar esta educação vinculada ao modo de vida camponês se viu a importância da existência de educadores que compreendam as realidades dos educandos e, sobretudo, sejam parte deste campo, que não se constitui pela homogeneidade mas por conflitualidades e contradições que devem ser questionadas no âmbito de escolas de assentamentos, acampamentos, comunidades tradicionais, entre outros espaços educativos. Desta forma, os educadores que atuam no campo devem possuir vínculo com os territórios camponeses e/ou compreender as especificidades da Educação do Campo, para que ocorra de fato uma práxis educativa que tenha como pressuposto condutor este paradigma.

O objetivo maior da formação de educadores do campo, além da escolarização, é que estes sujeitos possam evidenciar a diversidade⁶ existente no campo, que deve ser respeitado e não expropriado pela lógica do capital e que possam transmitir aos educandos(as) que somente eles, os sujeitos que nele vivem, podem desenvolver projetos de campo, de sociedade e de país que os respeitem

⁶ Os povos do campo tem na diversidade a sua marca e vem r-existindo há mais de 500 anos com e na terra, são de culturas e territorialidades diferentes, como os faxinalenses, quilombolas, indígenas, agricultoras e agricultores, pescadoras e pescadores, Sem Terras, ilhéus, ribeirinhas e ribeirinhos, comunidades tradicionais, sujeitos produtores de alimentos, cultura, preservação ambiental e r-existências.

enquanto sujeitos de direitos, da história e da cultura brasileira. (CALDART, 2001).

Além disto, se busca a transformação de uma realidade que se baseia na ausência de docentes ou na formação precária deles em escolas rurais, que apesar de estarem localizadas no campo não empregam o paradigma da Educação do Campo e não se constituem em Escolas do Campo nestes territórios de vida.

É entendendo a potencialidade dos sujeitos em transformar realidades por meio da intervenção no mundo em que vivem, que adota-se como hipótese deste estudo que a formação de educadores e educadoras para atuarem no campo vai além de um direito dos povos que lá vivem, mas, consiste em uma ferramenta para o fortalecimento da r-existência camponesa.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral oferece uma formação de nível superior aos povos do campo, a mesma é subsidiada a partir de uma política afirmativa, o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), que tem como objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior no país, voltados para a formação de professores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas no campo. (BRASIL, 2009).

O curso têm ênfase em Ciências da Natureza, isto é, a formação contempla a interdisciplinaridade dos conteúdos de química, física e biologia. Foi desenhado⁷ em 2012 em parceria do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com a UFPR-Setor Litoral.

O Setor Litoral abrange o litoral paranaense, com os municípios de Guaraqueçaba, Guaratuba, Antonina, Morretes, Matinhos, Paranaguá e Pontal do Paraná, e o Vale do Ribeira, com os municípios de Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná. Tanto o Litoral como o Vale do Ribeira são territórios marcados por contradições, conflitos e r-existências, com populações de pequenos agricultores e agricultoras, ilhéus, pescadores e pescadoras, quilombolas, assentados e assentadas, acampados e

⁷ Surge no âmbito da Pré-Conferência da Educação do Campo do Litoral Paranaense, que ocorreu no final de 2012 onde foi discutido a relevância de um curso de Licenciatura em Educação do campo que pudesse atender as demandas dos povos e comunidades da região, a partir dos diagnósticos da realidade das populações que poderiam ingressar no curso. (PPC LECAMPO, 2015).

acampadas, ou seja, a maioria dos habitantes tem origem do campo. (PPC LECAMPO, 2015).

O curso foi aprovado para implantação entre 2014 e 2015 com oferta inicial de cento e vinte vagas, sendo que as duas primeiras turmas começaram os trabalhos no primeiro semestre de 2015. A primeira turma teve oferta de sessenta vagas destinadas aos povos do campo integrantes de movimentos sociais, com funcionamento na Escola Latino-Americana de Agroecologia⁸ (ELAA) no município da Lapa-PR, na região metropolitana de Curitiba. A segunda turma teve oferta de sessenta vagas destinadas aos povos do campo da região do Vale do Ribeira com aulas durante o Tempo Universidade (TU) no polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no município de Cerro Azul-PR, ao norte da região metropolitana de Curitiba. (GONÇALVES, 2016, p. 31).

A segunda oferta do curso ocorreu no segundo semestre de 2015, abrangendo mais duas turmas totalizando cento e vinte vagas. Uma no município de Adrianópolis, na comunidade quilombola João Surá, localizada no Vale do Ribeira com educandos em sua maioria vindos de comunidades quilombolas, e a outra turma instalada na sede do Setor Litoral, abrangendo educandos de diversos municípios e comunidades do litoral paranaense. (GONÇALVES, 2016). Já a terceira oferta do curso ocorreu no primeiro semestre de 2017, com a abertura de sessenta vagas formando a quinta turma também sediada no litoral paranaense, denominada Sementes Nativas.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) se consolida a partir da Pedagogia da Alternância, parte constitutiva e metodológica da Educação do Campo, onde se articula teoria e prática, isto é, onde os processos de ensino-aprendizagem se localizam em dois espaços distintos: O Tempo Universidade, onde são construídos coletivamente os temas a serem estudados, e o Tempo Comunidade, onde os educandos aplicam o conhecimento construído no tempo universidade com suas famílias e nas suas propriedades e onde as demandas por conhecimentos são sistematizadas, possibilitando que o saber dos sujeitos seja valorizado ao considerar

⁸ A Escola é inaugurada no dia 27 de agosto de 2005 fruto da luta dos movimentos sociais populares do campo vinculados à Coordenação Latino Americana de Organizações Camponesas (CLOC) e Via Campesina, por meio de um acordo entre a Via Campesina, Governo da Venezuela e Universidade Federal do Paraná, com o objetivo principal de ser um local destinado à formação de técnicos em Agroecologia. A Escola é uma proposta que surge da Via Campesina em 2005.

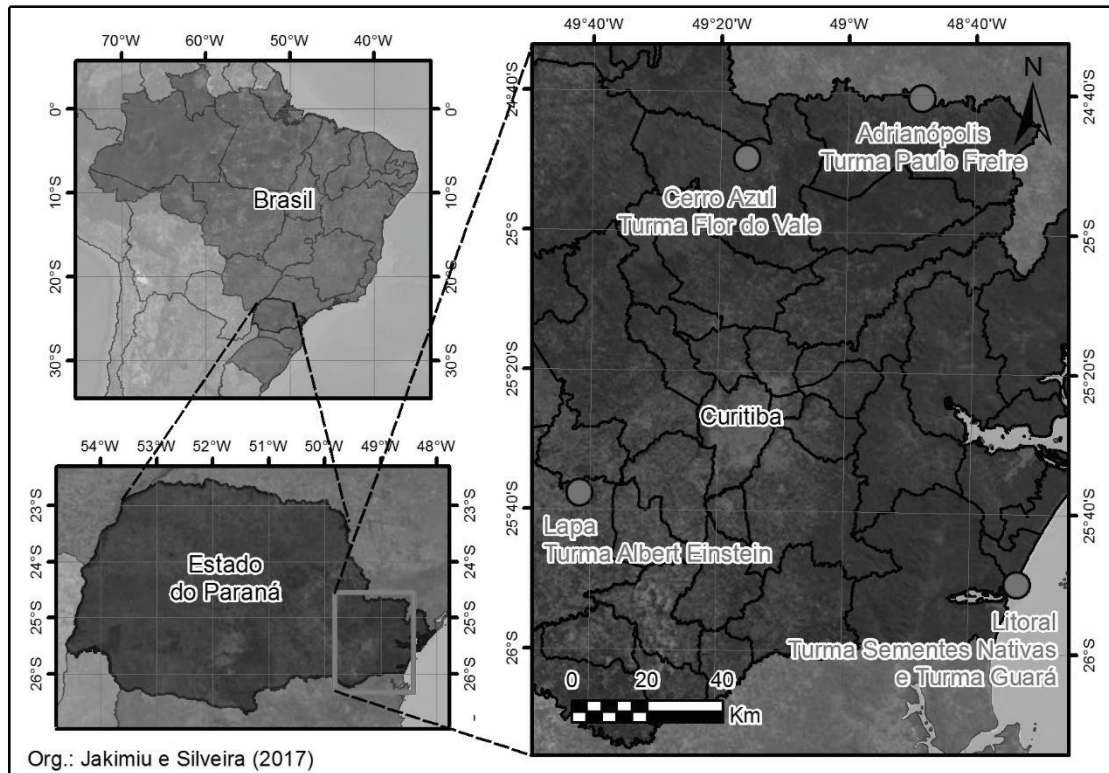
a realidade dos mesmos neste processo dialógico. Além da Pedagogia da Alternância, outro referencial metodológico são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁹.

Por meio da pesquisa-ação-reflexão os educandos constroem suas concepções de campo, de reforma agrária e de agricultura camponesa, ressaltando o papel do educador neste processo, por meio de todos os eixos pedagógicos do curso/setor, os Fundamentos Teóricos Práticos (FTP's), os Projetos de Aprendizagem (PA's) e as Interações Culturais e Humanísticas (ICH's), principalmente pelo penúltimo eixo citado, que pode desdobrar-se no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) do estudante da Lecampo. (PPC LECAMPO, 2015).

Atualmente, o curso possui cinco turmas no estado do Paraná: Turma Albert Einstein localizada no Assentamento Contestado no município da Lapa; Turma Flor do Vale localizada no município de Cerro Azul; Turma Paulo Freire localizada no município de Adrianópolis na comunidade quilombola João Surá; e, Turmas Guará e Sementes Nativas localizadas no litoral. Cada turma possui especificidades territoriais e de identidade, diferenciando-se em vários aspectos.

⁹ As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são instituídas em 04 de dezembro de 2001, e constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo, baseadas na legislação educacional que estabelecem princípios que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade normal. (BRASIL, 2012).

MAPA 1 – LOCALIZAÇÃO DAS TURMAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPR-SETOR LITORAL



FONTE: Jakimiu e Silveira (2017).

Na Turma Albert Einstein a maioria dos educandos reside em outros municípios do Paraná e em outros estados do Brasil, por isso o Tempo Universidade está concentrado durante etapas de sessenta dias a cada semestre do ano, no espaço da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), localizada no Assentamento Contestado, no município da Lapa-PR. A maioria dos educandos da turma é vinculada a coletivos de movimentos sociais articulados à Via Campesina do Brasil, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), entre outros.

A Turma Flor do Vale funciona no município de Cerro Azul, e tem o Tempo Universidade materializado na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta turma possui a característica de grande parte de seus educandos(as) atuarem no contexto escolar, seja como pedagogos, professores ou exercendo outras funções que não estejam ligadas diretamente à docência (cozinheiras e auxiliares de serviços gerais, por exemplo). (GONÇALVES, 2016).

Na Turma Paulo Freire, a maioria dos educandos são provenientes de nove comunidades quilombolas da região, isto é, comunidades com “[...] lócus por

excelência de saberes tradicionais afrodescendentes” e quatro comunidades negras tradicionais (FIDELIS, 2011, p. 57). Nesta turma, a maior parte dos educandos não têm vínculos com movimentos populares do campo, onde apenas alguns são ligados ao Movimento de Atingidos por Barragens (MAB) devido ao contexto das hidrelétricas no Vale do Ribeira, e à Federação das Comunidades Quilombolas do Paraná (FECOQUI). Pelo fato de grande parte dos educandos da turma morarem na mesma comunidade quilombola, muitos são da mesma família, são pais, filhos, irmãos, gerações diferentes que estão acessando a educação superior. A organização das aulas nessa turma se concentra nos finais de semana e ocorrem na Escola Estadual Quilombola Diogo Ramos, na comunidade de João Surá, que fica aproximadamente 60 km do município de Adrianópolis-PR.

As turmas Guará e Sementes Nativas funcionam no litoral. Os educandos são de diferentes realidades, são quilombolas, faxinalenses, ilhéus, ribeirinhas e ribeirinhos, pescadores e pescadoras, ligados a movimentos sociais populares do campo, constituindo turmas com sujeitos de diferentes construções sociais. Nestas turmas as aulas no Tempo Universidade ocorrem aos finais de semana em municípios diferentes do litoral (escolas, pavilhões, Setor litoral em Matinhos) ficando alojados nas salas de aula durante as etapas quando ocorre no Setor.

Nas cinco turmas da Lecampo no estado do Paraná são atendidos uma média de 160 educandos abrangendo agricultores e agricultoras familiares, assentados e assentadas, acampados e acampadas, pescadores e pescadoras, ribeirinhos e ribeirinhas, ilhéus, quilombolas, indígenas e povos da floresta, ou seja, educandos com especificidades sócio territoriais distintas.

Além da Pedagogia da Alternância, uma característica peculiar da Lecampo do Setor Litoral da UFPR é o seu modo itinerante, ou seja, o curso se realiza por meio da itinerância docente, onde os educadores trabalham em diferentes municípios (Adrianópolis, Cerro Azul, Lapa e Litoral) durante o Tempo Universidade (TU). O curso conta com um quadro docente composto por quinze educadores.

Para possibilitar o acesso dos educandos e educandas à educação superior há o deslocamento dos educadores em parcerias com municípios, movimentos sociais e outras instituições, onde o Tempo Universidade acontece junto às comunidades dos próprios educandos, isto é, a Universidade é “[...] alocada em lugares (físicos) emprestados, conseguidos a partir de lutas e acordos entre os professores do curso e os líderes das próprias comunidades e movimentos”. Permitindo que as

comunidades se apropriem da Lecampo como espaço de formação a partir de suas realidades. (GONÇALVES, 2016, p. 36).

A itinerância docente foi pensada a partir do pressuposto inerente à educação do campo de que esta deva ser realizada, preferencialmente, no local onde mora o educando ou o mais próximo possível a ele, a fim de que se possa construir condições materiais para romper com a histórica exclusão do campo e de seus sujeitos, no que se refere ao acesso à educação em todos os níveis de ensino. Além disso, esta opção político-pedagógica amplia a possibilidade de dialogia no processo de ensino-aprendizagem com a realidade concreta dos educandos do campo. Também amplia o conhecimento dos educadores sobre as condições materiais concretas em que vivem os educandos e suas territorialidades, possibilitando a elaboração de proposições de ensino e aprendizagem e pesquisa e extensão mais adequadas às suas realidades, evitando e/ou diminuindo as taxas de evasão e de reprovação e ampliando o empoderamento comunitário. (KATUTA E MELZER, 2017, p. 85).

Dada a amplitude da abrangência da Lecampo no estado do Paraná, o recorte da pesquisa se restringe a Turma Albert Einstein localizada no município da Lapa-PR. Os fatores para o recorte neste lócus de investigação foram definidos a partir dos seguintes indicativos:

- 1) A turma tem suas atividades realizadas durante o Tempo Universidade (TU) em um território camponês que possui uma pedagogia própria, a Pedagogia do Movimento Sem Terra, que abrange o vínculo com o Assentamento Contestado e a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA);
- 2) O vínculo da turma com espaços construídos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros movimentos e, por este motivo, que alimenta fortemente os princípios da Agroecologia e do Trabalho, entendendo-os como educativos nos processos de formação de educadores do campo no âmbito do curso;
- 3) O processo organizacional diferenciado das outras turmas, como a organização em Núcleos de Base e a existência de outros espaços de formação humana – Tempos Educativos – pautados na práxis da Pedagogia do Movimento Sem Terra.
- 4) A turma Albert Einstein é a primeira turma do curso (juntamente com a turma Flor do Vale em Cerro Azul), uma turma experimental onde educadores e educandos são precursores e estão em processos contínuos de construção para pensar a formação de educadores com ênfase em Ciências da Natureza;

- 5) O tempo destinado à etapa do Tempo Universidade na turma Albert Einstein é o maior de todas as turmas, materializado durante sessenta dias a cada semestre do ano no espaço do Assentamento Contestado, diferente das outras quatro turmas em que as aulas ocorrem aos finais de semana, permitindo a maior imersão à campo por meio da observação participante, havendo de fato a inserção na totalidade das atividades da turma e o aprofundamento nos diálogos com os interlocutores da pesquisa;
- 6) A forte relação e vinculação dos educandos da turma com os movimentos sociais camponeses (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento das Mulheres Camponesas, Movimento de Atingidos por Barragens, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Campo);
- 7) A grande diversidade de realidades que emergem de suas Geografias de Vida (acampados(as), assentados(as), faxinalenses, pequenos(as) agricultores(as), LGBT's Sem Terra, feirantes agroecológicos, professores de escolas itinerantes), educandos(as) de diferentes estados do Brasil (Pará, Mato Grosso, Rondônia, Santa Catarina, Paraná, São Paulo) com diversos motivos e expectativas pelos quais estão no curso de licenciatura em Educação do Campo.

Tendo em vista que tais referenciais são desdobramentos do real concreto e que a produção do conhecimento não é abstrata, mas contextualizada, incorporada e grafada na terra, situada em histórias locais e arraigadas em culturas com dinâmicas sociais particulares que trazem marcas dos “sujeitos-autores” que a produzem, constituídos a partir de suas experiências sociais (CRUZ, 2013, p. 152), busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a formação de Educadores(as) do Campo pode se configurar como ferramenta para o fortalecimento da r-existência camponesa, a partir da experiência da Turma Albert Einstein do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral?

Os sujeitos-interlocutores da pesquisa são os educandos e educandas da Turma Albert Einstein, os educadores e educadoras do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral e a equipe pedagógica da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), onde a turma materializa o Tempo Universidade.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é analisar como a formação de Educadores(as) do Campo pode se configurar como ferramenta para o fortalecimento

da r-existência camponesa, a partir de interpretações da realidade na Turma Albert Einstein do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral. E, adota como objetivos específicos:

- 1) Evidenciar a organicidade e especificidades da Turma Albert Einstein da Lecampo, decorrente do local onde se materializa o curso para a turma, ressaltando a influência da Pedagogia do Movimento Sem Terra nos processos formativos da turma, pelo fato dela estar localizada em um território camponês que abrange o Assentamento Contestado e a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA).
- 2) Realizar um breve resgate histórico da institucionalização e criação da Lecampo, conquistada pelos movimentos sociais e ressaltar os aspectos formativo-pedagógicos da Lecampo da UFPR-Setor Litoral a partir dos elementos existentes nos documentos do curso (PCC, PROMET) e as formas que estas se materializam na turma por meio de relatos de estudantes e educadores.
- 3) Tendo a turma Albert Einstein como referente, desenvolver um quadro crítico analítico indicando os desafios e as potencialidades da formação de educadores(as) para a consolidação e fortalecimento da r-existência camponesa, isto é, a partir da categoria principal do trabalho “r-existência camponesa via formação de educadores(as)” e das três categorias “Diversidade das Geografias de Vida dos estudantes da turma, Potencialidade de intervenção no real dos estudantes da turma e, Consolidação da formação superior pautada na identidade camponesa.

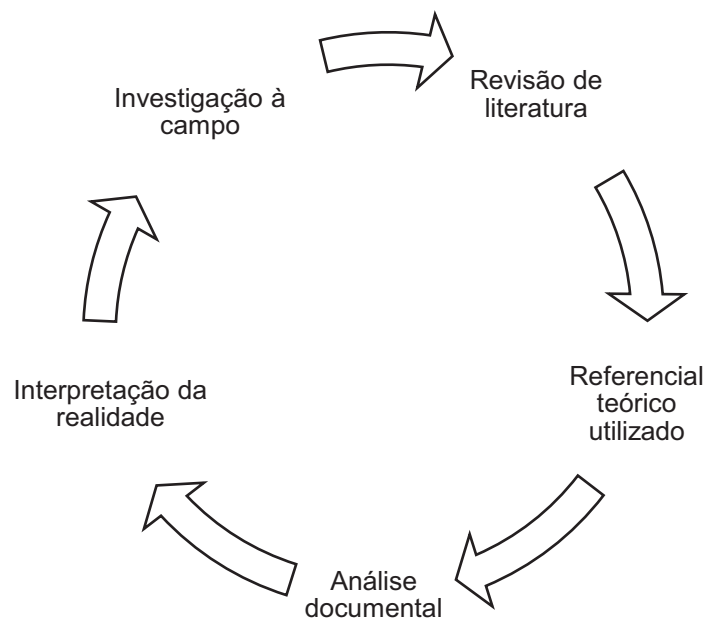
Considerando que a produção da pesquisa deve “[...] partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações” (BRANDÃO E BORGES, 2007, p. 54) o estudo adota os moldes da pesquisa teórico-bibliográfica de cunho qualitativo, sendo a área de abrangência a da Geografia Agrária, mais especificamente o eixo temático da Educação do Campo.

Sabe-se que as conclusões do trabalho apenas são possíveis de acordo com os instrumentos utilizados e da interpretação dos resultados que ele permite chegar. Para tanto, é fundamental o relato dos procedimentos da pesquisa pois oferece a

outros(as) a possibilidade de refazer o caminho e avaliar com mais segurança e confiabilidade as afirmações feitas. (DUARTE, 2002).

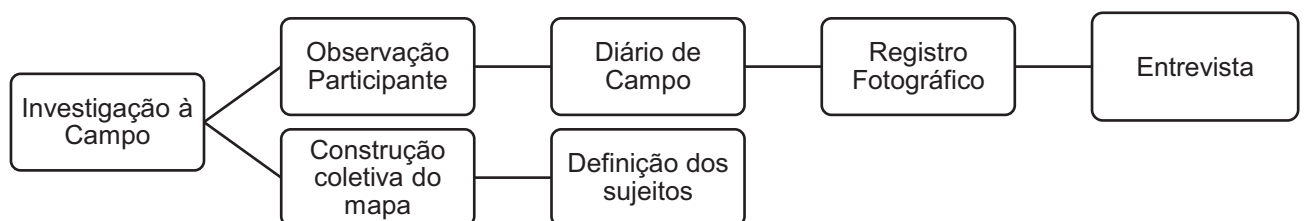
Neste sentido, os procedimentos metodológicos da pesquisa envolveram algumas etapas que, por sua vez, ocorreram concomitantemente durante o processo de construção do trabalho.

ORGANOGRAMA 1 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA



FONTE: Elaboração da autora (2017).

ORGANOGRAMA 2 – ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO À CAMPO



FONTE: Elaboração da autora (2017).

A primeira etapa da investigação à campo consistiu na imersão à campo que iniciou-se com a observação participante no início do primeiro semestre de 2017, com uma reunião junto aos educadores e educadoras do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que ocorreu no espaço da UFPR-Setor Litoral, no município de Matinhos-PR, onde pude me apresentar e expor a proposta de investigação, que ainda estava em construção.

A observação participante foi realizada em dois momentos no decorrer da pesquisa, isto é, um a cada semestre durante o ano de 2017, que compreende as etapas do Tempo Universidade.

A primeira imersão à campo nas atividades da turma ocorreu no primeiro semestre de 2017, totalizando 20 dias no espaço da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), dentro do Assentamento Contestado. Logo no primeiro dia, os educandos(as) me acolheram em um Núcleo de Base (NB) – maior instância organizativa do MST – onde pude me inserir nas atividades da turma e contribuir nas demandas da escola. Durante este período fiquei no alojamento junto com os educandos(as), o que permitiu a maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, facilitando a abertura aos processos de diálogo.

Neste *primeiro campo* a observação participante se configurou em uma fase exploratória e teve como objetivo principal acompanhar os eixos pedagógicos do curso bem como analisar a influência do lócus em que a turma está. O Assentamento Contestado e uma escola que foram construídos pelos movimentos sociais do campo – sobretudo pelo MST – e que, portanto, possuem uma pedagogia própria que contribui e traz determinada especificidade para a turma no âmbito do curso, sendo as principais a práxis do trabalho ontológico como fundamento educativo e a práxis na Agroecologia, que permeia todas as atividades no curso. Neste sentido, o meu olhar voltou-se para a organização estrutural, isto é, para os processos.

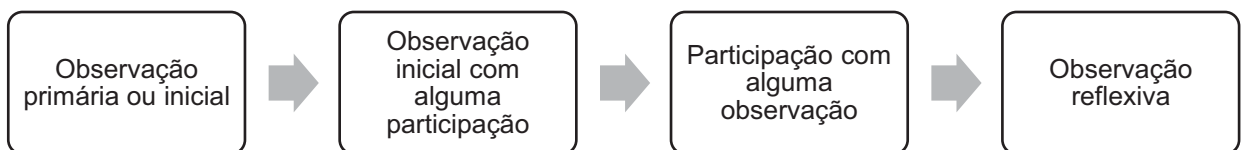
O *segundo campo* ocorreu no segundo semestre de 2017 e durou cerca de 15 dias. Teve como objetivo principal definir os sujeitos da pesquisa e posteriormente dialogar com os mesmos, isto é, determinados educandos e educandas da turma Albert Einstein, educadores(as) do curso que atuaram na turma durante esta etapa e com coordenadores pedagógicos da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA). Buscou-se principalmente durante este período, aprofundar as conversas com os educandos(as) da turma, que foram definidos com maior clareza a partir da realização da atividade do mapeamento coletivo, que teve por objetivo conhecer e

absorver as Geografias de Vida dos educandos(as) da turma e os seus Projetos de Aprendizagem (PA). Desse modo, o foco neste segundo campo foi voltado para os sujeitos e não para os processos educativos e estruturas.

A técnica de investigação que se realizou nos trabalhos de campo foi a **observação participante**, a qual no entendimento de Minayo (2008, p. 273), consiste em uma estratégia e um método para compreensão da realidade e dos fenômenos onde o pesquisador é um observador que participa de uma situação social e tem relação direta com seus interlocutores.

A observação participante realizou-se a partir do quadro teórico metodológico proposto por Leininger (1985):

ORGANOGRAMA 3 – FASES DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE



FONTE: Elaboração da autora a partir das conceituações de Leininger (1985).

Neste sentido, a primeira fase da observação participante caracterizou-se pela observação ampla e pelo foco em ouvir diferentes sujeitos sem indagá-los, com o objetivo de conhecer o lócus de investigação e proporcionar a naturalização da minha presença para os interlocutores da pesquisa. Em outras palavras, constitui-se numa fase exploratória de criação de vínculos, onde meu foco foi conhecer os processos e estruturas, sendo que os diálogos ocorreram de forma natural, sem roteiro como no formato de entrevista semiestruturada.

A segunda fase envolveu a observação com alguma participação, que possuiu como objetivo não apenas facilitar o acesso ao grupo, mas demonstrar disposição na realização das atividades que faziam parte da rotina do mesmo. Neste caso, como mencionado, no primeiro dia no assentamento a turma Albert Einstein me acolheu em um Núcleo de Base, o que foi fundamental para iniciar esta segunda fase, onde foi possível participar de todos os tempos e espaços educativos junto com a turma.

A terceira fase envolveu a participação com alguma observação, momento onde se iniciou a participação mais ativa reduzindo os momentos de observação, com o objetivo de aprender com as pessoas por meio do envolvimento direto nas suas atividades. Neste sentido, em muitas ocasiões o diário de campo foi deixado de lado para que eu pudesse experimentar e participar de forma mais ativa em todos os tempos e espaços educativos.

A quarta fase envolveu a observação reflexiva, que consiste na minha própria avaliação pessoal, que se desdobra no questionamento da minha influência sob o grupo, na interpretação das observações e principalmente, na capacidade de criar um mecanismo de coleta de dados que apresente confiabilidade para posterior análise. Nesta fase, sentiu-se a necessidade de uma maior clareza na definição dos educandos(as) da turma, importante para a realização das entrevistas semiestruturadas e para a criação de categorias de análise, onde a atividade do mapeamento coletivo supriu tal necessidade sem precisar aplicar questionários.

Importante ressaltar o tempo para alcance nas três primeiras fases da observação participante baseada em Leininger (1985), durou cerca de uma semana com a inserção no grupo, já a quarta fase ocorreu no segundo trabalho de campo.

A segunda etapa da investigação à campo consistiu na elaboração do **diário de campo** que foi o instrumento utilizado como forma de registro das atividades e vivências à campo, servindo para lembrar no momento de escrita do trabalho.

[...] o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...] também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 54).

Neste diário foram registradas as principais atividades do dia ou um fato significativo que não poderia ser esquecido. É um instrumento fundamental que serve para documentar o cotidiano. Neste sentido, o meu diário de campo foi um caderno, onde, ao final do dia ou a cada três dias, passava para o *notebook* as informações com o objetivo de sistematizar as anotações. A partir do encaminhamento metodológico proposto por Godoy (1995) os registros do diário de campo se desdobraram em dois encaminhamentos: o registro descritivo e o registro reflexivo.

Acerca do tratamento dos sujeitos no diário de campo e na pesquisa, prezou-se pela confidencialidade de gênero. Os relatos dos educandos e educandas da turma foram denominados no presente trabalho com nomes de flores (Acácia, Bromélia, Violeta, Cerejeira, Laranjeira, Copo-de-Leite, Tulipa, Margarida, Jasmim, Girassol e Camélia). E dos educadores e educadoras da Lecampo e da Escola Latina foram denominados com nomes de planetas (Saturno, Marte, Terra e Vênus). Esta técnica foi adotada para não promover a exposição das pessoas a partir da associação dos relatos que as mesmas concederam.

A terceira etapa da investigação à campo foi o **Registro fotográfico** que ocorreu a partir da utilização do aparelho celular durante o trabalho de campo. Este recurso foi utilizado desde a primeira inserção à campo, com o objetivo de registrar momentos nos diferentes tempos e espaços educativos da turma Albert Einstein durante o Tempo Universidade (TU) no Assentamento Contestado.

Entende-se que a imagem fotográfica pode ser compreendida como a extensão do texto verbal contido no documento, pois por si só revela aspectos da vida material que a mais “[...] detalhada descrição verbal não daria conta”. (MAUAD, 1995, p. 25).

Para Bittencourt (1998, p. 199) as “[...] fotografias apresentam o cenário no qual as atividades diárias, os atores sociais e o contexto sociocultural são articulados e vividos”. Pois possuem a capacidade de elucidar comunicações não verbais, tais como “[...] um olhar, um sentimento, um sistema de atitudes, assim como mensagens de expressões corporais, faciais, movimentos e significados de relações espaciais entre pessoas e padrões de comportamento através do tempo”.

A quarta etapa da investigação à campo consistiu na **construção coletiva do mapa**¹⁰ que foi uma ferramenta para a definição dos sujeitos – mais especificamente dos educandos(as) da turma – para a realização das entrevistas semiestruturadas. Esta atividade ocorreu no segundo campo, e teve como objetivo principal conhecer e compreender as Geografias de Vida dos educandos(as) e os seus Projetos de Aprendizagem (PA's). Foi realizada com dezoito¹¹ educandos, sendo que a turma é

¹⁰ Para maior detalhamento ver Apêndice A.

¹¹ Esta oscilação é considerada natural durante o Tempo Universidade (TU) realizado na Escola Latina/Assentamento Contestado, e já vinha variando nas etapas anteriores, pois são diferentes justificativas pelas quais alguns educandos não podem estar presentes, que envolve por exemplo, a própria chegada na etapa.

composta por vinte e cinco pessoas. Cabe ressaltar que a atividade não foi repetida em outro momento ao entender a importância de aceitar inclusive a não-participação dos estudantes, onde a repetição da atividade para abranger o maior número deles denotaria o sentido contrário da ideia de formação para a emancipação.

Dessa forma, a atividade se dividiu em dois momentos. O primeiro momento consistiu na explicação para os educandos acerca de dois questionamentos internos que deveriam realizar sobre: 1) os principais conflitos dos seus territórios de vida e as formas de mobilização social que já vêm sendo construídas; e, 2) o tema e as justificativas dos seus Projetos de Aprendizagem (PA's).

Com base nas duas reflexões internas, os educandos(as) puderam realizar a segunda parte da atividade que consistiu na construção coletiva do mapa que, por sua vez, já continha informações base¹² como o município, estado e movimentos sociais dos educandos(as). Estes fizeram o exercício de tentar exteriorizar suas reflexões por meio de desenhos para inserir no mapa.

A quinta etapa da investigação à campo consistiu na **definição dos sujeitos**¹³ – educandos da turma – ocorreu a partir da proposição de uma metodologia mais horizontal, com a escolha da realização da atividade do mapeamento ao invés da aplicação de um questionário para todos(as). Por meio desta atividade, supriu-se a necessidade da absorção da realidade em estudo, pois definiu com quais educandos(as) ocorreria a entrevista semiestruturada. Nesta perspectiva, Duarte (2002, p. 141) ressalta que,

[...] definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, os sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

A sexta etapa da investigação à campo foi a **entrevista semiestruturada** que “[...] estabelece uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que

¹² Para maior detalhamento ver Apêndice B e C.

¹³ Para maior detalhamento ver Apêndice D.

possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa”. (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 58).

As entrevistas semiestruturadas ocorreram durante todo período de imersão à campo. No primeiro o objetivo foi dialogar com educadores e coordenadores da Escola Latina para entender melhor os processos pedagógicos, bem como com alguns educandos da turma para que também evidenciassem os processos pedagógicos do curso, para tanto, foi pedido para que os mesmos apontassem as possibilidades e limites do curso (dificuldades e diferenciais na turma). Para tanto, tais entrevistas ocorriam mais no formato de diálogo aberto, mediante disponibilidade dos sujeitos interlocutores e sem a utilização de nenhum critério a priori. No segundo campo, a entrevista semiestruturada foi utilizada com os educandos da turma, mediante definição do critério estabelecido a partir da atividade de construção coletiva do mapa. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas¹⁴ para realizar interpretações da realidade.

Outro procedimento metodológico utilizado foi a **revisão de literatura**, que consiste em uma consulta do que já vêm sendo produzido sobre a formação de educadores(as) do campo, mais especificamente acerca dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Foi realizado portanto, um levantamento na base de dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes onde foi encontrado o número de vinte e três produções teóricas em torno da temática, sendo dezoito dissertações e cinco teses. São vários os focos nas dissertações e teses: 1) área de conhecimento; 2) pedagogia da alternância; 3) política educacional; 4) currículo; 5) formação política dos educandos; 6) educação inclusiva na formação de educadores do campo; 7) o fazer pesquisa no âmbito dos cursos de licenciatura; 8) as contribuições da licenciatura em educação do campo na transformação das relações de gênero; 9) representações sociais sobre a educação do campo no curso de licenciatura; 10) Organização do trabalho pedagógico; 11) Os conteúdos de ensino referentes aos saberes camponeses nos cursos.

Todos os trabalhos levantados encontram-se na área da Educação, dentre estes apenas um aborda a Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral, que é a tese de Gonçalves (2016) que teve como foco de estudo a Turma Flor do Vale no município de Cerro Azul, e focaliza os sentidos de escola construídos com

¹⁴ Para maior detalhamento ver Apêndice E-F.

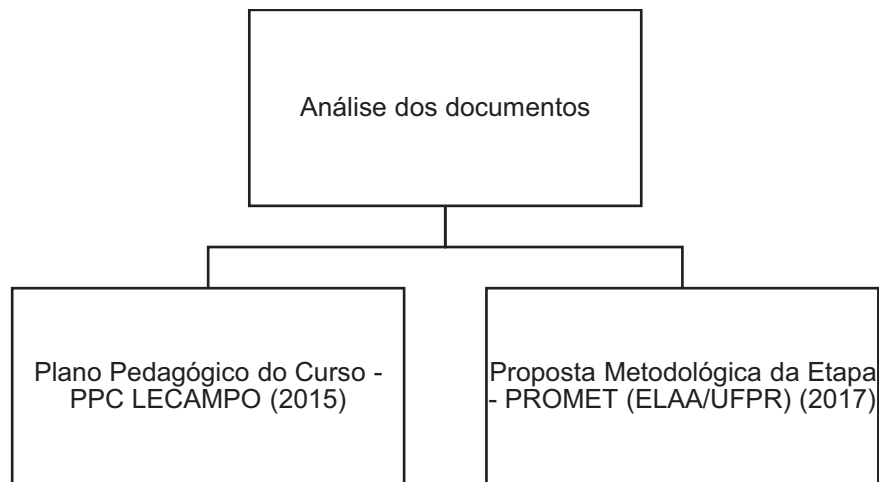
professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo. A dissertação de Fidelis (2011) denominada “Agricultura tradicional e agroecologia na comunidade quilombola João Surá no município de Adrianópolis-PR” embora não focalize a licenciatura em Educação do Campo ressalta aspectos culturais e produtivos da comunidade onde foi aberta uma turma da Lecampo da UFPR-Setor Litoral.

Assim, constatou-se a ausência de literatura especializada acerca da formação de educadores do campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral, mais especificamente que a focalize enquanto mais uma ferramenta para o fortalecimento da r-existência camponesa, a partir do foco da Geografia.

Outro procedimento metodológico realizado foi o aprofundamento no **referencial teórico utilizado**, que ocorreu durante todo o processo de construção do trabalho de forma dialógica e delineou-se a partir das disciplinas do curso de mestrado, com a inserção no Coletivo Encontra, com os diálogos com o orientador e com as imersões à campo. Neste sentido, visitou-se autores que discutem a Educação do Campo de forma aprofundada, como Caldart (2001; 2003; 2011; 2012), Arroyo (1999; 2003; 2007; 2010), Molina (2002; 2009; 2010; 2011), Souza (2009; 2012; 2013), Schwendler (2010; 2015) e Antunes-Rocha (2009); autores da Geografia, como Porto-Gonçalves (2006), Fernandes (2004), Cruz (2013); autores da Decolonialidade, como Castro-Gómez (2007), Quijano (2005), Walsh (2013), Korol (2008), Sousa Santos (2007) e Freire (2015) da área da Educação. Importante indicar que este referencial teórico, além de fundamentar a concepção de mundo, educação e sociedade serviu como base teórica que orientou as interpretações da realidade.

Outro procedimento metodológico usado durante todo o período de estudo foi a **análise documental**, base teórica para a interpretação da realidade por meio da leitura e interpretação dos documentos que orientam a práxis pedagógica da turma Albert Einstein.

ORGANOGRAMA 4 – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA TURMA ALBERT EINSTEIN



FONTE: Elaboração da autora (2017).

Entende-se que os dois documentos compõem a prática pedagógica da turma Albert Einstein pois a orientam e influenciam de diferentes maneiras. O primeiro possui todos os aspectos da Licenciatura e o segundo é produzido em parceria a cada início de etapa pelos educadores da Escola Latina e pelos educadores da Lecampo. Tais documentos foram analisados buscando verificar distanciamentos e aproximações entre a perspectiva formativa estruturante e organizativa do curso e sua materialização nas condições reais da turma.

Outro procedimento metodológico da pesquisa foi a **interpretação da realidade**. Esta se delineou a partir da criação das categorias de análise, a categoria principal “R-existência camponesa via formação de educadores(as)” e as subcategorias 1) Diversidade das Geografias de Vida dos estudantes da turma; 2) Potencialidade de intervenção no real dos estudantes da turma; 3) Consolidação da formação superior pautada na identidade camponesa; sendo o aporte teórico da bibliografia especializada e a dialogia com os sujeitos interlocutores fundamentais para tecer interpretações da realidade em estudo.

Tendo em vista a estrutura organizativa que se propõe a pesquisa, a estrutura do trabalho se divide em três partes, dispostas em três capítulos.

ORGANOGRAMA 5 – ESTRUTURA DO TRABALHO



FONTE: Elaboração da autora (2017).

No primeiro capítulo intitulado “*A Turma Albert Einstein da Lecampo no âmbito da organicidade da Pedagogia do Movimento Sem Terra*” buscou-se evidenciar a paisagem do fenômeno em estudo e ressaltar a organicidade e características da Turma Albert Einstein da Lecampo, que está localizada em um território camponês lócus da pedagogia do Movimento Sem Terra, composto pelo Assentamento Contestado e pela Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), que produzem influências nos processos educativos da turma.

No segundo capítulo intitulado “*Da institucionalização da Lecampo aos processos formativo-pedagógicos da Turma Albert Einstein*” buscou-se registrar os processos de criação da Lecampo fruto da ação dos movimentos sociais e os principais aspectos formativos-pedagógicos da Lecampo da UFPR-Setor Litoral a partir dos elementos existentes nos documentos do curso (PPC, PROMET) e as formas com que estas se materializam na turma por meio de relatos de estudantes e educadores.

No terceiro capítulo intitulado “*R-existência camponesa via formação de educadores(as): estudo, trabalho, luta e valentia*” buscou-se desenvolver um quadro crítico analítico indicando por que a formação de educadores(as) é importante para a

consolidação e fortalecimento da r-existência camponesa, a partir da elucidação do conceito de r-existência camponesa via formação de educadores(as) como categoria de análise e das categorias “Diversidade das Geografias de Vida dos estudantes da turma; Potencialidade de intervenção no real dos estudantes da turma e, Consolidação da formação superior pautada na identidade camponesa”.

Esta organização estrutural do trabalho teve como objetivo principal promover uma ruptura com a forma tradicional de construir a pesquisa, isto é, quando o autor(a) do trabalho levanta questões teóricas nos primeiros capítulos e ao fim elucida a realidade em estudo. Prezou-se pela inversão, onde o foco principal foi descrever nos dois primeiros capítulos os processos e estruturas, e no terceiro capítulo fomentar a interpretação da realidade com base nas categorias criadas, retomando para tanto, os principais elementos suscitados nas duas primeiras partes do trabalho.

A estrutura organizativa inicia-se com a descrição da organicidade da turma, passa pela institucionalidade do curso e processos formativo-pedagógicos e termina com interpretações da realidade em estudo a partir das categorias de análise. Entende-se que esta ordem do discurso atende aos pressupostos necessários para a construção da pesquisa, pois leva em consideração os seus interlocutores, sujeitos ativos na construção da mesma.

Ou seja, a partir das etapas que envolvem a investigação à campo, o foco dos capítulos 1 e 2 foi na descrição das estruturas e nos processos materiais da turma, pois entende-se que é a partir do movimento real dos sujeitos do/no espaço geográfico, do real concreto, que pode-se observar as categorias de análise existentes e o arcabouço teórico que será utilizado no decorrer do trabalho. Isto é, levantou-se as potencialidades e contradições existentes na formação para posteriormente realizar interpretações da realidade por meio de uma leitura compreensiva de uma experiência em processo, que apenas foi possível com esta descrição feita nos dois primeiros capítulos.

Do estudo empreendido foi possível constatar que a construção e consolidação do fortalecimento da r-existência camponesa ocorre a partir da atuação dos estudantes da turma no curso, onde os desafios relatados vêm sendo enfrentados pelo coletivo de educadores e estudantes que são parte da Lecampo, por meio de ações e processos educativos singulares, materializado sobretudo no território camponês que acolhe a Turma Albert Einstein durante o Tempo Universidade, e da apropriação do curso pelos educandos que possuem diferentes Geografias de Vida.

1 A TURMA ALBERT EINSTEIN DA LECAMPO NO ÂMBITO DA ORGANICIDADE DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA

Parte-se do princípio que a turma Albert Einstein da Lecampo possui características que a tornam específica, principalmente pelo local onde os estudantes e educadores realizam parte da Pedagogia da Alternância, isto é, o Tempo Universidade. Materializado em um território camponês que foi construído coletivamente pelas famílias e trabalhadores(as) articulados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): o Assentamento Contestado e a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA).

Ressalta-se como conceito basilar o de *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, que orienta a proposta formativa deste lócus, juntamente com os fundamentos da Agroecologia e do Trabalho Ontológico, princípios educativos de formação humana importantes para a autogestão coletiva deste território onde a turma se insere.

Território que possui uma pedagogia própria, a Pedagogia do Movimento Sem Terra, que produz influências nos processos formativos da turma, a partir da inserção de tempos e espaços educativos específicos, que soma-se à proposta do Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2015), que são estruturantes para a formação da consciência de classe dos estudantes, futuros Licenciados(as) em Educação do Campo.

Dessa forma, o capítulo divide-se em duas partes, a primeira buscou ressaltar de que forma entende-se o conceito de Pedagogia do Movimento Sem Terra no assentamento e na ELAA e por que existem influências nos processos de formação dos estudantes, e a segunda parte buscou descrever os processos que constituem a organização cotidiana da turma, a partir de diferentes tempos e espaços educativos que os educandos participam.

Importante destacar que ressaltar o Tempo Universidade de forma inicial, foi a maneira encontrada para olhar os processos e ouvir os sujeitos interlocutores, devido a existência de um espaço físico para acompanhar as atividades realizadas e as concepções formativas. Ao entender também que o Tempo Comunidade é realizado por cada estudante em seu local de vida, existe uma dificuldade e/ou impedimento maior de inserção em cada local, onde a melhor forma de compreendê-lo foi por meio dos diálogos realizados no próprio TU.

1.1 A Pedagogia do Movimento Sem Terra na Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA) e Assentamento Contestado



FIGURA 1 – TURMA ALBERT EINSTEIN EM MOMENTO DE MÍSTICA
FONTE: Acervo da autora (2017).

“É muito difícil as pessoas que vivem no campo estudar, tem algumas pessoas que vão para a cidade pra estudar, e outros nem consegue terminar o ensino médio, porque mora muito longe da escola, tem muitas dificuldades que nós que vivemos no campo sofremos, sabe. Muitas pessoas acham que quem mora no campo não precisa estudar”
(Laranjeira, 2017)

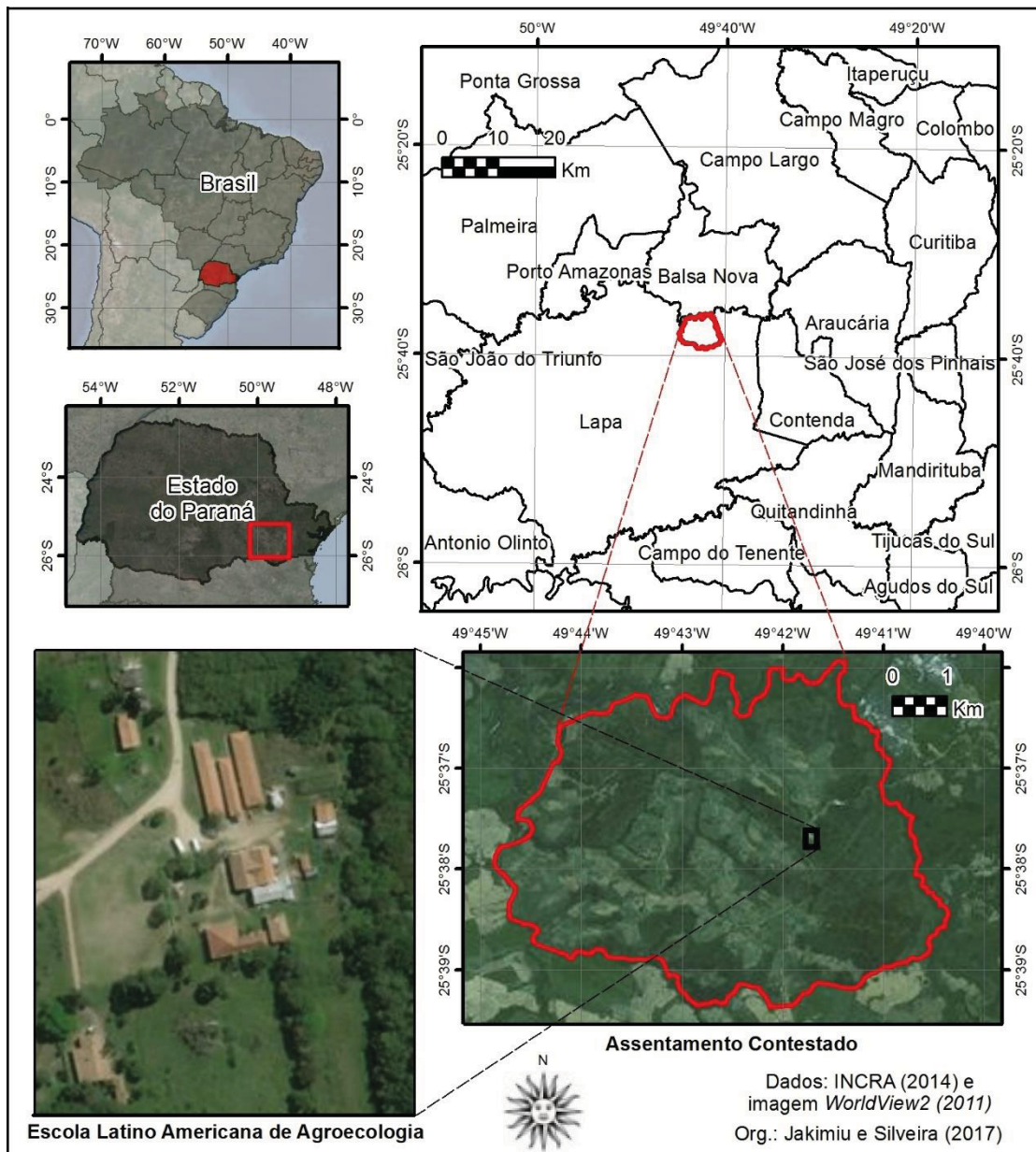
O maior diferencial da turma está no vínculo com um território camponês construído pela ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e que possui deste modo, uma Pedagogia própria, a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Esta pode ser observada na relação cotidiana da turma durante o Tempo Universidade (TU) com o Assentamento Contestado e com a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), espaços que cultivam os princípios educativos do Trabalho ontológico e da Agroecologia, fundamentais para a formação humana em sua totalidade.

Neste sentido, a organicidade da turma é atravessada pela lógica da Pedagogia do Movimento Sem Terra, com as inserções dos educandos nos Núcleos de Base¹⁵ e nos diferentes Tempos Educativos que são parte deste território –

¹⁵ Núcleo de Base é a maior instância organizativa dos movimentos sociais da Via Campesina, como o MST, fundamental nos processos de autogestão da coletividade.

composto pelo assentamento e pela escola – que influenciam nos processos formativos para esta turma.

MAPA 2 – LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA TURMA ALBERT EINSTEIN



FONTE: Incra (2014) E Worldview2 (2011). ORG. Jakimiu e Silveira (2017).

A turma Albert Einstein do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral tem o Tempo Universidade materializado dentro do espaço do Assentamento Contestado, o que é uma especificidade em comparação à outros cursos de Licenciatura. Está localizado no município da Lapa-PR e possui vínculo formativo com a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA).

É a primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor

Litoral, juntamente com a Turma Flor do Vale de Cerro Azul. É assim denominada pois logo na primeira etapa do curso, que ocorreu no primeiro semestre de 2015, os educandos e educandas reunidos em núcleos de base tiveram que realizar uma pesquisa bibliográfica e nomear a turma, defendendo coletivamente o nome escolhido. A decisão final do nome foi escolhida coletivamente, sendo o nome do físico Albert Einstein, tendo em vista que a ênfase do curso é em Ciências da Natureza.

A história de criação da turma surge da aproximação entre alguns grupos de professores da UFPR-Setor Litoral com o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), isto é, este grupo procurou o movimento para comunicar a abertura do curso por meio do acesso ao Edital, onde no Setor Litoral já havia professores ligados à Educação do Campo e que organizaram especializações, dentre elas o ProJovem Campo¹⁶ e outras ações formativas com os sujeitos do campo. A procura deste grupo de professores ocorreu mediante a militância já consolidada na Escola Latina, local pensado para consolidar a abertura da primeira turma da Lecampo, que por sua vez já possuía experiência com a Pedagogia da Alternância como processo metodológico da Educação do Campo, com a Agroecologia e com os movimentos sociais. Acerca desse momento de luta para a criação do curso, uma educadora ressalta maiores detalhes:

“[...] o curso foi criado no diálogo com a Articulação estadual e, nele participavam os representantes do Setor de Educação do MST e alguns membros que também são da Elaa e também no diálogo com outras licenciaturas do Procampo (Laranjeiras do Sul). Sabíamos também do curso de Dois Vizinhos (1ª licenciatura do Procampo).” A Turma Albert Einstein foi criada em diálogo com a ELAA, fizemos reunião para comunicar o acesso ao edital nº 2 de 05 de setembro de 2012. Acessado o edital, iniciamos então diálogo com o setor de educação do MST do PR, onde Tardim representava o setor na época. Assim, a forma de acesso, a organização antes do início da turma foram organizadas em diálogo com o MST. Antes de iniciar o semestre, havia reuniões de planejamento semestral em que participavam docentes e membros do setor de educação do MST. O curso foi pensado para as regiões do Vale do Ribeira paranaense e litoral, e eventuais demandas de movimentos sociais como foi o caso da turma da ELAA. Desde a Conae regional (Conferência regional de Educação, Conae 2010, os sujeitos do campo do litoral e vale do ribeira paranaense constituíram demandas por curso de formação de professores do campo), além disso, tínhamos educadores que já militavam na área (tivemos várias turmas de especialização em educação do campo, como o Projovem campo, e desde

¹⁶ Segundo o Portal do MEC (s/d) o ProJovem Campo “[...] oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo”.

então passamos a nos reunir para organizar um curso o edital de 2012 ajudou a materializar o que já estávamos encaminhando. Contudo, para a efetivação do edital foi necessário passar pelas instâncias decisórias (Conselho Setorial e Conselho Universitário) duas vezes, em função de disputas internas pela efetivação do curso. Por isso, ocorreu atraso na implementação do edital 2012. O vestibular foi especial, gratuito e realizado no Assentamento, e os fiscais de prova foram pessoas do assentamento e também professores que colaboravam com o curso. Os primeiros professores do curso que passaram em concurso público realizado no primeiro semestre de 2014. (Entrevista Vênus, 2017).

A turma Albert Einstein foi criada formalmente no final do ano de 2014 no processo de resistência obtido pelos grupos de professores envolvidos e surgiu em parceria com a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), onde foi realizada uma etapa preparatória para que os futuros educandos pudessem aprofundar seus conhecimentos para o vestibular da UFPR-Setor Litoral. Desta forma, a turma inicia formalmente a primeira etapa no primeiro semestre do ano de 2015. Neste sentido, a coordenadora pedagógica e educadora da Escola Latina evidencia que:

O projeto do curso é aprovado, mas que jeito começar o curso sem a experiência da educação, então a universidade convida o setor de educação do MST pra dialogar, o setor assume junto com o litoral e ao assumir o setor de educação do MST chama a Escola Latina para uma reunião, mas isso com o projeto já aprovado, então a gente não ajudou a construir o primeiro projeto da licenciatura. E como a escola tinha a agroecologia como foco a avaliação do setor de educação do MST falou que nesse momento quem teria que participar da experiência era a Escola Latina, que tem a agroecologia como foco, e também por não estar tão longe do litoral. Então tínhamos um curso inteiro para organizar. A Escola Latina chega antes de chegar os primeiros educadores do curso, aí depois do edital vêm os primeiros professores e por aí vai. Então nós chegamos antes pra fazer uma etapa preparatória na escola, em diálogo com eles, tudo muito novo e em construção. Por isso que se tem a turma da Lapa, para o curso ter esse vínculo com os movimentos sociais, para ter uma escola que tivesse essa experimentação metodológica de acompanhamento por alternância. (Entrevista Saturno, 2017).

Portanto, a turma se consolida na Escola Latina pelo fato dela já ter experiências com a Pedagogia da Alternância, isto é, uma metodologia onde os educandos estão inseridos em dois espaços de aprendizagem: O Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. No Tempo Universidade os educandos constroem e sistematizam saberes junto aos educadores e demais sujeitos da Escola Latina, e, no Tempo Comunidade eles ressignificam os saberes que foram construídos no coletivo com sua comunidade, família e na sua propriedade, seja ela um assentamento, um sítio, um acampamento, entre outros territórios de vida.

Também pelo fato da Escola ser um centro de formação em agroecologia,

com o curso de tecnólogo em Agroecologia, vinculados ao Instituto Federal do Paraná (IFPR) pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), bem como uma forma de vida que vem sendo consolidada no Assentamento Contestado, com as famílias fazendo a transição da produção convencional para a produção agroecológica. Há também o vínculo forte com os movimentos sociais, sobretudo o MST e outros movimentos da Via Campesina, constituindo um determinado perfil para a turma. Além disso, somado a esse contexto, sabendo os grupos de professores que o Setor Litoral também possui o curso de Agroecologia, sabiam da defesa da mesma no Assentamento.

Os processos vividos são mais intensos devido o tempo que a turma fica em etapa, cerca de sessenta dias por semestre ao ano. Além disso, possui uma forte relação com os movimentos sociais camponeses e é bastante homogênea por este motivo, no sentido de ser composta por educandos de identidades territoriais semelhantes.

A turma Albert Einstein é a primeira da Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral, juntamente com a Turma Flor do Vale de Cerro Azul. Ela é assim denominada pois logo na primeira etapa do curso, que ocorreu no primeiro semestre de 2015, os educandos e educandas reunidos em núcleos de base, por uma demanda dos educadores, tiveram que realizar uma pesquisa bibliográfica e nomear a turma, defendendo coletivamente o nome escolhido. A decisão final do nome foi escolhida coletivamente, sendo o nome do físico Albert Einstein, tendo em vista que a ênfase do curso é em Ciências da Natureza.

A turma materializa o Tempo Universidade em um Assentamento¹⁷, isto é, no campo, o que é também outra especificidade, contida inclusive no PPC, pois a formação de educadores do campo se consolida de fato no campo, em um espaço vivido dos educandos. Lócus de vida de alguns que moram no assentamento, ou na zona rural da Lapa, bem como de outros que vem de longe mas se reconhecem quando chegam neste território, pois no assentamento existem agroflorestas mantidas

¹⁷ A história do Assentamento Contestado inicia no dia 7 de fevereiro de 1999, quando 52 famílias organizadas ocuparam as terras da Fazenda Santa Amélia, uma área do regime de sesmarias do Brasil Colonial e Imperial localizada no município da Lapa-PR. No Assentamento existe uma área reservada ao uso coletivo, que são as instalações da Sede da Cooperativa Terra Livre bem como da Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA). Também compõe o assentamento os trabalhadores que moram no centro comunitário que contribuem na cooperativa e no complexo de escolas (Escola Latino Americana de Agroecologia, Escola Municipal do Campo Contestado e Colégio Estadual do Campo Contestado).

pelos trabalhadores da escola e alunos de outros cursos, famílias vivendo e produzindo. Entende-se este fato como algo positivo que colabora para valorizar o saber camponês e a apropriação do conhecimento produzido e grafado com e na terra, como aponta um educando:

Por ele (*o curso*) ser fora da universidade, ele pertence a universidade mas está no campo, dentro de um assentamento. Desmistifica aquela ideia que a universidade só existe naqueles prédio no centro da cidade. É o movimento do conhecimento vir até a gente, os camponeses, e não a gente ir até o conhecimento. E isso que eu acho que é uma das proposta mais bacana aqui, porque as pessoas talvez não teriam oportunidade de estudar se tivessem que ir morar na cidade, por exemplo. (Entrevista Bromélia, 2017, grifos da autora).

É muito significativo e representativo o fato do curso de licenciatura para a Turma Albert Einstein ser localizado no campo, pois, a área onde os sujeitos vivem e reproduzem relações durante o Tempo Universidade foi conquistado no processo de resistência, isto é, de ocupação de terras por dezenas de famílias articuladas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que deram origem ao Assentamento Contestado.

A turma funciona também a partir do vínculo com uma Escola que faz parte do Assentamento Contestado, a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA) e, por este motivo, possui especificidades e formas de organizar-se pautadas na Pedagogia do Movimento Sem Terra, devido ao vínculo orgânico com o MST e outros movimentos sociais¹⁸ articulados à Via Campesina.

Para Schwëndler (2015, p. 91) o MST é um movimento de resistência popular, que evidencia a espacialização da luta camponesa pela ocupação do território do latifúndio e do agronegócio, portanto, é uma importante força social e política da América Latina e do mundo e constitui-se “[...] como um movimento de massa, em âmbito nacional, de caráter popular, a partir do protagonismo dos próprios trabalhadores Sem Terra”.

A turma materializa o Tempo Universidade em um Assentamento¹⁹, isto é, no campo, o que é também outra especificidade, pois a formação de educadores do

¹⁸ O papel do movimento social é lutar “[...] contra as diferentes formas de subalternização material e simbólica, contra preconceitos e estigmas e pela afirmação de suas identidades a partir de seus próprios modos de vida.” (CRUZ, 2013, p. 126).

¹⁹ A história do Assentamento Contestado se inicia no dia 7 de fevereiro de 1999, quando 52 famílias organizadas ocuparam as terras da Fazenda Santa Amélia, uma área do regime de sesmarias do Brasil

campo se consolida de fato no campo, em um espaço já conhecido dos educandos. Lócus de vida de alguns que moram no assentamento, ou na zona rural da Lapa, bem como de outros que vem de longe mas se reconhecem quando chegam neste território, pois no assentamento existem agroflorestas mantidas pelos trabalhadores da escola e alunos de outros cursos, famílias vivendo e produzindo. Entende-se este fato como algo positivo que colabora para valorizar o saber camponês e a apropriação do conhecimento produzido e grafado com e na terra, como aponta um educando:

Por ele (*o curso*) ser fora da universidade, ele pertence a universidade mas está no campo, dentro de um assentamento. Desmistifica aquela ideia que a universidade só existe naqueles prédio no centro da cidade. É o movimento do conhecimento vir até a gente, os camponeses, e não a gente ir até o conhecimento. E isso que eu acho que é uma das proposta mais bacana aqui, porque as pessoas talvez não teriam oportunidade de estudar se tivessem que ir morar na cidade, por exemplo. (Entrevista Bromélia, 2017, grifos da autora).

É muito significativo e representativo o fato do curso de licenciatura para a Turma Albert Einstein ser localizado no campo, pois, a área onde os sujeitos vivem e reproduzem relações durante o Tempo Universidade foi conquistado no processo de resistência, isto é, de ocupação de terras por dezenas de famílias articuladas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que deram origem ao Assentamento Contestado.

Colonial e Imperial localizada no município da Lapa-PR. No Assentamento existe uma área reservada ao uso coletivo, que são as instalações da Sede da Cooperativa Terra Livre bem como da Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA). Também compõe o assentamento os trabalhadores que moram no centro comunitário que contribuem na cooperativa e no complexo de escolas (Escola Latino Americana de Agroecologia, Escola Municipal do Campo Contestado e Colégio Estadual do Campo Contestado).

FIGURA 2 – SÍMBOLO DA ESCOLA LATINO-AMERICANA DE AGROECOLOGIA



FONTE: Acervo da autora (2017).

A turma funciona também a partir do vínculo com uma Escola que faz parte do Assentamento Contestado, a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), e por este motivo, possui especificidades e formas de organizar-se pautadas na Pedagogia do Movimento Sem Terra, devido o vínculo orgânico com o MST e outros movimentos sociais²⁰ articulados à Via Campesina.

Para Schwëndler (2015, p. 91) o MST é um movimento de resistência popular, que evidencia a espacialização da luta camponesa pela ocupação do território do latifúndio e do agronegócio, portanto, é uma importante força social e política da América Latina e do mundo e constitui-se “[...] como um movimento de massa, em âmbito nacional, de caráter popular, a partir do protagonismo dos próprios trabalhadores Sem Terra”.

Entende-se aqui a Pedagogia do Movimento Sem Terra como Caldart (2003, p. 51), que ressalta que o MST traz inúmeras lições pedagógicas próprias do cotidiano, das lutas e da sua organicidade enquanto movimento social. Para a autora, o MST possui duas grandes tarefas que foram definidas ao longo da sua história: 1) Ajudar a

²⁰ O papel do movimento social é lutar “[...] contra as diferentes formas de subalternização material e simbólica, contra preconceitos e estigmas e pela afirmação de suas identidades a partir de seus próprios modos de vida.” (CRUZ, 2013, p. 126).

acabar com o latifúndio, tornando socialmente produtivas as terras do país; e, 2) Ajudar a humanizar as pessoas, formando seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro.

A segunda tarefa evidencia a dimensão educativa do movimento social que se divide em três focos principais: O resgate da dignidade de famílias que voltam a ter raiz e projeto; A construção de uma identidade coletiva, a identidade de Sem Terra; e, a construção de um projeto educativo que combina escolarização com a formação humana e capacitação de militantes.

O MST tem uma pedagogia, quer dizer, tem uma práxis (prática e teoria combinadas) de como se educam as pessoas, de como se faz a formação humana. A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento que junta diversas pedagogias e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto. Sem Terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto e no movimento da história. (CALDART, 2003, p. 51-52).

A expressão Pedagogia do Movimento é usada atualmente em dois sentidos: Como nome abreviado de Pedagogia do MST que “[...] identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido por este movimento social de trabalhadores, produzida por ele próprio ou desde sua dinâmica histórica” e como conceito específico ao tomar o processo formativo do sujeito Sem Terra. (CALDART, 2012, p. 548).

Dessa forma, o MST sendo um sujeito pedagógico (CALDART, 2003) permite que os educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Turma Albert Einstein, estando em um território que surge com o MST, possam construir processos de autonomia a partir dos espaços nos quais que se inserem, participando da educação formal, não formal e informal, que estão inscritas nesta pedagogia.

De acordo com Gohn (2011, p. 334) a educação não se resume à educação escolar realizada na escola propriamente dita, pois há também produção de saberes e aprendizados obtidos em outros espaços denominados de educação não formal e informal. Compartilha-se com seu ideário ao ressaltar que os movimentos sociais são fontes de inovação e fontes geradoras de saberes, sendo que há um caráter educativo nas práticas que se desenvolvem no ato de participar dele. Há neste sentido, duas formas de se pensar a relação movimento social e educação: 1) Na interação dos

movimentos em contato com instituições educacionais, e 2) No interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações.

Entende-se que os educandos da turma Albert Einstein do curso de Licenciatura em Educação do Campo possuem estas duas dimensões. Primeiro pelo fato de estarem inseridos em um território construído e organizado pelo movimento social (MST) – interação direta entre movimento social e instituição educacional – e segundo, pelo fato de muitos educandos pertencerem a movimentos sociais camponeses e aprenderem a partir deles inúmeras lições pedagógicas de caráter político-social e, da mesma forma, outros educandos que não pertencem a nenhum movimento, poderão conhecer e ressignificar suas práticas quando em contato com os pressupostos desta pedagogia, presentes neste território.

Importa salientar que trazer a definição de Pedagogia do Movimento Sem Terra, é relevante pois é o lócus onde se materializa os processos educativos durante o Tempo Universidade para a turma têm vínculo orgânico com o MST.

Neste sentido, pode-se dizer que os processos pedagógicos de formação humana que constituem a turma durante o Tempo Universidade estão envoltos por lógicas e escalas diferentes que se complementam, isto é, além do documento orientador do curso de licenciatura que é o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) vinculado à UFPR-Setor Litoral – que será melhor detalhado posteriormente – existe o processo de organicidade do território onde a turma está inserida. Isto compõe um curso que se realiza em um espaço que possui uma pedagogia própria, onde eles vêm se adaptando, aprendendo e se apropriando da lógica da autogestão coletiva.

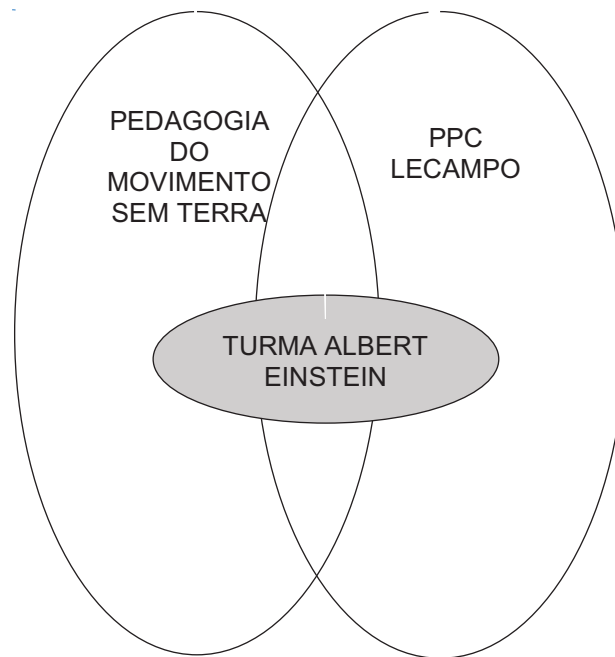
Neste primeiro momento, buscou-se revelar que existe a influência da Pedagogia do Movimento Sem Terra enquanto método de organização coletiva nos processos de formação dos educandos da licenciatura. Posteriormente, detalha-se os elementos que estruturam o PPC do curso na turma²¹.

Portanto, pode-se dizer que, os processos de formação que constituem a turma Albert Einstein da Lecampo durante o Tempo Universidade são pautados desde a organicidade da Pedagogia do Movimento Sem Terra materializados no Assentamento e na Escola, e dos pressupostos do Plano Pedagógico do Curso (PPC). Além destes, durante o Tempo Comunidade a Pedagogia do Movimento Sem Terra

²¹ Este será o foco do próximo capítulo.

também se faz presente pois os estudantes inserem-se em espaços educativos formais, não-formais e informais.

ORGANOGRAMA 6 – PROCESSOS DE FORMAÇÃO QUE CONSTITUEM A TURMA ALBERT EINSTEIN



FONTE: Elaboração da autora. (2017).

Compreende-se que os processos de formação humana são contínuos e se consolidam indispensavelmente durante o Tempo Comunidade e na inserção dos educandos em seus movimentos sociais. Por isso, ressalta-se que estas duas dimensões – Pedagogia do Movimento Sem Terra e PPC Lecampo – se enraízam sobretudo durante o Tempo Universidade quando os sujeitos convivem durante sessenta dias neste território. Ao mesmo tempo, ambas as dimensões se enraízam durante os dois tempos formativos da Pedagogia da Alternância. Dessa forma, se fez indispensável trazer detalhamentos acerca da influência desta Pedagogia, a partir da descrição dos processos de organização cotidiana da turma durante o TU.

1.2 A organização cotidiana da turma Albert Einstein

Os educandos da turma alojam-se no assentamento durante o Tempo Universidade, que é o período das aulas e das atividades coletivas. Para tanto, existe um espaço de uso coletivo que abrange a estrutura de alojamento e o refeitório que foram construídos antes da existência do curso, isto é, estruturas físicas e pedagógicas de caráter popular foram feitas de forma coletiva entre os trabalhadores, educandos e famílias do assentamento, entendendo o trabalho como princípio de totalidade, que sustenta um projeto de formação que não separa o ser humano da natureza.

FIGURA 3 – REFEITÓRIO DO ASSENTAMENTO CONTESTADO



FONTE: Acervo da autora (2017).

O espaço do refeitório apresentado na Figura 3 é onde os educandos fazem todas as refeições (café da manhã, almoço, café da tarde e janta) e também algumas confraternizações. No espaço da cozinha, eles preparam os alimentos, lavam as louças, organizam o espaço após o uso, juntamente com os educandos do curso de tecnólogo em Agroecologia²² que também está alocado no assentamento, e outros

²² Uma especificidade do Assentamento Contestado é a existência da oferta de todos os níveis de ensino, que vai desde a educação infantil, os anos iniciais na Escola Municipal do Campo Contestado, os anos finais e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no Colégio Estadual do Campo Contestado, e dos cursos de Tecnólogo em Agroecologia vinculado ao Instituto Federal do Paraná (IFPR) pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral vinculado ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. (PROCAMPO).

trabalhadores e trabalhadoras do assentamento. O refeitório é um espaço de uso coletivo, onde os sujeitos se revezam para cuidar da organização durante os períodos da manhã, da tarde e da noite.

O espaço dos alojamentos (Figura 4) conta com 9 quartos onde os educandos dormem durante a etapa. Cada quarto possui cerca de 5 camas beliche e armários para que possam guardar seus pertences. A organização do quarto é de responsabilidade dos educandos durante a etapa e, ao final dela, eles lavam e secam as cobertas e lençóis utilizados para devolver à Escola Latina. A cada etapa, os educandos trocam de quartos e dividem-se internamente.

FIGURA 4 – ESPAÇO DOS ALOJAMENTOS



FONTE: Acervo da autora (2017).

Os educandos e educandas quando estão em etapa devem se inserir nos espaços organizativos do assentamento, sendo o principal deles a Escola Latina. Eles e elas são responsáveis pelo funcionamento coletivo da escola, onde contribuem nos processos de gestão e do curso que fazem parte, propiciando uma vivência da coletividade que contribui para seu processo de formação.

Acerca dessa forma de entender a escola e o curso como um coletivo, um educando da Turma Albert Einstein relata: “[...] a gente é responsável por esse espaço, então a Escola passa isso pra gente, da gente se reconhecer nesse espaço e falar esse espaço é meu também então eu tenho que trabalhar pra que ele possa se manter” (Entrevista Bromélia, 2017).

A maior instância organizativa do MST são os Núcleos de Base (NB's). Dessa forma, o Assentamento Contestado possui núcleos de base pois faz parte da organização dos Movimentos da Via Campesina. Compreendendo esta organicidade, a turma Albert Einstein também foi dividida em núcleos de base, que possui como objetivos:

[...] 1) Garantir o exercício da democracia direta através da participação individual e coletiva; 2) Garantir o acompanhamento de cada membro do NB e estabelecer o cuidado de cada um de seus integrantes; buscando o bem estar na vivência coletiva; 3) Estudar, debater, propor e avaliar o processo organizativo da coletividade; 4) Executar a gestão compartilhada das turmas, do curso e da ELAA; 5) Estudo, sistematização do aprendizado e leituras; 6) Definir dentre seus integrantes aqueles que comporão as respectivas Equipes e Coordenação da Turma considerando a participação de todos e a relação de gênero. (PROMET, 2017, n.p.).

Na Turma Albert Einstein em cada início de etapa os educandos e educandas formam três Núcleos de Base, o que permite que em cada etapa os mesmos possam conviver e tecer relações com todos os integrantes da turma. Cada início de etapa há uma organização entre os sujeitos e a escolha de um nome que faz referência às lutas de movimentos sociais ou a algum elemento histórico que incorpore a dimensão do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Na Etapa V, que ocorreu no primeiro semestre do ano de 2017, os educandos se organizaram em três núcleos de base: 1) Marighella; 2) Rosa Luxemburgo e, 3) Ñemoyãndu²³. Cada núcleo possuía seu Grito de Ordem²⁴, assim como as demais instâncias da Escola (Brigada Chico Mendes, Ciranda). Alguns são mais definitivos, como o grito de ordem da Escola Latina, da Ciranda Curupira e da Turma Albert Einstein. Outros como os dos Núcleos de Base, mudam a cada etapa do Tempo Universidade e são pensados pelos próprios sujeitos que buscam a valorização daqueles nomes que contribuíram nas lutas dos movimentos.

²³ O significado do termo é “Educação do Campo” na língua indígena Guaraní.

²⁴ Os gritos de ordem são um elemento histórico e de simbologia dentro dos movimentos sociais da Via Campesina, antes de cada atividade, como místicas e tempo formatura, há o momento de fazer os gritos de ordem, como forma de reafirmar a identidade e manter vivo o espírito de luta e resistência.

QUADRO 1 – GRITOS DE ORDEM DOS NBs

Núcleo de Base	GRITO DE ORDEM
Marighella	Não se faz Revolução, sem fúria na mão, sem justiça não há paz, isso é escravidão.
Ñemoyãndu	Ñemoyãndu aqui se faz presente, formando educadores na luta permanente.
Rosa Luxemburgo	Rosa Luxemburgo, mulher guerrilheira, estamos nessa luta, seguindo sua bandeira.
Ciranda Curupira	Ciranda Curupira é a vida em defesa, ensina as crianças defender a natureza.
Escola Latino-Americana de Agroecologia	Estudo, Trabalho, Luta e Valentia é a Escola Latina de Agroecologia.
Turma Albert Einstein	Albert Einstein: Com luta, ciência e educação, buscando conhecimento para fazer revolução.
Educadores-Maria Aragão	Marias, Marias, Maria Aragão, na luta por justiça, saúde e educação.
Brigada Chico Mendes	Chico Mendes e os povos da floresta, na luta dia-a-dia construindo socialismo e a Agroecologia.

FONTE: Elaboração da autora a partir dos registros no diário de campo. (2017).

Dentro de cada Núcleo de Base (Marighella, Ñemoyãndu e Rosa Luxemburgo) existe uma Coordenação dos Núcleos de Base da Turma (CNBT), isto é, em cada Núcleo há dois coordenadores representando o NB, um do sexo feminino e outro do sexo masculino. Eles têm como objetivo principal coordenar as reuniões do Núcleo, garantir a participação igualitária de todos os integrantes e representar o núcleo assegurando o fluxo de informações entre os espaços organizativos e componentes do seu NB. Todos os dias de aula no decorrer do Tempo Escola há um Núcleo de Base que “coordena” o dia, isto é, que fica responsável por bater o sino para os horários de refeições, tirar a mesa do café, coordenar as inscrições de fala em sala de aula juntamente com os educadores do curso, passar os informes, preparar a mística²⁵ do dia, passar a lista de presença, limpar e organizar a sala de aula ao final do dia, entre outros.

Além do NB que coordena o dia, a Turma Albert Einstein a cada início de etapa decide coletivamente os educandos que serão os coordenadores da Turma, sendo um do sexo masculino e outro do sexo feminino. Estes dois educandos são

²⁵ Segundo Bogo (2012, p. 475) para os movimentos sociais populares do campo, como o MST, o significado de mística é filosófico e empreende uma luta social e política, que expressam a cultura, a arte e os valores dos movimentos, evidenciando a luta pela transformação da realidade social e “[...] indo em direção a parte realizável da utopia”. A mística é um momento onde o coletivo pode expressar seu sentimento de pertencimento, pois é no fazer coletivo que “[...] destacam-se lideranças, projetam-se cantadores, poetas e animadores como se fossem variedades novas de sementes em germinação que desconheciam o potencial que traziam em si mesmas. Dessa forma, a política vira arte e a arte ganha função política nas ações e eventos” (BOGO, 2012, p. 277).

responsáveis durante a etapa por ajudar na coordenação do dia, nas tarefas e atividades da turma, ficando mais à frente das propostas e fazendo o diálogo com os educadores do curso.

Dentro de cada Núcleo de Base existem as Equipes de Trabalho, isto é, os componentes do Núcleo se dividem para exercer determinados tipos de tarefa. As Equipes de Trabalho são cinco: Relatoria e Memória; Comunicação, Cultura e Arte; Saúde e Higiene; Esporte e Lazer e Relações Humanas.

QUADRO 2 – EQUIPES DE TRABALHO DOS NÚCLEOS DE BASE NA TURMA ALBERT EINSTEIN

EQUIPES DE TRABALHO	ATIVIDADE
Relatoria e Memória	Realizar o relatório diário sobre as atividades do curso de Licenciatura em Educação do Campo; Propor formas para sistematizar as informações e o seu arquivamento; Construir o relatório final de cada etapa e socializá-lo coletivamente; Registrar as discussões e encaminhamentos das reuniões dos Núcleos de Base e socializá-lo coletivamente. ²⁶
Comunicação, Cultura e Arte	Desenvolver formas criativas de divulgação dos acontecimentos; Organizar o Mural de informações da turma e mantê-lo atualizado; Responsabilizar-se e encaminhar as atividades culturais; Cuidar e organizar os materiais da mística sendo responsável pelos mesmos; Desenvolver diferentes metodologias de socialização das informações e debate na turma.
Saúde e Higiene	Auxiliar e orientar os educandos que adoecerem e acompanhá-los a Equipe de Bioenergia – método de cura existente no assentamento – ou Serviços Públicos de Saúde do município; Realizar atividades informativas quanto à prevenção de doenças; Sugerir medidas que contribuam para o estímulo à saúde e ao bem estar da coletividade; Contribuir com a organização da oferta de fitoterápicos; Sugerir medidas que contribuam para a limpeza e higiene dos espaços coletivos, e reciclagem dos resíduos; Zelar pelo ambiente saudável, organizado e agradável.
Esporte e Lazer	Planejar, organizar e desenvolver atividades diversas para o tempo educativo de esporte e lazer; Coordenar os materiais relacionados às atividades de esporte e lazer; Desenvolver atividades coletivas que proporcione a integração da Turma com os trabalhadores da ELAA e comunidade em geral; Organizar e propor atividades que proporcione aos educandos expandir sua relação com o corpo, por meio da experimentação de diferentes atividades corporais, sensoriais e de expressão em busca do desenvolvimento da sensibilidade corporal e de outra relação com o corpo.
Relações Humanas	Cuidar e garantir o bom andamento e a participação ativa e crítica da turma nos tempos educativos; Orientar e propor ações educativas aos casos de desrespeito nas relações humanas e frente ao patrimônio da escola, bem como medidas mais incisivas; Zelar pelo

²⁶ Neste sentido, cada NB tem um educando(a) da turma que fica responsável na etapa pela Relatoria e Memória, isto é, que faz a relatoria do dia contendo as atividades do curso, dependendo dos dias de coordenação do Núcleo de Base que se alternam. Isto é, cada dia da semana um Núcleo de Base da turma Albert Einstein – Marighella, Rosa Luxemburgo e Ñemoyãndu – fica responsável por coordenar as atividades do dia no curso, havendo desta forma, um revezamento entre os núcleos.

	cumprimento das normas da ELAA e pelos princípios e valores dos Movimentos Sociais do Campo; Apoiar a Coordenação Geral na segurança no convívio social e nos espaços da escola e Assentamento.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FONTE: Elaboração da autora a partir dos dados da PROMET (2017).

Além dos Núcleos de base e as Equipes de Trabalho inseridas em cada Núcleo, existem os Setores de Trabalho. Os Setores de Trabalho são uma forma de dividir as tarefas dentro da escola e dos cursos, que visa a execução de serviços necessários à coletividade. Em cada etapa da Pedagogia da Alternância, os educandos contribuem em um Setor de Trabalho, isto é, há sempre uma troca de setor nas diferentes etapas, possibilitando que todos os educandos durante a realização do curso possam contribuir em todos os setores da escola, compreendendo de maneira mais abrangente a organização da Escola. Para um educando da turma, os setores de trabalho são entendidos como um “[...] trabalho socialmente útil, onde o educando da Turma ajuda a manter a vida da escola. É em torno de uma hora por dia de contribuição na escola, e tem diferentes horários pra fazer isso, quem faz de manhã não precisa fazer de tarde e assim por diante” (Entrevista Violeta, 2017).

QUADRO 3 – INSERÇÃO DA TURMA ALBERT EINSTEIN NOS SETORES DE TRABALHO DA ESCOLA

SETOR DE TRABALHO	ATIVIDADES
Produção	Planejar e implementar a produção agropecuária em bases agroecológicas, atividades de processamento da produção junto ao Setor de Cozinha, com vistas a atender parte das necessidades alimentares da ELAA, neste sentido são organizadas duas frentes de trabalho neste setor, uma voltada a cuidar dos animais da escola e outra voltada para o planejamento, plantio e manejo da produção agrícola visando à alimentação na Escola.
Pedagógico	Planejar, organizar, acompanhar e desenvolver atividades relativas aos cursos organizados pela escola e a Ciranda Infantil. É organizado em seis frentes: 1) Biblioteca; 2) Ciranda Infantil; 3) Acompanhamento Pedagógico; Relatoria e Memória; 5) Comunicação Cultura e Arte; 6) Secretaria Pedagógica.
Administrativo-Financeiro	Organizar e executar o planejamento administrativo e financeiro da ELAA, externas e internas e gerenciamento do patrimônio, é dividido em quatro frentes de trabalho: 1) Serviços Gerais; 2) Infraestrutura; 3) Projetos; 4) Secretaria Geral.
Cozinha e Refeitório	Controle de estoques, bem como a manutenção e higiene dos utensílios, equipamentos e espaços de alimentação. São organizados em quatro frentes de trabalho: 1) Cozinha; 2) Refeitório e Louça; 3) Manejo de restos de alimentos; 4) Lenha.

FONTE: Elaboração da autora a partir dos dados da PROMET (2017).

Os educandos que estiverem inseridos no setor de produção podem

contribuir na manutenção das agroflorestas da Escola Latina, local onde são produzidos os alimentos consumidos pelos educandos e educadores do curso e demais trabalhadores(as) da escola. A produção na agrofloresta envolve o planejamento, plantio e manejo da produção agrícola. Todos os alimentos para consumo interno são produzidos por meio do sistema agroecológico, ou seja, utiliza-se adubamento orgânico e técnicas que estão em consonância com os ciclos da natureza. A Figura 5 mostra uma parte da produção:

FIGURA 5 – SETOR DE PRODUÇÃO



FONTE: Acervo da autora (2017).

Os educandos no Setor Pedagógico podem escolher em qual frente colaborar, podendo ser na biblioteca da Escola Latina, na Ciranda Infantil, no acompanhamento pedagógico, na relatoria e Memória, na Comunicação Cultura e Arte ou na Secretaria Pedagógica.

A turma conta com a presença de educandas que são mães, outras que são mães e estudam com seus maridos, outras levam seus filhos e filhas e famílias durante o Tempo Universidade, além disso, há a presença de mães dos outros cursos e os filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) do assentamento. Especificamente na turma Albert Einstein, no ano de 2017, eram quatro mães, com cinco crianças no total. Neste sentido, a Ciranda Infantil Curupira é um espaço importante que colabora no cuidado das crianças enquanto as mães estão inseridas nos tempos educativos do curso de licenciatura.

Os educandos da turma dedicam-se uma parte do dia (parte da manhã ou da

tarde) para contribuir nesta frente, que têm o horário de funcionamento das 8h às 17h30min. Na Figura 6, uma educanda da turma e outra estudante que trabalha na Secretaria da Escola Latina estão no espaço da Ciranda durante o Tempo Trabalho (Tempo Educativo) cuidando das crianças, que são filhos(as) das mães e pais do curso de licenciatura, do curso do tecnólogo em Agroecologia, e filhos(as) dos demais moradores do Assentamento.

FIGURA 6 – SETOR PEDAGÓGICO



FONTE: Acervo da autora (2017).

A ciranda é coordenada por uma professora formada em pedagogia e os educandos da turma que contribuem nesta frente preparam alimentos especiais para as crianças, que vão de 1 a 6 anos bem como ajudam a desenvolver atividades educativas e lúdicas. É um espaço de iniciação à docência na educação infantil. Acerca da inserção na Ciranda e a importância deste espaço na formação de Educadores do Campo, uma educanda da turma faz um importante depoimento:

Diante da demanda direcionada para o espaço da Ciranda, a ELAA organiza, como um setor, na qual os estudantes das turmas de Agroecologia e a LECAMPO se inserem durante os períodos de trabalho. Também conta com a contribuição de trabalhos voluntários, e de trabalhadores(as) da escola. Dentro dessa proposta organizativa a Ciranda Infantil Curupira se organiza como um espaço para assegurar o cuidado e educação das crianças filhos e filhas de trabalhadores (as) e educandos(as), enquanto estão em atividades a serviço da coletividade. Os horários e dias de funcionamento da Ciranda variam e seguem de acordo com as demandas que surgem durante as etapas dos cursos, sendo com maior frequência de segunda à sábado. Durante esse período as educadoras procuram desenvolver atividades educativas que busquem contribuir para a aprendizagem em trabalhos coletivos, através de

brincadeiras e atividades lúdicas. Conta também com oficinas ministradas pelos educandos dos cursos e trabalhadores(as) da escola. (Entrevista Cerejeira, 2017).

Dessa forma, a Ciranda constitui-se em um espaço importante que permite a permanência dos estudantes que são mães e pais da turma no curso, sendo mantido pelos próprios educandos e oportunizando a eles a iniciação à docência na educação infantil, a partir da experiência com os filhos(as) dos(as) educandos(as) da turma Albert Einstein, dos trabalhadores da escola e do curso de tecnólogo em Agroecologia.

No setor administrativo financeiro, apresentado na Figura 7, os educandos podem se inserir em quatro frentes, sendo o de serviços gerais, de infraestrutura, de projetos ou de secretaria geral. Normalmente, pela demanda, a maioria que está no setor administrativo se insere na frente de serviços gerais, como na limpeza de banheiros. Há também um espaço onde fica a secretaria da escola.

FIGURA 7 – SETOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO



FONTE: Acervo da autora (2017).

No setor de cozinha e refeitório, apresentados na Figura 8, os educandos da turma podem se inserir nas frentes da cozinha, refeitório e louça, manejo de restos de alimentos e lenha. A cozinha está mais voltada para o preparo de alimentos; o refeitório e louça é voltado para a limpeza das mesas e chão do refeitório, bem como as louças do café, almoço e janta; o manejo de restos de alimentos consiste no cuidado com a compostagem para transformar em adubo orgânico, que serve para o setor de produção; e a lenha consiste no corte para ser usado na fomalha, espaço

que serve para aquecer a água do banho.

FIGURA 8 – SETOR COZINHA E REFEITÓRIO

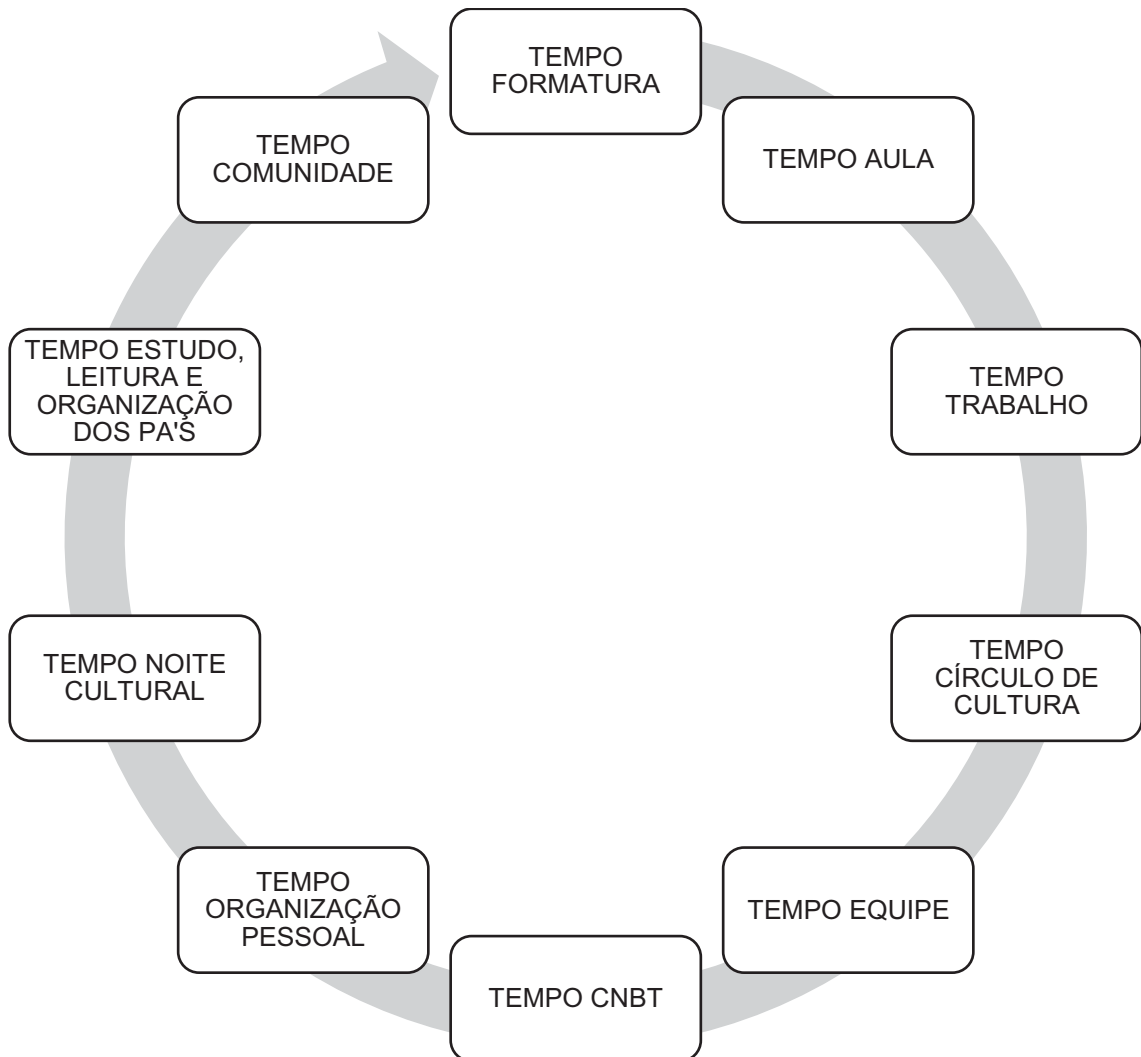


FONTE: Acervo da autora (2017).

Os setores e frentes de trabalho são concretizados pelos educandos durante o Tempo Trabalho, que é um dos Tempos Educativos da Escola. Isto é, os educandos da turma se inserem em diferentes Tempos Educativos durante o Tempo Universidade no âmbito da ELAA. Estes tempos tem como objetivo “[...] contribuir na formação e organização dos sujeitos inseridos no projeto da escola e do curso, possibilitando assim a vivência da auto-organização, do trabalho, das relações humanas e do estudo”. (PROMET, 2017, s/p).

Assim como os setores e frentes de trabalho, os Tempos Educativos são importantes espaços de construção coletiva e tornam a escola um espaço de fato, construído e mantido pelos próprios educandos, a partir do seu protagonismo. Diferente de outros espaços formais de educação, como escolas que não são vinculadas à movimentos sociais, tanto no campo como na cidade, onde não existe uma assunção do paradigma do trabalho ontológico em sua organicidade.

ORGANOGRAMA 7 – TEMPOS EDUCATIVOS DA TURMA ALBERT EINSTEIN



FONTE: Elaboração da autora a partir dos dados da PROMET (2017).

Ambos servem portanto, como espaços fundamentais para formar um Educador(a) do Campo, tendo em vista que essa formação não ocorre somente no espaço da sala de aula, mas por meio da educação não-formal e informal, inserções que geram múltiplos aprendizados, principalmente no fortalecimento da consciência de classe que muitos já trazem consigo, que se fortalece com o curso por meio de debates e problematizações sobre a Educação do Campo, a Questão Agrária e a Agroecologia.

Neste sentido, na Escola Latina, todos os sujeitos adentram na organização do que aqui está sendo denominado de Pedagogia do Movimento Sem Terra, mesmo que alguns educandos e educadores do curso não tenham tido contato com este movimento.

O *Tempo Formatura* é um tempo diário da escola “[...] destinado a conferência das presenças por Núcleos de Base, informes gerais, momento da mística, e ocorre antes do Tempo Aula. É o momento de fortalecer a identidade camponesa nos cursos.” (PROMET, 2017, s.p.).

O Tempo Formatura pode ocorrer dentro do espaço da sala de aula ou fora dele. Este momento é muito importante e ocorre diariamente. Quem organiza o tempo formatura do dia é o Núcleo de Base responsável, que pensa coletivamente entre os seus membros em uma música, uma poesia, um teatro, um jogo, algo que remeta às lutas dos movimentos sociais mas também, a conjuntura social, política e econômica do país. Ou seja, é um espaço onde se realiza a mística, importante para começar o dia, onde muitos se emocionam e ganham força para continuar o dia, é um momento de resgate das raízes, onde se evidencia a “[...] questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa” (FREIRE, 2015, p. 43). Neste momento educativo, os educandos geralmente ficam em círculo, em pé, puxam os gritos de ordem e, logo em seguida, iniciam a mística preparada, que pode ser algo somente para mostrar ou algo que envolva a participação de todos os educandos da turma.

Na figura 9 a seguir, o núcleo de base Marighella, no qual me integrei, foi responsável por organizar a mística pois estava na coordenação do dia. A mesma se deu em forma de dinâmica a partir de um conto, intitulado “Hidrogênio” que falava sobre a ação do homem na natureza, que usa dos elementos químicos em prol dos lucros, destruindo dessa forma a ambos. Cada educando recebeu uma folha com um elemento escrito existente no conto (hidrogênio, água, natureza, enxofre, ferro, cálcio, venenos, homem). Na medida em que o conto era lido, os educandos e educadores iam se inserindo a partir dos personagens da história para interpretação da leitura. Neste caso portanto, a mística pensada envolveu todos os educandos da turma.

FIGURA 9 – TEMPO FORMATURA



FONTE: Acervo da autora (2017).

O *Tempo Aula* “[...] é um tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares do curso, que segue o cronograma planejado no início de cada etapa” (PROMET, 2017, s.p.).

No *Tempo Aula* está incluso o espaço de aprendizagem do curso denominado de Fundamentos Teóricos e Práticos (FTP). Envolve portanto, a construção coletiva dos saberes de química, física, biologia, bem como atravessados pela matemática, pela geografia, pela Agroecologia e pelo ensino de Libras.

O *Tempo Aula* é o maior tempo diário dos educandos da turma, isto é, são oito horas por dia durante as etapas no *Tempo Universidade*, sendo quatro horas no período da manhã e quatro horas no período da tarde, ou seja, das 8h30 da manhã ao 12h30 com retorno das 15h00 às 19h.

Na figura a seguir, o tempo aula realizado é com a educadora de libras, em um momento de apresentação das educandas de uma frase que elas teriam que se comunicar em libras.

FIGURA 10 – TEMPO AULA



FONTE: Acervo da autora (2017).

O *Tempo Trabalho* “[...] tem o objetivo de olhar para a totalidade do trabalho na escola e fora dela, este é definido, planejado e executado coletivamente de acordo com o plano de atividades da ELAA. É o tempo onde os educandos da Turma colaboram nos setores de trabalho.” (PROMET, 2017, s.p.).

No Tempo Trabalho, os educandos da turma dividem-se em diferentes setores (produção, pedagógico, administrativo-financeiro e cozinha-refeitório) como ressaltado, e escolhem a cada etapa um destes setores para contribuir. Neste sentido, uma educanda da turma relata que o Tempo Trabalho,

É o tempo organizativo de divisão de tarefas dentro da escola, que aglutinam todos os serviços de necessidades da ELAA e dos cursos, que visa garantir o desenvolvimento do processo de aprendizagem coletiva, assim como ampliar a compreensão de totalidade destes espaços e de sua organização. (Entrevista Cerejeira, 2017).

A importância deste tempo é que ele é rotativo, então cada educando muda a cada semestre que inicia a etapa, percorrendo todos os setores de trabalho da escola e as frentes existentes. Participando ativamente, durante uma hora ao dia das atividades responsáveis por manter a organização da escola. Neste sentido é importante frisar que não existe uma equipe da limpeza, e/ou ainda, alguém “contratado” para realizar estes serviços, como na maioria das escolas municipais ou estaduais do campo ou da cidade, pois os próprios alunos entendem que aquele espaço é seu e deve ser cuidado, o que é importante para a valorização do espaço da escola e da apropriação efetiva dele na vida dos educandos e educandas. Como a

coordenadora pedagógica da escola ressalta “[...] a maioria dos alunos vão pra escola, estudam e vão embora, e na escola latina não é assim.” (Entrevista Saturno, 2017).

Na Figura 11, uma educanda da turma está no setor cozinha-refeitório, na Frente refeitório, responsável pela organização do espaço após o uso junto com outros que também estão nessa frente, que também envolve a varredura do chão do refeitório, a limpeza das mesas, a lavagem e secagem das louças. Especificamente, este foi o setor de trabalho onde me inseri.

FIGURA 11 – TEMPO TRABALHO



FONTE: Acervo da autora (2017).

O Tempo *Círculo de Cultura* é “[...] destinado ao desenvolvimento da arte, música, dança, poesia, do teatro, entre outros. Resgata-se neste tempo diversas expressões da cultura popular relacionada a identidade camponesa” (PROMET, 2017, s.p.).

O Tempo *Círculo de Cultura* é um tempo que ocorre uma vez por semana, é muito importante pois instiga a criatividade dos alunos, aonde todos os núcleos de base devem preparar uma atividade cultural para ser apresentada não só uns para os outros alunos da turma, mas para as pessoas dos outros cursos e trabalhadores da escola. Dessa forma, os três núcleos pensam em um tema livre que envolva algo acerca da identidade camponesa ou da conjuntura nacional, que se materialize na forma de teatro, poesia ou música. Neste sentido, quem escolhe a forma que será apresentado é o Núcleo de Base que coordena o dia. Por exemplo, o Núcleo Rosa Luxemburgo escolhe coletivamente entre os seus membros que o círculo de cultura

do dia será na forma de apresentação de um teatro. Sendo assim, os outros dois núcleos planejam algo em cima do que foi proposto pelo núcleo que coordena.

Na Figura 12, o núcleo de base Marighella está apresentando o teatro de uma adaptação do filme brasileiro “O auto da compadecida” que aborda aspectos culturais e religiosos do nordeste, a vida sertaneja e as dificuldades dos povos. Os educandos readaptaram o filme pensando na conjuntura política atual.

FIGURA 12 – TEMPO CÍRCULO DE CULTURA



FONTE: Acervo da autora (2017).

O *Tempo Equipe* é “[...] destinado ao planejamento nas equipes para o desenvolvimento da etapa (Relatoria e Memória, Comunicação Cultura e Arte, Saúde e Higiene, Esporte e Lazer, Relações Humanas)” (PROMET, 2017, s.p.).

O *Tempo CNBT* (Figura 13) é “[...] destinado a reunião dos Coordenadores(as) dos Núcleos de Base da Turma, para planejamento e condução da gestão do processo político e pedagógico do curso, com o acompanhamento da Coordenação da Escola.” (PROMET, 2017, s.p.).

No Tempo Educativo ocorre a reunião da Coordenação dos Núcleos de Base da Turma (CNBT), é um momento muito importante, onde os coordenadores que representam o núcleo (sendo um do sexo feminino e outro do sexo masculino), passam a pauta discutida com o seu núcleo à respeito das discussões que envolvem a participação dos educandos do seu núcleo nos setores/equipes de trabalho, as aulas dos educadores do curso, os problemas e/ou dificuldades vivenciadas durante a semana e, após esta reunião, levam os pontos para a Coordenação da Escola Latina.

Na reunião um representante de todos os núcleos que pertence ao setor pedagógico e da frente Recursos Humanos, discutem e buscam resolver os conflitos que surgem. Por isto, essa reunião entre os coordenadores dos núcleos é importante, pois é o momento em que evidenciam as demandas dos educandos do curso.

FIGURA 13 – TEMPO CNBT



FONTE: Acervo da Autora (2017).

Dessa forma, antes do Tempo Educativo CNBT, existe o Tempo Educativo “Tempo Equipe” onde os educandos de diferentes núcleos de base se integram, ou seja, conversam sobre as demandas das suas respectivas equipes (Relatoria e Memória, Comunicação, Cultura e Arte, Saúde e Higiene, Esporte e Lazer e Relações Humanas). Por exemplo, os educandos dos três núcleos que pertencem à equipe Relatoria e Memória se juntam, conversam e planejam as atividades para o desenvolvimento daquela etapa. Os educandos da equipe Esporte e Lazer conversam com os educandos do outro núcleo que também estão na equipe de Esporte e Lazer, e assim por diante.

Importante ressaltar que são cerca de dois representantes de cada equipe por núcleo, um menino e uma menina ficam responsável pela Relatoria e Memória, outros dois para Cultura e Arte, dois para Saúde e Higiene, dois para Esporte e Lazer, dois para Relações Humanas e dois coordenadores do núcleo, sendo também uma menina e um menino, compondo assim o Núcleo de Base.

O *Tempo Organização Pessoal* (Figura 14) é “[...] destinado à organização individual de cada sujeito durante o dia, é o momento onde os educandos da turma

podem realizar suas demandas pessoais, como lavagem de roupas, descanso, etc.” (PROMET, 2017, s.p.). No Tempo Educativo Organização Pessoal os educandos tem em torno de uma hora por dia para descansar ou realizar alguma atividade pessoal, como estudar, organizar o quarto e lavar suas roupas e calçados.

Na Figura a seguir, foi retratado o espaço onde os educandos da turma lavam suas roupas, onde existem tanques, centrífuga e varais. Como eles ficam em média sessenta dias no espaço da escola, assim como o refeitório e os alojamentos, o espaço para lavagem de roupas também é fundamental.

FIGURA 14 – TEMPO ORGANIZAÇÃO PESSOAL



FONTE: Acervo da autora (2017).

O *Tempo Noite Cultural* é “[...] destinado à vivência coletiva de manifestações culturais, apresentações, dança, música, que integrem o coletivo da escola e o assentamento, um exemplo é a participação em manifestações, marchas e atos políticos.” (PROMET, 2017, s.p.).

O *Tempo Estudo, Leitura e Organização dos PA's* é “[...] destinado para que os educandos do curso organizem o projeto de pesquisa, realizem leituras e dialoguem com os educadores mediadores/orientadores do curso, a partir da ênfase de seus projetos de aprendizagem” (PROMET, 2017, s.p.).

O *Tempo Comunidade* “[...] possibilita o encontro da teoria com a prática, onde os educandos do curso participam de atividades da militância e convivência familiar. É o momento de continuidade do estudo e reflexão do Tempo Escola” (PROMET, 2017, s.p.).

Para dar conta de todos estes Tempos Educativos, existe uma organização diária no Tempo Universidade que abrange as duas dimensões para a formação de educadores na turma, que se relacionam e ocorrem concomitantemente, uma da Escola Latina e outra do Plano Pedagógico do Curso (PPC), distribuídos em uma carga horária que busca atender as demandas das duas dimensões. Dessa forma, pode-se dizer que a rotina durante a etapa é intensa, dada as demandas do coletivo da Escola e dos espaços de aprendizagem do curso.

Destaca-se portanto, os horários e as atividades nas quais os educandos da turma se inserem durante o dia, de segunda-feira a sexta-feira:

QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DO DIA NO TEMPO UNIVERSIDADE DA TURMA ALBERT EINSTEIN

HORÁRIO	ATIVIDADE
7h00min – 7h30min	Café da Manhã
7h45min – 8h00min	Tempo educativo Formatura/Mística
8h00min – 12h30min	Tempo Aula
12h30min – 13h00min	Almoço
13h00min – 14h00min	Trabalho nos Setores (Cozinha e Refeitório, Pedagógico, Produção, Administrativo-Financeiro)
14h15min – 15h00min	Estudo/Leitura/Organização do Projeto de Aprendizagem (PA)
15h00min – 16h30	Tempo Aula
16h30min – 16h45min	Lanche da tarde
17h00min – 19h00min	Tempo Aula
19h00min – 19h30min	Janta
19h30min – 20h15min	Trabalho nos Setores (Cozinha e Refeitório, Pedagógico, Produção, Administrativo-Financeiro)
20h30min – 22h00	Reuniões de Equipes de Trabalho/Reuniões CNBT/Noite Cultural/Círculo de Cultura/Organização Pessoal

FONTE: Elaboração da autora a partir dos registros no diário de campo. (2017).

Os espaços de formação do curso incluem esta organização diária vivenciada pelos educandos durante o Tempo Universidade. Importante ressaltar que o horário das 20h30min às 22h é aquele em que se realizam cada atividade de maneira alternada por dia. Por exemplo, na etapa do primeiro semestre a organização deste horário era da seguinte forma: 1) Segunda-feira: Reunião de Equipes de Trabalho; 2) Terça-feira: Reunião dos Núcleos; 3) Quarta-feira: Projetos de Aprendizagem; 4) Quinta-feira: Reunião de Coordenadores dos Núcleo de Base da Turma (CNBT) e, 5) Sexta-feira: Círculo de Cultura.

Alguns Tempos Educativos ocorrem todos os dias da semana, isto é, de domingo à domingo. Por exemplo, aos sábados pela parte da manhã os educandos participam de seminários no espaço de aprendizagem denominado Interações Culturais e Humanísticas²⁷ (ICH), e na parte da tarde geralmente ocorrem mutirões para contribuir na Agrofloresta, bem como para realizar atividades do Tempo Trabalho que ficaram acumulados, como a lavagem do chão do refeitório.

Aos domingos os educandos se inserem em alguns Tempos Educativos, como no tempo organização pessoal e no tempo trabalho e, em alguns casos, nas atividades propostas pela Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA). Como vivenciado em um domingo que ocorreu a festa de dezoito anos do Assentamento Contestado no espaço de convivência da Escola Latina, onde a comunidade e as famílias do assentamento participaram, um momento para comemorar a conquista daquela terra, onde hoje mais de 320 famílias vivem e produzem. No dia da festa, o núcleo de base no qual me inseri, o Marighella, estava na coordenação do dia, e ficamos responsáveis em preparar a mística da festa.

FIGURA 15 – MÍSTICA ORGANIZADA PELA TURMA ALBERT EINSTEIN



FONTE: A autora (2017).

Este momento ocorreu na plenária, onde declamamos uma poesia que resgatava a história do assentamento e onde uma educanda da turma que mora no

²⁷ As ICHs são atividades que promovem a interação simétrica e dialógica entre estudantes, comunidades e servidores, buscando valorizar diferentes saberes e lugares culturais que compõem a vida social. Os saberes são problematizados, fortalecendo compromissos éticos e políticos, visando à vivência e o adensamento de relações autogestionárias. (PPC, 2015).

assentamento e ocupou a fazenda na época, também contou sua experiência. Também foi tocado e cantado o hino do MST junto com as famílias do assentamento, os educandos do curso de Agroecologia e alguns educadores da Lecampo que estavam presentes.

Considerando a organização da turma no âmbito da Escola e do Assentamento, pode-se dizer que este território possui um projeto emancipatório de formação humana, buscando construir um coletivo autônomo a partir dos princípios da autogestão que pauta a produção de alimentos saudáveis. Dessa forma, dois princípios formativos muito presentes neste lócus que reverberam na lógica da Pedagogia do Movimento Sem Terra e influenciam nos processos de formação dos educandos da turma são a *Agroecologia* e o *Trabalho Ontológico*.

Na turma Albert Einstein a Agroecologia é entendida como uma ciência e um modo de vida, e permeia os módulos e espaços de aprendizagem do curso, ou seja, na formação de educadores do campo por áreas de conhecimento – Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) – os educadores do curso buscam fazer relações com a Agroecologia, pois estão no espaço que é lócus da formação de técnicos em agroecologia e que fazem dela um modo de vida. Neste sentido, não há um aprofundamento teórico da Agroecologia como há no curso de tecnólogo, nem tampouco, no diploma dos educandos aparecerá algo relacionado com a agroecologia, mas existe esse processo formativo cotidiano, de tentar relacionar as temáticas de interesse do curso com a agroecologia.

Sobre a produção agroecológica especificamente no Assentamento Contestado, Conzatti (2015, p. 6) ressalta que ela é responsável pela:

[...] melhoria da renda, a diversificação da produção e a qualidade de vida. As famílias da comunidade referida vivem e se organizam de acordo com as orientações e diretrizes nacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e procuram organizar a produção agropecuária com base agroecológica, num marco mais amplo de regeneração e conservação ambiental e reconstrução ecológica da agricultura.

Entende-se a Agroecologia como um modo de vida que valoriza um conjunto de saberes de camponeses e povos originários “[...] que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (LEFF, 2002, p. 42).

Para Altieri (2004) a Agroecologia é uma forma de orientar e conquistar a autonomia camponesa de maneira saudável, a partir do aproveitamento das potencialidades dos sistemas agrícolas desde uma perspectiva social, econômica e ecológica. Visando o mínimo impacto ambiental, a redução da pobreza e atendendo às necessidades sociais dos povos do campo. Pois a crise agrícola-ecológica existente é resultado do fracasso do paradigma dominante de desenvolvimento convencional, que não foi capaz de resolver o problema da fome, da desnutrição e das questões ambientais.

Neste sentido, a turma Albert Einstein se apropria do conceito e modo de vida que é a Agroecologia no processo de formação para tornar-se um Educador(a) do Campo, tendo sua própria concepção, como aponta a coordenadora/educadora da Escola Latina:

Outra questão da turma é a concepção de Agroecologia, quando nós, os movimentos vão se apropriando da Agroecologia no âmbito técnico político né, principalmente no âmbito político, porque a gente entende que a técnica não foi nós que inventou, nós também aprendeu, você já tinha técnicas diversas de Agroecologia, então nós acumula na medida que isso vai se tornando para nós uma luta política, daí a técnica é fundamental, e, nem sempre é isso a concepção do educador [pausa] um exemplo prático é que muitos educandos da turma vivem só da Agroecologia, e tem educador que muitas vezes na concepção dele, a tecnologia não pode ser incorporada na agroecologia, os maquinário [...] e aí a turma vai dizer que não concorda, porque aqui no Assentamento a gente vai ter maquinário pra fazer canteiro, cata capim, e eles vão dizer que é agroecologia sim, porque a máquina nos ajuda a estudar de certa forma, nos poupa tempo, é só observar a diferença entra a enxada e a roçadeira, então pra ter Agroecologia hoje no campo é preciso sim desenvolver a tecnologia, a técnica, acompanhando o tempo histórico sem perder a concepção de campo saudável, de Agroecologia em sua totalidade. São formas de agilizar o trabalho pesado do agricultor que faz uma agricultura saudável. Muitas vezes, sem o uso de maquinários no campo, a juventude acaba indo embora, porque nós mesmos nos contradizemos ao dizer que a juventude do campo precisa ter tempo para estudar, desmistificar a ideia de vida boa no campo, sendo que o sujeito tá lá, carpindo o dia inteiro no sol quente, com o trabalho rendendo pouco. É construir um potencial de trabalho para aliar com a agroecologia, a gente quer produzir alimento saudável sim, cuidar do meio ambiente, mas também tem que pensar no papel da ciência que te possibilita ter tempo de fazer outras coisas, como estudar, ter lazer, cultura, poder ler um livro, ouvir uma música, sentar com a família, e o mais importante né, poder lutar e disputar espaço na agricultura. (Entrevista Saturno, 2017).

O relato mostra que a concepção de Agroecologia de grande parte dos educandos da Turma é como uma maneira de viver, de fazer agricultura e disputar espaço político, isto é, compreendem a necessidade de usar maquinários e outras ferramentas que permitam que a vida no campo seja menos sacrificada, possibilitando

agilizar o trabalho e garantir a permanência dos sujeitos no campo, sobretudo a juventude. Ou seja, para a coordenadora “[...] é preciso ter um conjunto de condições para consolidar a Agroecologia como projeto de campo, ou seja, a máquina evita a exploração de um trabalho totalmente penoso do sujeito, ainda mais se eu estou pensando nessa juventude que quer morar no campo”. (Entrevista Saturno, 2017).

O relato demonstra o quanto a Agroecologia é um elemento importante para pensar a formação de educadores e educadoras do campo na Turma Albert Einstein, pois permite que os educandos compreendam as contradições existentes no campo por meio da formação humana pautada na práxis da Educação do Campo que, por sua vez, possui um projeto de campo e país que valoriza o modo de vida e produção que possam garantir a reprodução, existência e permanência destes sujeitos no campo. Onde a Agroecologia não é só um caminho, mas uma prática milenar que vêm sendo restomada e reformulada na busca pela autonomia camponesa, tanto para disputar espaço na agricultura como para permitir a reprodução camponesa em resposta à expropriação dos sujeitos pela expansão do capitalismo, que têm como modelo de agricultura o agronegócio. Portanto, a formação em Educação do Campo se relaciona com a Agroecologia quando a entendemos como:

[...] determinadas práticas sociais na relação pessoa-natureza e nas relações socioeconômicas; ela é mais do que conhecimentos úteis ou práticas ou manejos ecológicos na agricultura. Como ciência, a agroecologia pretende compreender as práticas sociais de pessoas transformando a natureza ou relações sociais de produção. Trata-se, portanto, de “economia política do ambiente”. As experiências agroecológicas resultam de enfrentamentos políticos fortes. (CALDART, 2015, p. 87).

Para a autora, as experiências agroecológicas resultam em enfrentamentos políticos fortes, e a partir dessa afirmação, acrescenta-se ainda o fato de que estão se formando educadores do campo que entendem a importância da agroecologia, e isto é consolidar uma educação com caráter político. Uma Educação que não é neutra e tem na práxis seu fundamento primeiro.

Para Freire (2015) toda educação tem seu caráter político, não existindo neutralidade. Isto é, ela pode se configurar como uma forma de resistência aos discursos e práticas discriminatórios que pretendem justificar as explorações das classes dominantes ou, por outro lado, reproduzir as desigualdades sociais por meio de uma Educação Bancária, reforçando então, o poder ideológico, econômico e político destas classes. Mas, bancária ou libertadora, a educação sempre é política,

pois mesmo disfarçada atrás do discurso da neutralidade, existem concepções de educação e de formação humana que sustentam suas práticas, constituindo uma *politicidade da educação*.

Freire (1975, p. 66) no livro *Pedagogia do Oprimido* define a Educação Bancária como uma educação dissertadora, onde o educador conduz os educandos a memorização mecânica dos conteúdos, transformando os educandos em recipientes vazios, onde na medida em que o educador vai narrando a aula, sem dialogar com os sujeitos, mais o recipiente vai se enchendo, desconsiderando que os educandos possuem saberes e experiências, em um exercício de depositar conteúdo. Esta educação é entendida como o ato de “[...] depositar, transferir, de transmitir valores e conhecimentos” e fornece as bases ideológicas para manter uma sociedade opressora e de oprimidos, bem como fortalece a cultura do silêncio. Na Educação Bancária:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, o disciplinado; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que tem a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam à ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; e, j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1975, p. 67-68).

Portanto, compreender a relação Educação do Campo-Agroecologia é entender os processos formativos da turma no âmbito da escola como atos de intervenção no mundo,

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta. (FREIRE, 2015, p. 106-107).

Outro princípio formativo presente na Pedagogia do Movimento Sem Terra que colabora na construção de um perfil para a turma Albert Einstein é o conceito de Trabalho Ontológico²⁸ como matriz formadora.

Para Marx (2013, p. 255) o trabalho é um “[...] processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”, isto é, onde ser humano não se separa da natureza, pois ele mesmo é natureza. Para o autor, o trabalho é uma atividade tipicamente humana, o que nos diferencia dos animais, pois implica a existência de uma ideia que se efetiva para alcançar um fim desejado, ou seja, há uma idealização do resultado final antes da ação. Neste sentido, não existe ser social sem o trabalho, pois é a partir dele que os sujeitos transformam a natureza em bens materiais necessários à existência humana, ou seja, o trabalho é uma forma de humanização dos sujeitos. No entanto, quando não há o controle dos meios de produção por parte dos homens, o que se produz é trabalho alienado/estranhado.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra – a partir de ações concretas no assentamento e na escola – ao se apropriar da concepção marxista de trabalho, entendendo-o como socialmente necessário, vêm compreendendo o mesmo enquanto ontológico, vital para a reprodução de vida dos sujeitos. Desta forma, como foi evidenciado, existem Tempos Educativos na escola, dentre eles, o “Tempo Trabalho”, momento no qual os educandos da Turma Albert Einstein se organizam para cumprir as demandas do coletivo (organização, manutenção e limpeza dos espaços da escola) durante a etapa no Tempo Universidade. Na Proposta Metodológica da Etapa V do curso de licenciatura, esta perspectiva fica evidenciada:

O tempo trabalho é um princípio educativo e pensado nas bases teóricas e práticas de uma educação revolucionária e socialista, que resgata o trabalho como valor humanizador dos sujeitos [...] O Trabalho também é pensado na totalidade deste território que a escola se encontra, e, partindo das necessidades da comunidade, o trabalho que denominamos de socialmente necessário tem como objetivo extrapolar os limites do trabalho desenvolvido para manutenção deste coletivo na escola, ou seja, este trabalho como princípio educativo proporciona a integração da escola com a comunidade e vice e versa, através desta atividade prática o trabalho que possibilita ao ser humano se transformar e transformar o meio que vive. (PROMET, 2017, s.p.).

²⁸ Além dela estar presente neste território que possui uma pedagogia própria, constitui-se em um dos princípios da Lecampo da UFPR-Setor Litoral “[...] Considerar o trabalho como princípio educativo e vinculado à existência humana na relação com a natureza, em um processo de humanização entre homens e mulheres” (PPC LECAMPO, 2015, p. 17).

Para Arroyo (2010, p. 41) o ser humano se produz produzindo, visto que não há como separar o ato de produzir bens com o de produzir a nós mesmos. Ressalta que o trabalho é o que constitui o ser humano, e o conhecimento acumulado ao longo da história tem sua origem dele, onde “[...] o trabalho, a forma de produzir a vida, é que vai exigir conhecer a natureza, conhecer a sociedade, produzir cultura, convívios e até conflitos. E deste processo (o trabalho) que vai surgir o conhecimento, a ciência, os valores, as civilizações, etc.”, sendo, portanto, uma matriz formadora dos indivíduos e das sociedades.

Esta dimensão fica evidenciada nos processos formativos nos quais a turma se insere, onde a integração com os sujeitos da comunidade, dos outros cursos e demais sujeitos da Escola Latina por meio do trabalho, serve para produzir saberes que se constroem fora do espaço da sala de aula, importantes para uma formação política. Pois a produção de ideias, saberes, conhecimentos tem estreita relação com as formas de produção material da existência.

Se a experiência da produção da vida é o que nos forma, então o projeto educativo, na área do ensino e da formação teria que partir dessas experiências de vida, estar vinculado a essas experiências de vida [...] Porque parto do suposto de que o trabalho, a produção da vida, é a grande matriz formadora. Consequentemente, tudo que vou tentar trabalhar, em termos de conhecimento, de valores, de cultura, de representações, vou procurar vinculá-los com os conhecimentos, as representações, os valores, a cultura, produzidos nessa vivência do trabalho. Ou seja, se aceitamos o trabalho como princípio educativo, todo o projeto educativo, seja na escola, fora da escola, teria que estar amarrado aos processos de formação que acontecem no trabalho. (ARROYO, 2010, p. 43).

Tanto a Escola como o Assentamento possuem vínculo orgânico com os movimentos sociais e, por isto, a lógica organizativa destes espaços se concretizam pelo trabalho enquanto princípio educativo, que remete à coletividade, ou seja, ao ser coletivo e não ao indivíduo.

Menezes Neto (2009) ressalta que existe outro modelo que vem sendo defendido e praticado pelos movimentos sociais em contraponto à educação bancária, que envolve pensar uma formação humana totalizante, não para o mercado de trabalho mas para o mundo do trabalho. Ou seja, um processo de formação que transforma a natureza para o bem estar dos sujeitos. Por isso, o trabalho humano na perspectiva dos movimentos apresenta outro significado, é um princípio educativo e pedagógico, onde “[...] a educação camponesa deve, pelo trabalho humano, formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que, desta maneira, possam

compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital.” (MENEZES NETO, 2009, p. 26).

Portanto, o conceito de Trabalho Ontológico é matriz formadora para os educandos da turma Albert Einstein, ao conceber que “[...] quando o ser humano é inserido em formas diferentes de trabalho, ele se modifica em tudo, se torna um ser humano diferente” (ARROYO, 2010, p. 43). Ou seja, uma escola não se constrói apenas no espaço da sala de aula e, mais do que isso, qualquer projeto educativo não deve estar condicionado somente à este espaço, mas a outros que permitam de fato uma formação humana totalizante. Dessa maneira, ressalta-se o relato de uma educanda da turma que expressa a sua forma de apropriação do princípio educativo do Trabalho Ontológico:

Aprendi a viver no coletivo e a dividir os espaços com outras pessoas e a respeitar cada uma. Cada pessoa tem um jeito de ser ninguém é igual, e cada uma tem uma personalidade, uma forma de agir e pensar. Com o estudo aprendi muitas coisas, a trabalhar em grupo com os Núcleos de Base, setores de trabalho, equipes, etc. Ao fazer o trabalho do tempo comunidade, ao realizar o diagnóstico da comunidade pude conhecer a história dos meus vizinhos, a história da comunidade, como ela surgiu e até mesmo a história do sítio. Com o curso de Licenciatura em Educação do Campo me fez refletir sobre a história da realidade de cada sujeito, aprender a ouvir cada pessoa, saber ensinar e aprender ao mesmo tempo. Como futura educadora do campo, aprendo todos os dias, cada dia são coisas diferentes, ao ler um livro, conversar com alguém, já estamos aprendendo pois a educação se dá dia após dia. Para ser um educador do campo, temos que levar os educandos para a reflexão para a realidade, sem minar a curiosidade dos educandos, buscando uma construção coletiva. Relacionar os conteúdos com a realidade, e com os demais conteúdos de química, física e biologia que é a área de conhecimento das ciências da natureza, que estão interligadas. (Entrevista Laranjeira, 2017).

A educanda demonstra que todos os espaços em que se insere são importantes para sua formação, não só como futura educadora do campo, mas enquanto ser humano. E que a sua práxis nas escolas do campo com os educandos deve priorizar a existência material destes sujeitos, suas histórias e suas realidades para, a partir dela, elaborar um projeto educativo. Esta concepção é fruto da sua formação que vêm se construindo dia-a-dia no curso, decorrente de todos os espaços e tempos educativos que participa, que inclui o Tempo Comunidade e Universidade, no âmbito do território que abriga o Assentamento Contestado e a Escola Latina.

Portanto, pode-se dizer que tal território possui uma territorialidade específica, a do Movimento Sem Terra, espaço que adota uma pedagogia própria e que produz

projetos educativos baseados na afirmação da cultura camponesa e, por isso, sempre busca vincular a cultura com a didática e o currículo nos cursos que existem neste espaço.

Pedagogia esta que demonstra que mais do que falar com palavras, fala com “[...] símbolos, com gestos, com músicas, com bandeiras, com instrumentos de trabalhos”, pois os movimentos sociais recuperam “[...] todo esse universo simbólico, a memória, a imaginação, as múltiplas linguagens” (ARROYO, 2010, p. 49), por meio dos momentos de mística, durante os Tempos Educativos do Trabalho, do Círculo de Cultura, da Noite Cultural, da organização dos educandos da turma nos Núcleos de Base (NB), entre outros.

Espaços que se consolidam desde o MST – a Pedagogia do Movimento Sem Terra – e que influenciam na formação pedagógica e política dos educandos(as) da turma Albert Einstein. O movimento social faz da escola um espaço de vida, que não é fria, sem cultura, mas uma escola que recupera esta dimensão cultural dos povos do campo, da organicidade do MST e que consolida os princípios da Agroecologia e do Trabalho como matrizes formadoras para os educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Neste sentido, as principais características que evidenciam a relação entre o território que possui uma pedagogia própria – a do movimento Sem Terra – e a Turma Albert Einstein da Lecampo, é a apropriação que ocorre pelos educandos da turma dos conceitos de Agroecologia e Trabalho Ontológico. Conceitos que estão enraizados na vida cotidiana dos sujeitos que compõem este território, conceitos que são praticados e vividos e são, portanto, formas de ser e estar no mundo: a Agroecologia enquanto um modo de vida e de produzir o campo e o Trabalho Ontológico socialmente necessário com seu significado educativo.

Com base nos elementos trazidos até o presente momento, pode-se dizer que a maior influência da Pedagogia do Movimento Sem Terra – que está materializada no território que abriga o Assentamento Contestado e a Escola Latina – nos processos formativos da Turma Albert Einstein do curso de Licenciatura em Educação do Campo, diz respeito à tarefa que este espaço coloca para a turma de *assumir-se*. A partir das inserções nos Núcleos de Base e nos Tempos Educativos que são parte desta pedagogia, os educandos tem autonomia para participar ativamente dos processos de gestão da escola e do curso, tornando-se “[...] ser social, histórico, ser pensante, comunicante, transformador, criador.” (FREIRE, 2015, p. 42).

Ao entender a Educação como totalidade, fundamentando-se na Agroecologia e no Trabalho Ontológico enquanto princípios educativos e formas de viver, este território propicia “[...] condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”, que é uma das tarefas mais fundamentais da prática educativo-crítica. (FREIRE, 2015, p. 43).

Esses dois elementos existentes no território onde se materializa o curso para os educandos da turma durante o Tempo Universidade (TU), colaboram para a concretização da Educação do Campo enquanto uma práxis, pois a turma nos seus processos formativos ao se apropriar da lógica formativa deste território, fortalece ainda mais as concepções de sociedade e projetos de campo ao fazer articulações com os conceitos – e formas de viver – da Agroecologia e do Trabalho Ontológico. Permitindo realizar uma educação que valoriza os saberes dos povos do campo e busca sempre sua autonomia e liberação.

Isto é, a influência político-educativa da Pedagogia do Movimento Sem Terra com os conceitos enraizados de Agroecologia e Trabalho Ontológico são importantes mecanismos de formação na Educação do Campo para fortalecer a r-existência camponesa.

Neste sentido, começar o trabalho descrevendo a organização cotidiana da turma e revelando os conceitos existentes neste território parte da Pedagogia do Movimento Sem Terra, que surgem desde a materialidade do real concreto, foi fundamental para prosseguir a ordem do discurso empreendida no trabalho.

Isto é, inicia-se a abordagem revelando que a turma possui uma organicidade que é influenciada pela Pedagogia do Movimento Sem Terra, e prossegue-se afirmando que o curso de Licenciatura em Educação do Campo possui uma institucionalidade pois foi conquistado pela luta dos movimentos sociais em nível nacional. Deste modo, busca-se ressaltar que a conquista das políticas educacionais que implementam o curso ocorreu mediante reivindicação da necessidade da formação de Educadores(as) do Campo, bem como ressalta-se a materialização dos elementos formativo-pedagógicos da Lecampo da UFPR-Setor Litoral na turma Albert Einstein, que reverberam em desafios que vêm sendo enfrentados bem como as suas potencialidades.

2 DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LECAMPO AOS PROCESSOS FORMATIVO-PEDAGÓGICOS DA TURMA ALBERT EINSTEIN



FIGURA 16 – EDUCANDOS DA TURMA ALBERT EINSTEIN EM MOMENTO DE REUNIÃO DE SETORES.

FONTE: Acervo da autora (2017).

É como se a gente lançasse uma contra proposta da gente né, uma educação humana mesmo assim, de fortalecer as raízes do campo mesmo, uma educação que reconheça o ser camponês e possa trabalhar a partir da realidade, a partir do chão que aqueles sujeitos pisam, porque não adianta que as escolas do campo continue aberta se elas tão trabalhando fora da realidade delas. Pensar o que o meu território tem a ver com a minha educação? Porque a educação vai pra além da sala de aula né, no dia-a-dia de cada um a gente aprende muita coisa [...] muitas vezes eles não vê que a vida é um trabalho educativo, que a educação não é só aquilo que a escola formal oferece pra ele né, e como que o mundo no campo é cheio de ensinamento. E se apropriar disso é uma forma de resistir, porque a partir do momento que você faz com que esses sujeitos vão se reconhecendo, é uma forma também de resistir. Porque as vezes ele tá perdendo a esperança de ser camponês, e se depara com um curso desse, então é muito valioso.
Entrevista Bromélia, 2017.

Tendo em vista que a turma Albert Einstein possui especificidades organizativas que foram apresentadas na primeira parte do trabalho, estas se localizam em uma escala maior que é o curso de Licenciatura em Educação do Campo, especificamente do Setor-Litoral da UFPR.

Para tanto, sabe-se que este curso em nível nacional foi criado mediante a ação dos movimentos sociais do campo, que reivindicaram sua criação e

institucionalidade.

Por isso, fez-se necessário realizar um breve registro histórico de como ocorreu o processo de conquista deste curso, apontando sua criação por meio da política educacional afirmativa que o implementa, o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) e ressaltando as experiências anteriores na formação de educadores, empreendida por meio de outra política educacional, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Além disso, aponta-se os processos formativo-pedagógicos parte da institucionalidade da Lecampo da UFPR-Setor Litoral, a partir dos elementos existentes nos documentos que orientam a práxis na turma, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2015) e a Proposta Metodológica da Etapa. (PROMET, 2017).

Neste sentido, ressalta-se os desafios que vêm sendo enfrentados e as potencialidades da formação de Educadores(as) do campo, por meio dos relatos de educadores e educandos(as), em constante diálogo com as propostas teórico-práticas existentes nos documentos orientadores.

2.1 A criação da Lecampo: uma conquista dos movimentos sociais

Entende-se que a existência de um curso de Licenciatura em Educação do Campo se realiza pela luta dos movimentos sociais do campo e se consolida pela ocupação dos sujeitos coletivos do campo nas instituições públicas de nível superior, isto é, o espaço da Universidade.

O curso por si só possui uma caráter contra hegemônico dentro destas instituições, pois é a ferramenta de entrada ao ensino superior de sujeitos historicamente subalternizados que trazem saberes de experiência feito (FREIRE, 2015) e conhecimentos que sempre foram invisibilizados pois estes mesmos sujeitos, desconsiderados como sujeitos de direitos em uma sociedade que expropria culturas e modos de “sentirpensar” com a terra que não cabem no sistema moderno-colonial-capitalista. (ESCOBAR, 2014).

Sujeitos considerados marginalizados e/ou subalternizados que nunca tiveram o direito à universidade para produzir conhecimento, pois essa sempre foi criada e concebida para atender a um sujeito universal – os homens brancos, heterossexuais, católicos e de classe média, que compõem um “[...] modelo universitário masculino, colonialista, monocultural e eurocêntrico (SANTOS, 2015, p.

202) – isto é, a minoria da população. Em contrapartida, aqueles considerados a minoria que na verdade são a grande maioria, como mulheres e homens trabalhadores(as) assalariados(as), sujeitos LGBT's, afrodescendentes, indígenas e diferentes povos do campo só conquistaram este espaço nas últimas décadas por meio da ocupação, da resistência e da organização política. Estes são grupos subalternos que têm sofrido as consequências do capitalismo nas suas experiências de vida e estão lutando contra essas estruturas:

São grupos sociais culturalmente muito diversos e as suas experiências de exclusão, injustiça e discriminação são igualmente diferentes. Tal diversidade e diferença entre grupos subalternos deriva do fato de que o capitalismo opera na sociedade em articulação com dois outros tipos de dominação: colonialismo e patriarcado. Para além disso, estes três tipos de dominação recorrem muitas vezes a formas de dominação satélites ou complementares, baseadas em diferenças geracionais, culturais, religiosas ou regionais, de modo a dividir ainda mais os grupos subalternos, e, assim, reforçar o seu poder. (SANTOS, 2015, p. 206).

Tendo em vista que a classe camponesa é um desses grupos que o Estado possui uma dívida educacional histórica, sabe-se que o paradigma da Educação do Campo possui especificidades e, para atendê-las existem desafios postos como a escola, o currículo, o material didático e a formação de professores, que precisam se orientar na busca de consolidá-lo. No entanto, a realidade se baseia em fatores tais como a inadequação da infraestrutura escolar, professores sem a devida formação profissional ou sem formação continuada e grande número de professores com contrato temporário. (ALENCAR, 2010).

Dessa forma, um dos problemas centrais é que muitos professores não estão preparados para atuar de forma a atender ao paradigma da Educação do Campo, pois enfrentam desafios como uma prática educativa que não valoriza a história e a memória dos povos do campo, que não relaciona a educação formal com a não formal e informal e que demonstra inexperiência em desenvolver a docência relacionando saberes escolares e saberes do cotidiano. (ALENCAR, 2010, p. 216).

A formação do professor para atuar no campo pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo, em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na área rural, bem como para possibilitar a permanência dos sujeitos coletivos do campo em seus territórios de vida.

De acordo com esta realidade, a formação de educadores do campo foi uma necessidade reivindicada pelos movimentos sociais do campo, na luta para a criação

e implantação de políticas públicas educacionais que pudessem oferecer uma formação docente crítica à sujeitos que fossem agentes participativos na construção de um novo projeto de sociedade.

Com as lutas pelo direito à terra e educação, os movimentos sociais, sindicatos e demais organizações do campo conquistaram políticas públicas²⁹ para a Educação do Campo, incluindo a formação de educadores, frutos de suas resistências organizadas.

Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar. Há bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nesses vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre direito à educação, à cultura, à identidade e ao território. Dimensões esquecidas e que os movimentos sociais recuperam, enriquecendo, assim, a teoria pedagógica; abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores. Formação colada ao território, a terra, a cultura e tradição do campo. (ARROYO, 2007, p. 163).

Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 231) ressaltam que as primeiras experiências de formação de educadores e educadoras do campo no Brasil ocorreram por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA³⁰) e,

²⁹ Os autores ressaltam a existência de uma vasta legislação que contribuiu com a Educação do Campo, nas últimas duas décadas “1) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título 1, Artigo 3º. IV e Seção 1 – Da Educação, Artigo 206; 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº. 9.394/96, Artigos 28, 78, 79; 3) ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, organizado em 1997 pelos movimentos sociais do campo em parceria com a UNB – Universidade de Brasília; 4) PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado em 1998 junto ao INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, atualmente no MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; 5) Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Educação Básica – CNE/CEB – nº.1, de 3 de abril de 2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; 6) Programa Escola Ativa/MEC; 7) ProJovem Campo Saberes da Terra; 8) ProJovem Rural; 9) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO criado em 2007 com a finalidade de formar educadores por área de conhecimento, via pedagogia da alternância para lecionarem nas escolas do campo; 10) Resolução nº.4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, nela, a Educação do Campo como modalidade de ensino; 11) Decreto nº.7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, 12) PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, lançado no dia 20 de março de 2012”. (SANTOS E BUENO, 2016, p. 195).

³⁰ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi pensado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária em 1997, e depois de um longo período de lutas e negociações o Programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. O Programa é executado por uma ampla articulação que envolve o Estado, universidades e movimentos sociais, e possui como objetivo principal promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, por meio de metodologias e processos educativos específicos para o campo, como a Pedagogia da Alternância. Até 2014, cerca de 200 mil trabalhadores do campo se escolarizaram em diferentes níveis de ensino - alfabetização, conclusão de ensinos

aconteceram por três frentes. A primeira consistia nas práticas formativas de educadores(a) para atender a alfabetização e escolarização de adultos, a partir de cursos em nível médio na modalidade de magistério. A segunda visava a formação em nível superior por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros. E a terceira ofertava a formação para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio através dos cursos de licenciatura.

Após as primeiras experiências por meio do PRONERA, a Licenciatura em Educação do Campo vem sendo implementada desde 2007 pelas universidades públicas, por meio do Ministério da Educação estando voltada, especificamente, para educadores e educadoras do campo. A Licenciatura em Educação do Campo nasceu das proposições da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo – CNEC – realizada no ano de 2004. Sua proposta específica começou a ser construída no MEC em 2005, por meio de uma Comissão instituída pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão). Em novembro de 2006, o MEC convidou universidades para realização de projetos-piloto do curso. (CALDART, 2011; MOLINA, 2012).

As licenciaturas³¹ em Educação do Campo se consolidam por meio do subprograma intitulado Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) que faz parte do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

A proposição de cursos de Licenciatura em Educação do Campo se compromete com a formação inicial de professores para as escolas do campo nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como uma nova organização curricular construída por áreas de conhecimentos, e comprometida com um percurso formativo voltado aos saberes e vivências sobre a realidade do campo no âmbito escolar, desconstruindo ideologias

fundamental e médio, cursos técnicos e profissionalizantes e cursos superiores - mais de 60 universidades parceiras e 200 convênios até este período. Importante ressaltar que durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera foi construído com base nos princípios e experiências dos movimentos sociais camponeses, contribuição que possibilitou o grande êxito do Programa. (MOLINA E ANTUNES-ROCHA, 2014).

³¹ Os cursos de licenciatura focam na questão da formação para a docência por área do conhecimento, sendo a organização dos componentes curriculares em quatro áreas: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias. Esta formação que não é disciplinar permite a maior dialogia e compreensão dos processos que os educandos vivem. (CALDART, 2011; MOLINA, 2012).

urbanocêntricas de ensino e focando em práticas pedagógicas que considerem as particularidades dos povos do campo, e sua necessidade de emancipação e desconstrução de paradigmas segregacionistas e discriminatórios. (FALEIRO; FARIAS, 2016, p. 92).

O Procampo tem por objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior no país, voltados para a formação de professores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas no campo, com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (BRASIL, 2009).

Em um resgate histórico, Molina (2015) ressalta que o Procampo é conquista da pressão e das demandas apresentadas desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998, para garantir a formação de educadoras e educadores do campo, sendo esta uma das prioridades do Movimento ainda na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo realizada em 2004, que tinha por lema “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”. Desde então, com a pressão dos movimentos é instituído um Grupo de Trabalho no II CNEC que ficou responsável por elaborar uma proposta de formação de educadores do campo, juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com a proposição ao Ministério da Educação (MEC). Foi a partir das reuniões do GT que o desenho da política de formação de educadores surgiu, até apresentar a versão final para as instâncias do MEC que iriam implementar o Programa. Neste processo, o mesmo aprovou o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo. A autora ressalta que a implantação do Procampo iniciou por meio de uma experiência piloto, com a construção de quatro cursos que foram realizados por meio dos convites do MEC, a partir da indicação das instituições universitárias pelos próprios movimentos sociais ligados à Educação do Campo, sendo estas a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS).

[...] do terreno das contradições, é que podemos compreender e situar as políticas afirmativas de Educação Superior para os camponeses, pois apesar da totalidade na qual elas estão contidas, onde há forte determinação dos organismos multilaterais para implantação deste tipo de políticas, há também importante componente da luta dos movimentos sociais do campo para sua conquista e implantação. (MOLINA, 2015, p. 155).

Considera-se que a criação do Procampo – política educacional que implementa o curso – permite que o mesmo torne-se contra hegemônico dentro de um espaço que sempre assumiu seu caráter universal, isto é, que exclui toda a diversidade dos sujeitos coletivos do campo e da cidade, que também são sujeitos de direitos, independente de classe social, gênero, orientação sexual ou qualquer outro modo de classificação adquirido desde o ‘eurocentramento do mundo’. (QUIJANO, 2005).

Isto porque, como aponta Ribeiro (1975), a cultura da universidade é a transposição conceitual do mundo, onde em sua totalidade se reflete toda a vida social exógena a ela, se a sociedade é classista e conservadora, a universidade vai possuir estas marcas em seu interior, mas podendo também ter certa capacidade de propor projetos de transformação social, por meio de brechas que estão sendo abertas na produção de contra hegemonias. Para o autor, o papel da universidade é de colaborar para a consolidação de uma consciência crítica, pois é uma instituição social politizada que possui diferentes ideologias e disputas de interesses, por isso não existe conhecimento científico neutro e a despolitização da universidade implica a sua submissão aos interesses da lógica dominante, não cumprindo desta forma, seu papel político e democrático.

De acordo com Antunes-Rocha (2014) a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo é aliado a um propósito de construção de um modelo de campo que é comprometido com a autonomia dos sujeitos do campo, ou seja, com um projeto de vida popular que garanta sustentabilidade econômica, política e cultural destes povos. Para tanto, a formação de educadores do campo compromete-se com três princípios, o protagonismo dos sujeitos coletivos, a luta pela escola pautada na educação emancipatória no campo e o compromisso com a construção de um outro projeto de sociedade e de campo. Além destes princípios, como o curso de licenciatura em Educação do Campo é uma construção que resulta dos acúmulos teóricos-práticos dos cursos do Pronera, outros princípios que podem ser mencionados são:

[...] a aprendizagem de novas estratégias de organização e seleção de componentes curriculares a serem ensinados nas escolas do campo, com ênfase à vinculação dos conteúdos à realidade/atualidade; ao trabalho como princípio educativo; o protagonismo dos educandos nos processos formativos, com forte estímulo à sua auto-organização; a importância da aprendizagem da postura de pesquisar e inquirir permanentemente, vinculando a escola e os processos de ensino aprendizagem que nela ocorrem e a ampliação da compreensão das tensões e contradições

presentes na realidade e formação das habilidades necessárias para a promoção de intervenções coletivas transformadoras desta mesma realidade. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 234-235).

Neste sentido, a formação de educadores do campo vai se construindo na medida em que esses sujeitos coletivos do campo ocupam os espaços acadêmicos da universidade, ensinando as instituições de ensino superior à aprender com as suas experiências e lutas, onde na luta pela terra, compreendem que a educação além de um direito é uma “[...] ferramenta importante em suas lutas de resistência aos processos de expansão do capital no campo” e ocupar o espaço do ensino superior também permite que tais sujeitos venham demandando uma transformação nos processos de produção de conhecimento, isto é, movimentos sociais e povos do campo interrogam as universidades ao exigirem além do acesso à escolarização de nível superior, a sua efetiva democratização. (MOLINA E ANTUNES-ROCHA, 2014).

A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando em outras lógicas da produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento próprio da modernidade capitalista. (CALDART, 2010, p. 112).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é contra hegemônico pois é formado por sujeitos camponeses que reivindicam e vêm construindo uma outra estrutura curricular e concepção política que busca atender ao paradigma da Educação do Campo. Transformando aos poucos o espaço universitário em um espaço pluriversitário, lócus de sujeitos plurais que expressam a diversidade social, para além de modelos autoritários e conservadores de sociedade, e que buscam alterar “[...] as relações de poder e situações de descasos com os sujeitos do campo, ampliando os processos de resistências, enfrentamentos e acúmulo de forças na promoção de mudanças que emancipam”. (SANTOS E BUENO, 2016, p. 196).

O curso se constitui contra hegemônico pois ele surge das lutas dos sujeitos camponeses, pela democratização do uso da terra, das águas, das florestas e do direito da produção e do uso do conhecimento, e quando criado fortalece as mesmas lutas, em uma relação dialética que é necessária para a continuação da existência desses grupos sociais. Além disso, o paradigma da Educação do Campo inerente ao curso se compromete com um projeto político-pedagógico que tem como referência a superação do modelo capitalista, onde a sua existência significa a ocupação de um espaço negado.

No entanto, considera-se que os cursos não são monoblocos, e em cada lócus dar-se-á de uma forma, a partir da atuação e protagonismo dos sujeitos camponeses principalmente, existindo portanto desafios para a consolidação da licenciatura em Educação do Campo, tais como:

[...] a precarização da infraestrutura no desenvolvimento do curso e a pouca aproximação da universidade com os movimentos sociais; a importância de os sujeitos compreenderem e assumirem as especificidades do curso e a auto-organização dos estudantes como requisito para sua consolidação. (Hage *et al*, 2016, p.147).

Em outras palavras, muitas vezes os sujeitos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo vêm ensinando as próprias universidades “[...] uma nova concepção de formar educadores, a partir da ocupação, pelos sujeitos coletivos do campo, dos espaços acadêmicos”. (MOLINA E ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 236). Uma formação que deve focalizar a “[...] atenção na vinculação entre escola, campo e sociedade articulados em um paradigma voltado para a valorização da produção e reprodução da vida no campo, na perspectiva camponesa, em oposição ao agronegócio” (IBID, p. 245), que permite articular a escola à materialidade concreta das lutas empreendidas pelos povos do campo.

As necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo. (MOLINA E ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226).

Compartilha-se do ideário de Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 227), ao evidenciar que a criação das Licenciaturas em Educação do Campo pretendeu contribuir com a efetivação de mudanças nas escolas de educação básica no campo, na busca por uma construção de uma escola que seja capaz de promover a autonomia dos educandos. Sendo que o educador(a) do campo possui papel importante na construção de alternativas político-pedagógicas de organização do trabalho escolar, que colaborem para promover mudanças na lógica tradicional da escola, isto é, uma atuação que entenda a educação como prática social que se estende para além do

papel da educação escolar, mas que se assume agente de transformação da sua realidade social.

Neste sentido, a existência do curso por si só já apresenta-se como ferramenta para fortalecer a r-existência camponesa, pois em certa medida permite o acesso dos sujeitos a um espaço nunca ocupado por eles e instiga a problematização sobre o direito de viver no campo e reproduzir sua existência material, ou seja, de r-existir.

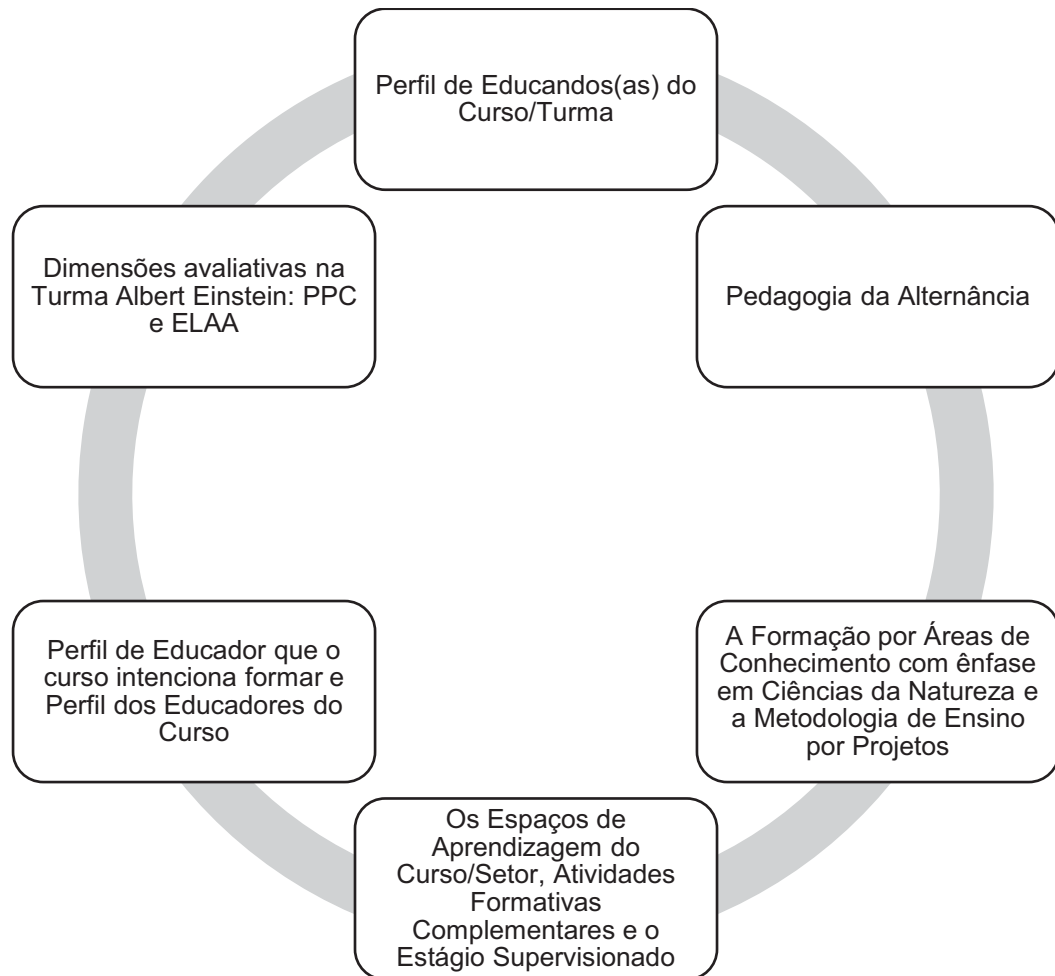
No entanto, para consolidar a r-existência camponesa via formação de educadores(as), é preciso ressaltar a importância da diversidade das Geografias de Vida existentes na turma, a potencialidade da intervenção no real que os estudantes possuem e a consolidação da formação superior pautada na identidade camponesa. Estes são categorias que orientam a possibilidade da r-existência camponesa por meio da formação de educadores(as).

Portanto, é imprescindível ressaltar o processo dialógico existente entre os elementos teórico-práticos contidos nos documentos orientadores da turma, com os relatos provenientes das entrevistas com os interlocutores da pesquisa, sobretudo educandos e educadores.

2.2 Elementos formativo-pedagógicos da turma Albert Einstein

Parte-se do pressuposto que entre os objetivos principais do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral, está o de “[...] proporcionar em conjunto com o educador uma escola formadora de sujeitos articulados a um projeto de emancipação humana”. (PPC LECAMPO, 2015, p. 15). Deste modo, para consolidar tal projeto, são necessários um conjunto de elementos formativos-pedagógicos que auxiliem nesta tarefa, que para a turma Albert Einstein está baseada nos seguintes elementos:

ORGANOGRAMA 8 – ELEMENTOS FORMATIVO-PEDAGÓGICOS DA TURMA



FONTE: Elaboração da autora a partir do PPC (2015) e PROMET (2017).

Mediante a leitura dos documentos que orientam a práxis educativa na turma Albert Einstein, isto é, o PPC e a PROMET, buscou-se realizar uma vinculação com a realidade material da turma, onde na medida em que se foi trazendo os elementos que conduzem a prática formativa-pedagógica, também foram sendo ressaltados relatos de estudantes e educadores acerca destes mesmos elementos.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo possui um **perfil de educando(a)** ao qual intenciona atender, isto é, o curso é destinado para os povos que vivem no campo. Sujeitos que historicamente tiveram muitos espaços interditados à eles, como a universidade, em um processo de negação ao direito à educação em diferentes níveis de ensino.

Tais presenças explicitam e visibilizam o fato de que o campo brasileiro é muito mais diverso, rico e complexo do que se imagina e do que consta nos

materiais didáticos e que necessita ser pautado na agenda do país, dado o histórico de ausências de políticas e programas públicos voltados aos povos que produzem alimentos e que, em função dos seus modos de vida, tem na diversidade a sua condição de existência. (KATUTA, 2016, p. 10).

Entendendo a diversidade que existe no campo, para ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da UFPR-Setor Litoral, a pessoa precisa ter um documento de indicação de um ou mais movimentos sociais, sendo estes provenientes de participação em: 1) comunidades de pequenos agricultores; 2) associações de pescadores; 3) projetos de assentamentos de Reforma Agrária; 4) projetos de reassentamentos; 5) comunidades quilombolas; 6) coletivos dos movimentos sociais camponeses articulados a Via Campesina; 7) comunidades de povos da floresta; ou outro movimento social ligado aos povos do campo, descritos no Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010³².

Ou podem ainda pertencer a uma das cinco categorias que explicitem o seu vínculo com o campo.

QUADRO 5 – CATEGORIAS PARA INGRESSO NA LECAMPO UFPR-SETOR LITORAL

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Categoria 1	Educadores ou educadoras que prioritariamente não possuam qualquer curso de graduação e que estejam em atividade nas escolas/instituições do campo, escolas itinerantes pertencentes à rede estadual ou municipal, escolas comunitárias e escolas-família.
Categoria 2	Educadores ou educadoras que prioritariamente não possuam qualquer curso de graduação e que atuem em processos educativos/formativos desenvolvidos por entidades ligadas a espaços educativos não formais (sindicatos, movimentos sociais, cooperativas, associações e outros que desenvolvam suas atividades vinculadas à questão agrária e camponesa).
Categoria 3	Pessoas que trabalham na agricultura familiar, nos assentamentos, nos acampamentos, arrendatários ou arrendatárias, meeiros ou meeiras, boias-frias, pescadores ou pescadoras, indígenas, quilombolas, extrativistas e demais populações tradicionais do campo e povos indígenas como regem as leis e decretos.
Categoria 4	Pessoas atuantes nos movimentos sociais ligados ao campo, associação de agricultores ou agricultoras familiares, pescadores e pescadoras, quilombolas, faxinalenses, povos indígenas e demais populações tradicionais do Brasil.
Categoria 5	Filhos ou filhas de agricultores e agricultoras familiares, assentados ou assentadas, acampados ou acampadas, pescadores ou pescadoras, quilombolas, faxinalenses, arrendatários ou arrendatárias, meeiros ou meeiras, boias-frias, indígenas ou extrativistas e demais trabalhadores e trabalhadoras assalariados que atuem na agricultura familiar

FONTE: Elaboração da autora a partir do Edital de Ingresso (2016).

³² No Art. 1º do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 consta que “[...] a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010, p. 5).

Ao comprovar sua relação com o campo, que ocorreu a partir da entrega da carta de algum sindicato, associação e/ou movimento social atestado a procedência dos sujeitos, os estudantes realizaram uma prova escrita que perguntava por que o candidato está prestando vestibular neste curso e por que quer ser educador. Tal prova foi realizada no próprio Assentamento Contestado, sendo fiscais de vestibular o grupo do setor de educação do MST juntamente com os professores da Lecampo e equipe responsável pela implementação do curso.

Dessa forma, a licenciatura se consolida na busca pelo reconhecimento da identidade dos sujeitos ao traçar o perfil dos(as) educandos e educandas que intencionam atender. Pessoas com lócus de enunciação diversos que vêm ocupando a universidade e transformando esse espaço, a partir de suas experiências e saberes inscritos com e na terra. (GROSFÓGUEL, 2008).

Dos vinte e cinco educandos da turma Albert Einstein, quatorze são mulheres e onze são homens, em sua maioria assentados (12³³) e acampados (07), pessoas que moram em comunidades (05) e até mesmo na cidade (01).

Cada um deles é de um território diferente, e este fato implica em um modo de pensar a realidade, com concepções de mundo pluriversas e modos de produzir a vida, pois é a partir destas diferentes realidades sociais e territoriais, que eles constituem o suporte material de sua cultura, sua memória e seus saberes acumulados historicamente inscritos com e na terra.

Apesar destas especificidades, existe certa homogeneidade na turma, ao compreender que a maior parte dos educandos são vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (17), por serem acampados e assentados da Reforma Agrária. Mas também há o vínculo com o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) (04), ao Movimento de Atingidos por Barragens (MAB) (01), ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) (01), ao movimento faxinalense (01) e ao movimento LGBT Sem Terra (01).

No entanto, apesar do acesso ao ensino superior por estes sujeitos que comprovam pertencer ao campo, a permanência deles no curso depende de muitos fatores, sendo um deles a questão financeira e o acesso às bolsas.

Muitos educandos não possuem endereço residencial, pois são acampados e vivem no movimento de ocupações de terra e itinerância constantes. Alguns

³³ Número que representa a quantidade de educandos da turma.

educandos não conseguem comprovar a renda, o que também dificulta o acesso às bolsas. A maior parte deles precisam do auxílio para conseguir permanecer no curso.

Neste sentido, apesar de existir um perfil de educando(a) previamente estabelecido, pode-se dizer que alguns segmentos da universidade ainda não estão preparados para recebê-los, pois não compreendem as identidades territoriais e as dificuldades intrínsecas à ela. É no movimento de ocupação deste espaço por esses diferentes sujeitos de direitos em um curso de ensino superior que as transformações podem acontecer, garantindo de fato o reconhecimento deles enquanto parte da universidade, que torna-se plural³⁴ com suas presenças.

A bolsa é uma demanda permanente e difícil, é uma violência não ter a condição de estudar. E daí é nesse sentido as violências que a gente vive e passa, porque a maioria tem que trabalhar, todo mundo tem que se virar para conseguir. O que é esse trabalhador pobre poder estudar né? Acessar a universidade [...] então essa é uma reflexão da licenciatura. A maioria é a primeira geração que está tendo acesso à universidade, tanto os mais velhos como os mais novos. A gente vai entender que as licenciaturas, como que esse Estado, como que essa Instituição ela vai refletir todas essas dores. (Entrevista Saturno, 2017).

Entende-se que apesar de existir um perfil de educando e educanda previamente estabelecido que faz parte da conquista de um política educacional afirmativa, muitas contradições aparecem neste movimento de ocupação camponesa no espaço moderno-colonial que é a universidade, sendo o mais forte deles a condição financeira para garantir a permanência no curso, o que demonstra que este espaço sempre foi destinado a outra classe social que não à camponesa ou ao proletariado em geral. Para tanto, a ocupação destes sujeitos coletivos vêm tornando possível pouco a pouco transformar este espaço universitário em um espaço pluriversitário (SOUSA SANTOS, 2015), haja vista a necessidade de modificar as relações cristalizadas provenientes de uma concepção de educação bancária e privilegiada, e de efetivar o reconhecimento da diversidade de sujeitos e epistemologias do mundo, possibilitando fortalecer a r-existência camponesa.

A organização curricular do curso é baseada na **Pedagogia da alternância**, isto é, composta por períodos de aprendizagem no Tempo Universidade e Tempo Comunidade. No Tempo Universidade os educandos de diferentes áreas de origem – assentamentos, acampamentos, comunidades – permanecem uma etapa em um

³⁴ Estes sujeitos vêm transformando o espaço universitário em um espaço pluriversitário, no sentido atribuído por Sousa Santos (2015).

espaço destinado (escola ou universidade) para construir e sistematizar coletivamente os saberes, a partir da área de conhecimento e temáticas do curso. No Tempo Comunidade, os educandos levam tarefas e aplicam os saberes adquiridos no Tempo Universidade, dialogando com suas comunidades de origem e, possibilitando um ensino e aprendizado mais integrado e grafado em suas realidades, unindo teoria e prática.

Segundo Hage et al (2016, p. 159) a Pedagogia da Alternância,

[...] provoca mudanças substantivas na forma hegemônica de produzir e socializar os conhecimentos, resultante do diálogo entre os conteúdos escolares/acadêmicos e os saberes adquiridos nas práticas produtivas e culturais dos sujeitos do campo, articulando saberes de diferentes tradições: do trabalho, da ciência e da cultura, avançando na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade ao incorporar os saberes dos camponeses na escola.

Pautado nessa Pedagogia, o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza é composto por 400 horas semestrais (240 horas de Tempo Universidade e 160 horas de Tempo Comunidade) totalizando 3.200 horas em oito semestres que pode ter duração máxima de doze semestres para o educando integralizar o curso. O Tempo Universidade pode ser de três etapas de dez dias, ou duas etapas de quinze dias, ou uma etapa de trinta dias por semestre. A periodicidade das etapas é definida coletivamente com os educandos e educadores da Lecampo. (EDITAL, 2016).

Neste sentido, ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral cabe:

Promover uma Pedagogia da Alternância com um currículo vivo, problematizando os dados junto às comunidades, as universidades, promotorias, secretarias, conselhos e conferências municipais e estaduais para legitimar modos cooperados de materializar direitos sociais [...] Possibilitar que o tempo comunidade, seja um espaço de troca de experiência entre os educandos, criando tempos coletivos de acompanhamentos das atividades planejadas. (PPC LECAMPO, 2015, p. 15-17).

A Pedagogia da Alternância é implantada no Brasil em 1960 e surge da necessidade da articulação dos processos educativos com as necessidades das comunidades que vivem e trabalham no campo. Foi utilizada para combater o movimento de expulsão dos camponeses, a condição de pobreza e o abandono em

que muitos viviam. Essa pedagogia se inicia nas Escolas Famílias Agrícolas³⁵ (EFAsS), como uma alternativa à falta de políticas públicas e valorização do campo. (SANTOS E BUENO, 2016, p. 197).

A Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo. (RIBEIRO, 2008, p. 30).

O principal objetivo dessa Pedagogia, que constitui a Educação do Campo, é fortalecer a ideia de que a o sujeito não precisa sair do campo para estudar, mostrando que é possível articular a realidade e a educação específica desses sujeitos, e promover uma leitura crítica da realidade, para que possam perceber as contradições e determinações sociais produzidas, ao considerar a totalidade dos processos. (MOLINA E ANTUNES-ROCHA, 2014). Acerca desse objetivo, um educando ressalta:

Eu gostei muito de saber o que era a Pedagogia da Alternância, porque eu sinceramente não sei se eu conseguiria ficar tanto tempo fora de casa, mudar de cidade, sair do campo, mudar toda a realidade, porque quando você tá estudando nesse sistema você não precisa mudar tua realidade, você vem pra escola estudar, você convive bastante com o pessoal, desenvolve relações, adquire bastante conhecimento, e volta com várias atividades que você vai aplicar no Tempo Comunidade. (Entrevista Copo de Leite, 2017).

De acordo com Santos e Bueno (2016, p. 199) a Pedagogia da Alternância “[...] conta com a parceria de monitores/educadores/educados, familiares, comunidades, movimentos sociais, sindicatos e demais organizações locais”. Dialoga com as experiências concretas de educação popular vivenciadas pelos estudantes.

³⁵ Segundo Ribeiro (2008, p. 32) a pedagogia da alternância é implantada no Brasil na década de 60 com as EFAsS no estado do Espírito Santo, com a iniciativa do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) a partir do apoio financeiro da Igreja Católica e da sociedade italiana. Atualmente estão organizadas em nível nacional na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), criada em 1982. Atualmente, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAsS) continuam funcionando por meio da Pedagogia da Alternância. Em 1981, é implantada a Casa Familiar Rural (CFR) que são administradas por pais de alunos, lideranças comunitárias e ONGs que oferecem ensino fundamental associado à formação agrícola. A primeira surge em Alagoas no nordeste, no entanto, é na região sul que se consolida o movimento das CFRs que são coordenadas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR-Sul).

Nós temos uma proposta emancipatória do curso, uma outra lógica de educação né, diferente da lógica tradicional. Começa que a gente faz uma faculdade, num espaço que é o campo. Uma faculdade no campo, uma educação que tem essas especificidades. Com a Pedagogia da Alternância né, por exemplo, é uma forma de quem mora longe poder conciliar o trabalho dele, a produção agrícola, a vida dele lá, então o tempo comunidade que ele passa lá, e o tempo universidade daqui não estão desligados. Porque um é continuidade do outro, e sempre temos essa questão de partir sempre da realidade né. (Entrevista Violeta, 2017).

A Pedagogia da Alternância possibilita que o estudante mergulhe na sua realidade e a valorize, socializando os saberes construídos no tempo comunidade e, ressignificando-os no Tempo Universidade, em um processo de intervenção no mundo (FREIRE, 2015). Mas, ao mesmo tempo, existem dificuldades que surgem com esta metodologia, como relata uma educanda da turma:

A parte do curso que eu tenho mais dificuldade é no Tempo Comunidade pra desenvolver as atividades, porque eu não tenho internet e lá também não tem torre de celular, então não é fácil a comunicação com os educadores. Mas eu vou desenvolvendo as atividades na forma que eu entendi. (Entrevista Laranjeira, 2017).

O acesso à internet e a dificuldade de comunicação são a realidade de alguns estudantes da turma, somada a ela, uma das características da turma é que os educandos são de seis estados brasileiros pertencentes a quatro regiões diferentes, a região Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Norte. Neste sentido, outra dificuldade apontada pelos educandos é a distância geográfica que alguns moram para chegar no município da Lapa-PR, durante o Tempo Universidade, que faz parte da Pedagogia da Alternância.

Como geralmente são duas etapas de sessenta dias ao ano, uma a cada semestre, os educandos precisam vir duas vezes até o espaço do Assentamento Contestado/Escola Latina, e isto é uma realidade difícil para os que moram em estados mais distantes, sobretudo, pela dificuldade financeira para permanência no curso. Portanto a distância geográfica dos territórios de vida de alguns estudantes da turma impossibilitam e/ou dificultam a chegada de alguns na data correta de início na etapa, isto é, alguns estudantes chegam na metade da etapa, não participando do processo formativo em sua totalidade, enquanto alguns relataram já terem faltado a etapa inteira, sendo o principal motivo a questão financeira para custear as viagens daqueles que moram mais longe do local onde ocorre o TC, o Assentamento Contestado no município da Lapa-PR.

Mesmo o curso funcionando metodologicamente pautado na Pedagogia da Alternância, que é o que em grande medida permite que estes sujeitos possam ter acesso ao ensino superior, pois, deslocam-se duas vezes ao ano durante as etapas, para alguns a distância é determinante, como aponta um educando, que mora no estado do Mato Grosso:

A dificuldade maior pra mim infelizmente é a dificuldade financeira pra chegar aqui no curso. Hoje eu tô recebendo bolsa né. Mas bem no começo eu só consegui vir porque eu saí do trabalho, peguei o salário e o seguro desemprego que manteve as duas etapa pra eu poder vir. Porque queira ou não queira, por mais que todo mundo tenha dificuldade, mas quem mora mais perto aqui no Paraná tem mais facilidade pra estar aqui. Dentro aqui da turma todo mundo tem suas dificuldades, e a gente vai se ajeitando, dando um jeito pra tudo. (Entrevista Bromélia, 2017).

Outro desafio apontado pelos educandos é a dificuldade de organização no Tempo Comunidade. Para grande parte dos educandos, a organização das atividades do curso de licenciatura durante o tempo comunidade torna-se um desafio por motivo como: a) acessar à internet; b) criar uma rotina de estudos e cumprir as demandas propostas pelos educadores; c) conciliar com o trabalho nas propriedades (assentamento, acampamento, comunidade); e, d) conciliar com as atividades de militância do movimento ao qual pertencem.

São diversas atividades que os educandos do curso devem cumprir durante o Tempo Comunidade em um período estimulado, no que diz respeito aos espaços de aprendizagem do curso (ICH, FTP, PA). Uma das maiores dificuldades de muitos educandos é ter o acesso à internet e até a computadores, onde alguns necessitam enviar via correios ou outros mecanismos o material solicitado pelos educadores.

A dificuldade de organizar-se para cumprir as demandas propostas pelos educadores, diz respeito ao fato dos educandos precisarem criar uma rotina de estudo para dar conta das demandas e atividades propostas para serem realizadas durante o Tempo Comunidade. Muitos acabam tendo a dificuldade de criar um cronograma de estudo durante os meses do tempo comunidade e sobretudo conciliando com o trabalho nas suas propriedades, com a vida familiar e com as atividades da militância dos seus respectivos movimentos sociais.

Por ter um tempo de atividades que é o de reflexão e sistematização durante o Tempo Universidade, no Tempo Comunidade os educandos estão em diálogo constante com a sua comunidade, com a escola, com a família, buscando ressignificar

os saberes construídos coletivamente. Muitos são articulados aos movimentos populares do campo, como o MST, MAB, MMC, entre outros, e relatam que a atividade da militância exige muito deles, isto é, demandam viagens, organização coletiva, trabalho nos setores dos movimentos e, por este motivo o tempo estipulado para realizar as atividades do curso durante o tempo comunidade acaba tornando-se pouco, dada as responsabilidades que muitos absorvem dentro e fora da Universidade.

No entanto, esta inserção nas lutas sociais dos movimentos possui seu caráter educativo e é importante na formação dos educadores e educadoras do campo, sendo um dos desafios postos o de conciliar essas duas dimensões de aprendizagem durante o tempo comunidade: das atividades propostas pelo curso de licenciatura e das atividades de militância dos movimentos sociais ao qual pertencem.

Além disso, há uma dificuldade no acompanhamento dos educandos no tempo comunidade. Isto é, são quinze educadores que precisam dar conta de cinco turmas da licenciatura, e pela estrutura e forma de trabalhar no curso que pauta a Pedagogia da Alternância o número de educadores acaba tornando-se pouco. Neste sentido, muitos educandos são de distâncias territoriais distintas – Mato Grosso, Rondônia etc. –, realidade que não permite que durante o Tempo Comunidade os educadores possam de fato participar de forma mais presencial deste momento de construção.

Outro elemento apontado e vivenciado que envolve a Pedagogia da Alternância, é o desafio de conviver na coletividade durante o Tempo Universidade. Cada turma se organiza de uma forma e a quantidade de tempo que os educandos ficam no TU vêm variando desde o início do curso. Na turma em estudo, eles ficam uma média de 60 dias em etapa.

A inserção na organicidade da Pedagogia do Movimento Sem Terra juntamente com as atividades do curso criam uma rotina a ser cumprida, como muitos apontaram. Alguns dias as atividades se iniciam às sete da manhã e finalizam às vinte e três horas da noite, dada a intensa vivência dos educandos e as muitas atividades para serem realizadas. Além disso, o coletivo de educandos, assim como outro qualquer, é diverso e complexo, pessoas de diferentes culturas, formas de estar, pensar e ver o mundo que convivem diariamente e, neste movimento natural, gera-se um desgaste próprio da rotina de estudos e inserções.

Apesar das dificuldades enfrentadas no que diz respeito à infraestrutura no

campo determinante para possibilitar a permanência dos educandos no curso, isto é, para desenvolver as atividades propostas no Tempo Comunidade, entende-se a importância da articulação com a organização familiar e a comunidade, possibilitando que os educandos possam ter outros olhares “[...] acerca das história de vida, identidades, memórias e realidades”. (SANTOS E BUENO, 2016, p. 199).

Acerca da **formação por áreas de conhecimento com ênfase em Ciências da Natureza e a metodologia de ensino por projetos**, o curso tem habilitação em Ciências da Natureza, isto é, os educandos estão sendo formados para lecionar nas escolas do campo nesta área ampla, que envolve o ensino interdisciplinar de química, física e biologia. A formação é acrescentada pelo estudo de temas das ciências humanas e agrárias que contemplam discussões mais profundas sobre a Educação do Campo, a Questão Agrária e a Agroecologia.

No decorrer do curso os educandos tiveram uma base teórica e prática sobre os fundamentos da Educação do Campo e da Questão Agrária, temáticas importantes para compreender o campo em suas contradições. Na quarta e quinta etapa, os educadores começaram a trabalhar com mais ênfase à questão da interdisciplinaridade que compõe as Ciências da Natureza.

Como mencionado, a formação por áreas de conhecimento inclui pensar a articulação permanente com a Agroecologia, tendo em vista que é um dos princípios do curso e também do território onde se materializa o curso para a turma, que tem como pressuposto formativo a pedagogia do Movimento Sem Terra.

Acerca da organização do curso por áreas do conhecimento, a coordenadora pedagógica da Escola Latina traz uma importante reflexão:

Sobre assumir essa questão das áreas, quando na história a gente vai pro Estado pra brigar pela licenciatura em Educação do Campo você tinha uma escolha, porque qual era a base de justificativa que se apresentava, faltam professores nas escolas do campo, e faltam professores de diversas áreas, então pra suprir emergencialmente, veio a questão das áreas de conhecimento, mesmo precisando aprofundar isso né, porque, claro que a gente quer a totalidade, mas foi muito mais uma escolha pela condição do que pela postura de diálogo. O que acontece na prática, por exemplo, o professor é formado em matemática mas na prática do campo como falta professor ele acaba dando aula de química, física e biologia. A professora que é formada em geografia, acaba dando aula de história, filosofia. Então dentro dessa conjuntura era melhor ampliar e se apropriar das áreas. É uma dificuldade porque você não dá conta de tudo, é pouco tempo para aprofundar tudo. E, cada universidade lida com essa problemática de forma diferente, que vai desde a proposta de currículo do curso. Tem também a questão da concepção de educação do educador de cada área, então tem educadores que conseguem relacionar com as questões do campo, fazer pontes com a

Agroecologia, com a Educação do Campo, mas tem educador que ainda vai vir mais para o específico, e não que isso não seja importante, isso não é um problema, mas uma crise de questões que nós precisamos aprofundar. O problema não é o método do professor, mas é que ainda não existe um consenso comum do que trabalhar de específico e aprofundar, e o que é necessário interligar para que de fato esse educando consiga compreender as relações entre a Educação do campo e as ciências da natureza, mais ainda a Agroecologia. Então é um turbilhão, mas ao mesmo tempo é um desafio, porque quando a gente vai falar em Educação do Campo a gente tem que pensar a agricultura na totalidade, a vida no campo. Então o educando não vai sair pronto e acabado, mas a licenciatura já coloca a questão dos desafios e limites de ser educador no campo, as contradições e tudo mais. (Entrevista Saturno, 2017).

O relato demonstra que a questão da formação por áreas de conhecimento surge da carência de educadores nas escolas do campo, isto é, da inexistência de educadores de várias áreas atuando nessas escolas, mas que ao mesmo tempo, retrata a necessidade de considerar a formação por áreas através do olhar da construção do conhecimento. Por isso, foi uma necessidade formar educadores que entendam os processos em sua totalidade e, que ao mesmo tempo, supram essa carência, articulando as três disciplinas – química, física e biologia – em uma área, que são as Ciências da Natureza.

No entanto, ressalta que o tempo para formação é curto, pois abrange muitas temáticas de estudo, e isso torna-se um desafio ao articular com as metodologias de cada educador, bem como com a necessidade de dar ênfase naquilo que é mais fundamental, sem deixar de lado a relação com a Agroecologia e com a Educação do Campo. Nessa perspectiva, um educando do curso relata:

Eu imagino que muitas pessoas que desistiram do curso não tiveram essa paciência de esperar e entender os processos, e vieram com aquela ideia formal e pronta de que, ah, eu quero aprender química, física e biologia, então o professor tem que lascar matéria e pronto. Então eu vejo que algumas pessoas desmereceram o curso por causa disso. E hoje eu vejo que tinha que ser assim. Porque foram os processos que a gente passou que possibilitou que a gente entendesse de fato o curso. O aprofundamento nas ciências está se dando da última etapa e nessa agora. Então eu fico bem chateado quando algumas pessoas falam que só agora que começou o curso. Porque sem o entendimento que tivemos sobre Educação do Campo, de Questão Agrária, de território, capitalismo, de tudo isso, pra conseguir relacionar as coisas. Porque a proposta é relacionar as coisas, as disciplinas com a Educação do Campo e ainda com a Agroecologia, principalmente. Então se a gente não tivesse toda essa carga que foi lenta a gente não conseguiria compreender e relacionar. (Entrevista Tulipa, 2017).

Neste sentido, entende-se que ao adotar a formação por áreas de conhecimento o curso configurou-se como um processo contínuo de desconstruções.

A primeira desconstrução é da ideia naturalizada do que é e como deve ser *transmitido* o conhecimento, bem como as metodologias adotadas. A ideia de que o professor tem a obrigação de *lascar matéria*, ou de que *agora o curso começou*, quando se iniciou o aprofundamento nas disciplinas, mostra contradições que se chocam na tentativa de formar educadores do campo que não reproduzam as práticas capitalistas e bancárias da educação (FREIRE, 2015), mas, ao tempo, apontam que o tempo de fato é insuficiente para apreender acerca das temáticas da área de formação, o que gerou em alguns estudantes medo, insegurança e promoveu até a desistência no curso.

Outro posicionamento sobre a organização curricular por área de conhecimento é ressaltado pelo estudante:

Eu tenho dificuldade na área das Ciências da Natureza, mas aqui a proposta é diferente né, porque aqui você não fica preso nas disciplinas duras, você tem toda a questão de ligação com a realidade, que é o diferencial né. Tem a formação política e humana, que é o eixo central pra mim, que vai pra além das disciplinas, que é a proposta de formar o ser humano mesmo. Porque quando você vai lá pra escola dar aula, ou mesmo que você não vá, você vive em sociedade né, com todos, então essa formação é importante [...] A interdisciplinaridade é entender que a química nunca é desligada da física, que não é desligada da biologia. A natureza como um todo é um laboratório vivo né. E isso é você olhar pra além do muro da escola. (Entrevista Bromélia, 2017).

O relato do estudante demonstra que para além da questão do aprendizado de conteúdo, a formação por área se baseia na relação constante entre três áreas do conhecimento que são a química, a física e a biologia, ao entender a natureza como um laboratório vivo. Dessa forma, destaca que a formação política que forma o ser humano é o eixo central da Lecampo na Escola Latina, baseada em processos educativos que se iniciaram desde o começo do curso, como aponta outro estudante:

Então desde o começo era trabalhado só sobre Educação do Campo, também bem no começo foi falado sobre luta de classes, movimentos sociais. E eu ficava pensando, o que que é isso meu deus, eu vim pra estudar química, física e biologia. E no começo eles não tocavam no assunto das Ciências da Natureza, e isso me deixava aflito, mas depois fui gostando. E isso ao mesmo tempo me causou um medo, porque fiquei pensando que nós teríamos uma grade curricular bem rígida, cheia de matéria que a gente ia ter que estudar né, porque é uma licenciatura e quando eu me formar eu já tenho que sair daqui sabendo muita coisa né, vou pra sala de aula e se alguém me pergunta alguma coisa eu tenho que saber. Mas é bem diferente, a Licenciatura aqui na Escola Latina não é voltada pra você saber tudo, até porque nem tem como né, mesmo que a pessoa tenha anos e anos de estudo ela nunca vai saber tudo assim, a ponto dela saber e ter aquela resposta pronta sobre absolutamente tudo, até porque eu vejo hoje que isso não significa saber, isso significa apenas um acúmulo de conhecimento que não ajuda muito e às vezes nem faz sentido. (Entrevista Copo-de-Leite, 2017).

Dito de outra forma, o relato dos estudantes revelam que a formação por áreas de conhecimento provoca o rompimento com a ideia tradicional de ensino-aprendizagem e evidencia que o processo de formação vai além das disciplinas fragmentadas, mas envolve a relação delas com a realidade dos sujeitos. Por isso esta formação por área de conhecimento é interdisciplinar e tem como objetivo principal:

[...] ampliar as possibilidades de oferta da educação básica no campo, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, desenvolvendo processos formativos que contribuam com a maior compreensão dos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos. (MOLINA E ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 242).

Para Arroyo (2012, p. 364) o campo não se desenvolve na lógica fragmentada como na cidade, onde “[...] cada instituição e campo profissional é capacitado para dar conta de um recorte social”, pois tudo está intimamente interligado. Desde a juventude, os povos do campo se inserem totalmente nos processos produtivos e de trabalho, sociais e culturais, isto é, na perspectiva da agricultura camponesa e em suas comunidades, os sujeitos têm uma formação total. Por isso, os currículos de formação de educadores devem ser flexíveis e contemplar a realidade dos sujeitos, buscando essa totalidade que é inerente dos territórios camponeses.

Uma das características do curso é a adoção de um currículo flexível. Essa característica vai de encontro com esse *choque* que alguns educandos levaram ao se inserir em novos processos de formação. A organização flexível do currículo parte da metodologia de *Ensino por Projetos*.

Esta metodologia busca a transformação do espaço acadêmico tradicional, procurando problematizar questões sobre o processo de ensino-aprendizagem, onde, “[...] adquirir conhecimentos deixa de ser simplesmente um ato de memorização, e ensinar deixa de ser a mera transmissão de conhecimentos prontos”. (PPC LECAMPO, 2015, p. 100). Intenciona evidenciar que todos os saberes são construídos a partir dos contextos sociais, sendo impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais deste processo.

Nessa metodologia, o papel do professor é o de problematizar, buscando realizar momentos coletivos de diálogos com os educandos, onde estes aprendem no processo de “[...] produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar, e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”. O educador deixa de ser aquele que ensina para ser um mediador na construção dos saberes, para que os educandos encontrem sentido naquilo que estão aprendendo. (PPC LECAMPO, 2015, p. 100).

As principais características da metodologia de ensino por Projetos são: 1) O envolvimento dos educandos que dão sentido às atividades; 2) A autonomia dos educandos, uma vez que são eles os principais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades e pelas escolhas ao longo do projeto de forma coletiva e cooperada, respeitando seus interesses e necessidades; 3) A complexidade e a resolução de problemas (a partir dos problemas levantados pelos próprios educandos, e exige uma atividade para sua resolução); 4) A execução por fases (escolha do objetivo central do projeto, formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação e divulgação dos trabalhos) e, 5) O papel dos educadores como mediadores e facilitadores do processo. (PPC LECAMPO, 2015).

A metodologia de ensino por projetos consiste no processo de pesquisa desde as primeiras etapas do curso. Para Molina e Sá (2010, p. 381) a pesquisa constitui uma “[...] atividade-processo estratégica para a integração pedagógica das atividades de estudo e construção de conhecimento no curso”, que colabora na união entre teoria e prática, ao articular conhecimentos ao mesmo tempo que realiza uma intervenção social.

O curso tem o diferencial dos outros cursos de licenciatura convencionais que é não trabalhar com a ideia de disciplina, mas de módulos, buscando se apropriar da metodologia de ensino por projetos. Esta proposta é do próprio Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral que possui três espaços de aprendizagem – Projeto de Aprendizagem; Interações Culturais e Humanísticas e Fundamentos Teóricos e Práticos – e pressupõe que as disciplinas que compõem a área de conhecimento da Ciências da Natureza (química, física e biologia) sejam trabalhadas em conjunto e de forma interdisciplinar. (PPP SETOR LITORAL, 2008).

Neste sentido, um dos grandes desafios postos é a não definição teórica e prática por parte do curso e do coletivo de educadores do que consiste a “Metodologia de Ensino por Projetos”. Apesar dos educadores trabalharem tecnicamente de forma

coletiva por meio da docência compartilhada, onde mais de um educador compartilha o espaço da sala de aula, não existe ainda uma interação de fato coletiva entre todos os educadores(as) do curso. Pois são educadores e educadoras de diferentes formações e experiências de vida, como ressalta um deles:

Eu vejo que o grande desafio do curso é que existem educadores mais abertos a proposta e existem educadores mais refratários a proposta, então para alguns é mais tranquilo trabalhar por módulo assim como tem educadores que tem a necessidade de ter a disciplina, aquele horário pra dar a aula dele. Então se você assistir a minha aula e perguntar para os educandos você vai ver que a gente não tem uma tema definido da aula, a gente vai explorando tudo que as ciências da natureza permite naquele tema, desde a contextualização histórica, política, social, geográfica, trabalhando com a química, com a física e com a biologia muitas vezes ao mesmo tempo. Porque é dessa forma de trabalhar que nós queremos que os educadores do campo trabalhem lá nas escolas, que ele faça um trabalho integrado por área do conhecimento. Um grande desafio é pensar a área do conhecimento [...] Os alunos tem dificuldades pra entender essa proposta porque eles vieram de uma formação seriada, dividida e fragmentada e quando a gente começa a trabalhar por tema e explorar a partir do tema. Então é mais nesta fase depois das avaliações que a gente percebeu que eles não conseguem captar muito bem essa visão ainda né, e agora que a gente vem fazendo exercícios de trabalho integrado mas dentro das discussões em sala de aula eu preciso mais o que é química, o que é física e o que é biologia, não no sentido de separar mas no sentido que eles consigam ver as diferenças entre as disciplinas dentro dessa área do conhecimento que são as ciências da natureza. O coletivo de Educação do Campo eu acho vêm se preocupando muito em definir o que é Educação do Campo mas não se debruça sobre o que é área do conhecimento e se você perguntar pra cada um dos educadores cada um vai ter sua visão diferente. (Entrevista Marte, 2017).

São educadores e educadoras que possuem diferentes olhares sobre o fazer educativo, alguns vem buscando se apropriar da metodologia de ensino por projetos, outros apesar de estarem compartilhando as aulas com outros educadores dividem e fragmentam o conhecimento em disciplinas, indo em direção contrária à proposta do PPC do curso e do PPP do Setor Litoral. Por isso, torna-se um desafio coletivo para os educadores a definição e conceituação acerca da área de conhecimento e dos saberes e fazeres mais pedagógicos do curso, para que possam unificar mais as ideias sobre planejamento coletivo, ensino por projetos e formação por área de conhecimento, tornando-as práticas consolidadas na licenciatura.

Sobre os **Espaços de Aprendizagem do Setor/Curso** existem três espaços de aprendizagem que também são a base organizacional do currículo do Setor Litoral da UFPR: 1) Fundamentos Teóricos e Práticos; 2) Projetos de Aprendizagem; e, 3) Interações Culturais e Humanísticas. Há então uma distribuição de carga horária nestes espaços de aprendizagem que visa suprir as necessidades formativas dos

educandos.

QUADRO 6 – RELAÇÃO DA CARGA HORÁRIA NOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DO CURSO

ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM	TEMPO UNIVERSIDADE	TEMPO COMUNIDADE	CARGA HORÁRIA TOTAL
Fundamentos Teóricos e Práticos	912 h	608 h	1520 h
Projetos de Aprendizagem	384 h	256 h	640 h
Interações Culturais e Humanísticas	384 h	256 h	640 h
Total	1680 h	1120 h	2800 h

FONTE: Elaboração da autora a partir do PPC (2015).

O espaço de aprendizagem Fundamentos Teóricos e práticos (FTP's) consiste em módulos voltados para a formação específica, construídos por um conjunto interdisciplinar de educadores. Nos módulos são apreendidos conteúdos necessários a formação de educador do campo e, por isso, enfoca em grande medida as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Busca-se nesse espaço de aprendizagem apresentar aos educandos questões científicas dos processos, articulando aos desafios reais que esses sujeitos enfrentam, onde objetiva-se atender às diretrizes curriculares do curso e propiciar os saberes para a execução dos projetos de aprendizagem. (PPC, 2015, p. 29).

FIGURA 17 – ESPAÇO DE APRENDIZAGEM FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS (FTP's)



FONTE: Acervo da autora (2017).

Na Figura 17, uma educanda da turma está compartilhando com o coletivo um trabalho realizado no espaço de aprendizagem “Fundamentos Teóricos e Práticos”, denominado “Ciência e Prática de Ensino I - Ciências da Natureza” onde foram abordados de forma interdisciplinar os conteúdos de química, física e biologia.

Os FTP não possuem uma sequência linear, pré-definida, ou seja, não há pré-requisitos no currículo. A cada semestre letivo a turma pode fazer uma opção por uma temática prevista no currículo baseado ao momento histórico-social e as características da turma. A intenção do processo educativo é a educação como totalidade e o desenvolvimento integral, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos afetivos e sociais, em uma perspectiva emancipatória e de protagonismo dos seus sujeitos e de suas coletividades. (PPC, 2015, p. 44).

Os Projetos de Aprendizagem (PA's) são voltados à formação para a pesquisa, onde os educadores procuram construir uma postura investigativa e auxiliar os estudantes na construção de sua autonomia intelectual para que, por meio do estudo de um tema relevante em sua comunidade, possa na 3ª fase de aprendizagem (propor e agir) implementar transformações no real concreto.

Se baseia no projeto de vida dos educandos, isto é, os educandos podem articular os estudos, as vivências e o trabalho, possibilitando a construção de um saber mais concreto, baseado nas experiências de vida de cada sujeito, nas suas realidades partindo dos seus territórios de vida. O projeto pode-se tornar o trabalho de conclusão do curso (TCC), pois tem como pressuposto mais geral o mundo do trabalho e como foco ressaltar uma atividade desenvolvida na famílias ou na comunidade do(a) educando(a). (PPC, 2015).

O objeto é construído pelos próprios educandos, ou seja, o tema surgirá do diagnóstico das problemáticas existentes, das resistências, dos conflitos e outros elementos que os educandos podem vir a observar. A partir do diagnóstico do problema, “[...] elegerá um eixo dialógico do qual todo projeto é discutido, aprofundado, orientado e executado”. (PPC, 2015, p. 28).

É a partir do lugar mais concreto da vida que surgem as problematizações que ele irá estudar no curso, a ideia é que este(a) educando(a) desperte em si uma atitude investigativa, “[...] buscando construir uma autonomia maior, superando a atitude de dependência culturalmente construída”, e que “[...] cada educador consiga captar o movimento de onde ele vive e trabalha, refletindo sobre o cotidiano de forma organizada, isto é, buscando aprofundar-se, experimentando, refletindo

coletivamente e articulando novos passos e ações”. (PPC, 2015, p. 29).

Todos os dias durante o Tempo Universidade os educandos têm um período do dia para trabalhar com o Projeto de Aprendizagem. No momento atual, os educandos da Turma Albert Einstein estão na fase final da elaboração do projeto que, posteriormente, pode ser transformado em Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) bem como em outra forma de apresentação (vídeo, teatro, música). Sobre o Projeto de Aprendizagem (PA), um educador do curso ressalta:

O PA é o elemento de liberdade do estudante definir aquilo que ele quer estudar, que pode não estar no currículo dele, mas que ele tem interesse em estudar, é um componente de liberdade. Assim como a ICH é um ponto em comum coletivo do que os estudantes querem estudar, o PA é algo mais individual do estudante. A ideia do estudante fazer três anos de PA e um de TCC é mais uma imposição burocrática da universidade do que uma necessidade do setor, porque se fosse só pelo setor só teria P.A até o final, porque o P.A traz essa dimensão do auto estudo do indivíduo, ele vai estudar aquilo que lhe dá prazer em estudar. Então o P.A pode acabar em TCC? Não necessariamente, ele pode acabar em uma amostra de vídeo, um documentário, uma amostra de fotos, uma peça de teatro, uma apresentação, pode ser aquilo que o estudante queira transformá-lo. Ou seja, não sou eu o professor, ou o corpo pedagógico que define o que vai virar o P.A é o estudante que tem liberdade, ele com o seu mediador. (Entrevista Marte, 2017).

Durante o período reservado para se dedicar ao P.A, os educandos conversam com os educadores mediadores, isto é, aqueles escolhidos a partir da temática de pesquisa do educando. Tendo em vista que são três disciplinas que compõem a área do conhecimento Ciências da Natureza (física, química e biologia), os educadores do curso se dividem para mediar o conhecimento junto aos educandos a partir das afinidades e da disciplina escolhida, podendo esta, ser mais de uma.

As Interações Culturais e Humanísticas (ICH's) são espaços de fortalecimento humano e cultural. Consistem em um espaço de aprendizagem que envolve atividades onde se articulam saberes populares e científicos. São materializados por meio de seminários temáticos e oficinas que buscam evidenciar discussões e reflexões de temas diferentes, promovendo uma formação que articule saberes populares, cultura, arte e experiências de vida, possibilitando a aproximação dos educadores e educandos de diferentes comunidades em realidades concretas. Este espaço de aprendizagem colabora para desconstruir o que a ciência ocidental definiu sobre o que é conhecimento, geralmente uma visão positivista e tecnicista, e, dessa forma, superar essas visões ressaltando a importância do diálogo e da valorização dos

saberes populares. (PPC, 2015, p. 30).

As atividades das ICH's podem ser feitas em forma de seminários, cirandas, cine debates, oficinas etc. Em cada etapa o tema da ICH muda, sendo planejada coletivamente entre os educadores e educandos. Um exemplo, na etapa do primeiro semestre de 2017 o tema das ICH da turma Albert Einstein foi sobre "Materialismo Histórico Dialético" e os temas das ICH's da turma Paulo Freire foi "Barragens" e "Fechamento de Escolas".

Outra dificuldade é consolidar as ICH's da forma como está proposta no PPC do curso/setor, isto é, elas geralmente ocorrem um dia da semana durante o Tempo Universidade e fica fechada apenas para a turma e os educadores daquela turma. Dada a distância das cinco turmas, não há muita interação entre elas durante a ICH – apenas quando são feitos eventos para o encontro das turmas – e também não há o contato mais direto com a comunidade onde a turma está localizada. Na turma Albert Einstein, este processo é mais consolidado por estarem dentro do Assentamento Contestado na Escola Latina, podendo dessa forma, planejar as ICH's levando em conta a maior inserção nesse espaço.

Portanto, as FTP'S, PA'S e ICH'S são parte da metodologia de projetos que compõem o Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral e se insere também no curso de licenciatura, como ressalta o educador:

Então você tem dentro do projeto, o núcleo comum que é o FTP, que é uma formação acadêmica padrão, onde tem que ter lá uma carga horária de conteúdos que a universidade cobra da gente, tem o P.A que é a dimensão mais individual e o ICH que é a dimensão coletiva, interações culturais e humanísticas, então você trabalha o individual e o coletivo mediado pra formação do profissional. Pra mim é assim que eu enxergo o projeto do setor de forma geral, é um grande projeto que trabalha essas três dimensões ou eixos. (Entrevista Marte, 2017).

Esses três espaços diferentes de aprendizagem se inserem em três fases distintas que fazem parte do PPP da UFPR-Setor Litoral: 1) Conhecer e Compreender, 2) Compreender e Propor e, 3) Propor e Agir.

QUADRO 7 – FASES DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA LECAMPO

FASE DO PPP UFPR-SETOR LITORAL	ANO DO CURSO	ATIVIDADE
Conhecer e Compreender	1º	Ocorre no primeiro ano do curso. No primeiro semestre as temáticas consistem no Reconhecimento da realidade, Educação, Ciências e a Questão Agrária no Brasil, Interações Culturais e Humanísticas e Projetos de Aprendizagem. No segundo semestre insere-se o Estágio Supervisionado I. É o momento onde os educandos irão conhecer e compreender sobre as temáticas estruturantes do curso, a partir de conhecimentos mais técnicos.
Compreender e Propor	2º	Ocorre no segundo ano do curso. O primeiro semestre é composto pelas temáticas: Pesquisa como princípio educativo em Ciências da Natureza na Educação do Campo e a Prática de Ensino, Estágio Supervisionado II, Interações Culturais e Humanísticas, Projetos de Aprendizagem. No segundo semestre: Física, Química e Biologia na Educação do Campo e a Prática de Ensino I (fundamentos básicos), Estágio Supervisionado III, Estágio Supervisionado III, Interações Culturais e Humanísticas e Projetos de Aprendizagem.
Propor e Agir	3º e 4º	Ocorre durante o terceiro e quarto ano do curso. O primeiro semestre é composto pelas temáticas: Física, Química e Biologia na Educação do Campo e a Prática de Ensino II (meio ambiente e saúde); Estágio Supervisionado IV; Interações Culturais e Humanísticas V e Projetos de Aprendizagem V; No segundo semestre: Ciências Da Natureza suas tecnologias no campo I e a Prática de Ensino (relações com a agricultura familiar, desenvolvimento sustentável); Estágio Supervisionado V; Interações Culturais e Humanísticas e Projetos de Aprendizagem. A terceira fase “Propor e Agir” tem continuidade no quarto ano do curso. No primeiro semestre as temáticas são: Ciências Da Natureza suas tecnologias no campo II e a Prática de Ensino (relações com a agricultura familiar, vida e produção no Campo); Interações Culturais e Humanísticas; Projetos de Aprendizagem e, Ciências Da Natureza e os processos da diversidade e inclusão na educação do campo e a Prática de Ensino; No segundo semestre as temáticas são: Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, as Interações Culturais e Humanísticas (ICH's) e o Projeto de Aprendizagem (P.A).

FONTE: Elaboração da autora a partir do PPC (2015).

Outro espaço de aprendizagem que compõe a Lecampo bem como todos os cursos do Setor Litoral são as **Atividades Formativas Complementares**, que tem por objetivo “[...] flexibilizar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, mediante a inserção e participação do estudante em diferentes espaços, projetos e atividades relevantes à sua formação social, política, humana, cultural, científica e profissional” (PPC LECAMPO, 2015, p. 116). Estas atividades complementares somam 100h no Tempo Universidade e 100h no Tempo Comunidade, resultando em 200h total no curso.

As Atividades Complementares podem dividir-se em diferentes grupos: 1) participação em eventos acadêmicos e produção bibliográfica; 2) participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão; e, 3) atividades comunitárias.

O primeiro grupo envolve atividades de participação em eventos científicos, como simpósios, cursos, congressos, seminários, podendo ser ouvintes e apresentadores de trabalho, além de publicações em revistas. O segundo grupo envolve atividades como estágio não-obrigatório, monitoria, extensão, participação em projetos de educação formal ou informal, entre outros. O terceiro grupo envolve a participação em atividades esportivas formalizadas, atividades comunitárias e estudantis, grupos artísticos ou projetos de formação cultural formalizados, atividades culturais como cinema e exposições de arte. (PPC LECAMPO, 2015).

Os educandos precisam cumprir 200 horas de atividades formativas complementares, e devem participar dos três grupos diferentes. Não são consideradas atividades formativas complementares as atividades realizadas ou vinculadas aos espaços das Interações Culturais e Humanísticas (ICH's), Projetos de Aprendizagem (P.A) ou Fundamentos Teórico-Práticos (FTP's). Essas atividades poderão ser desenvolvidas na própria UFPR ou em organizações públicas e privadas. (PPC LECAMPO, 2015, p. 117).

A formação do educando é complementada pela realização dos **Estágios Supervisionados**³⁶, e pelas atividades formativas que devem ser articuladas com o contexto social dos educandos. Existe uma carga horária mínima de estágio obrigatório que os educandos devem cumprir, sendo 40h no Tempo Universidade e 360h no Tempo Comunidade totalizando 400h de estágio supervisionado, onde eles poderão “[...] flexibilizar-se em realizar estágios não-obrigatórios além da carga horária mínima do estágio obrigatório” (PPC LECAMPO, 2015, p. 102). Tais atividades buscam inserir os educandos na Rede Pública de Educação básica do campo Municipal e Estadual de suas comunidades, permitindo uma formação relacionada com a área da licenciatura, a partir dos princípios da Educação do Campo, isto é, uma inserção do profissional em formação nos processos escolares do e no campo.

O Estágio faz parte do Projeto Pedagógico do curso, integra o processo formativo do estudante e segue as normas da Coordenação Geral de Estágios (CGE) no âmbito da Administração da UFPR e da Câmara do Curso, no âmbito do Setor

³⁶ Segundo a Lei nº 11.780 de 25 de setembro de 2008, o estágio “[...] é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.”

Litoral. Existe uma Comissão de Estágios para acompanhar os educandos nos diferentes processos do estágio, juntamente com os professores orientadores e supervisores. (PPC LECAMPO, 2015).

O Estágio Supervisionado possui três fases de inserção. Na primeira fase, os educandos fazem o diagnóstico do contexto social em que se organiza o trabalho pedagógico, nas relações existentes no cotidiano escolar. Na segunda fase, os educandos fazem uma análise mais abrangente do processo educacional em sala de aula e nos demais espaços educativos, buscando construir conhecimentos centrados no processo de ensino-aprendizagem em várias dimensões (avaliações, didática, etapas, teorias, fatores de influência e problemas). E na terceira fase, os educandos fazem a intervenção no processo educativo, buscando aperfeiçoar sua prática pedagógica na educação básica do campo. (PCC LECAMPO, 2015).

Neste sentido, o principal objetivo do Estágio Supervisionado consiste em proporcionar a “[...] vivência, análise, planejamento e execução de atividades inerentes aos processos pedagógicos e administrativos desenvolvidos em escolas de educação básica do campo e em outros espaços formativos, em diálogo com os demais espaços curriculares do Curso” (PPC, 2015, p. 104).

O PPC aponta também outros fatores importantes para a consolidação da formação durante o estágio supervisionado já que: 1) promove uma forma de inserção à pesquisa, pois a prática docente exige procedimentos de pesquisa, problematização, análise e intervenção; 2) proporciona a vivência ao educando e a busca de soluções para situações-problema; 3) possibilita a articulação entre teoria e prática; e, 4) contribui no processo de avaliação permanente do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo. (PPC LECAMPO, 2015).

A primeira turma a realizar a terceira fase do estágio, que é a intervenção no espaço educativo, foi a turma Albert Einstein no primeiro semestre de 2017 com o ensino fundamental. No segundo semestre os estágios tiveram foco no ensino médio.

FIGURA 18 – EDUCANDOS DURANTE O ESTÁGIO NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DOUTOR JUSCELINO KUBITSCHKEK



FONTE: Educanda Laranjeira (2017).

Após a realização da primeira experiência de estágio com o ensino fundamental, a turma realizou uma avaliação coletiva das experiências vividas, juntamente com os educadores. Foram elencados alguns elementos para se pensar o estágio focando na iniciação à docência dos educandos, sendo eles: 1) processo de observação da sala de aula e dos espaços da escola e ferramentas para registro; 2) avaliação dos instrumentos técnicos de registro do estágio (planos de aula, avaliação dos professores, autoavaliação); 3) trabalho em Equipe/Atividade Coletiva; 4) relação Estagiários/Escola e Escola/Estagiários 5) organização temporal do Estágio; e, 6) relação do Estágio com o FTP Ciências da Natureza.

A organização do estágio na turma foi de quatro grupos de estagiários(as) em quatro escolas do campo pertencentes ao município da Lapa-PR, sendo elas o Colégio Estadual do Campo Contestado, Colégio Estadual do Campo Trajano Ehke Pires, Colégio Estadual do Campo Doutor Juscelino Kubitschek de Oliveira e Colégio Estadual do Campo Juvenal Borges da Silveira.

Acerca da experiência vivida no estágio, um educando que atuou no Colégio Estadual do Campo Contestado comentou durante o processo de avaliação coletiva:

O espaço da escola é pequeno, então a gente conseguiu observar rápido todos os elementos que fazem parte do cotidiano da escola e deu pra sentir um pouco da escola assim, saber como ela se organiza. A gente percebeu que ela se organiza de forma diferente de muitas escolas do campo, porque ela tem o Tempo Formatura, tempo leitura... pois essa escola é bem ligada ao movimento social. A organização temporal nossa foi diferente das outras

duas turmas, que os educandos ficaram o dia todo na escola e puderam ter esse olhar, e o nosso estágio só ocorreu na parte da tarde. Então nós vivenciamos mais o espaço da sala de aula da escola e não tanto outros espaços. No começo a questão da docência foi bem desafiador, assim porque eu não tinha muito domínio do tema, que foi trabalhar modelo atômico com o nono ano, sempre tem aquele medo de você entrar em sala e trabalhar com o pessoal, mas foi o que motivou a gente a ir buscar saber sobre o assunto, obrigou a gente a ir procurar mais sobre pra ter mais domínio. Apesar do tempo curto e das aulas passarem rápido, dos objetivos propostos acho que consegui me superar. (Entrevista Bromélia, 2017).

Neste sentido, cada escola possuía diferenças apesar de estarem localizadas no campo, em especial a escola que fica dentro do assentamento contestado que possui vínculo orgânico com os movimentos sociais, e por este motivo o estudante relatou a organização que abrange essa dimensão. Além disso, entende-se a importância do coletivo de educadores do curso ter organizado o estágio supervisionado em parceria com escolas do campo para que os estudantes da turma – que são de diferentes municípios do Paraná e de outros estados – pudessem concentrar este processo formativo durante o TU.

Acerca do **perfil de educador que o curso intenciona formar e perfil dos educadores do curso** existe um perfil de educador que a Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral intenciona formar, e que explicita o potencial de um educador transformador.

Para Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 227) o educador do campo “[...] precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola”, isto é,

Uma atuação que entenda a educação como prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social.

A proposta da licenciatura é formar um sujeito fundamental na transformação e reconstrução da escola do campo, que possa entender o contraponto entre os projetos de campo e de país que estão em disputa, e desenvolver o trabalho educativo evidenciando as contradições do campo, a luta de classes, as opressões de gênero, étnicas, religiosas, dentre outras. Formar um sujeito que possa ter condições de se

posicionar para produzir coletivamente saberes junto aos educandos, considerando as diferentes especificidades culturais e as suas experiências.

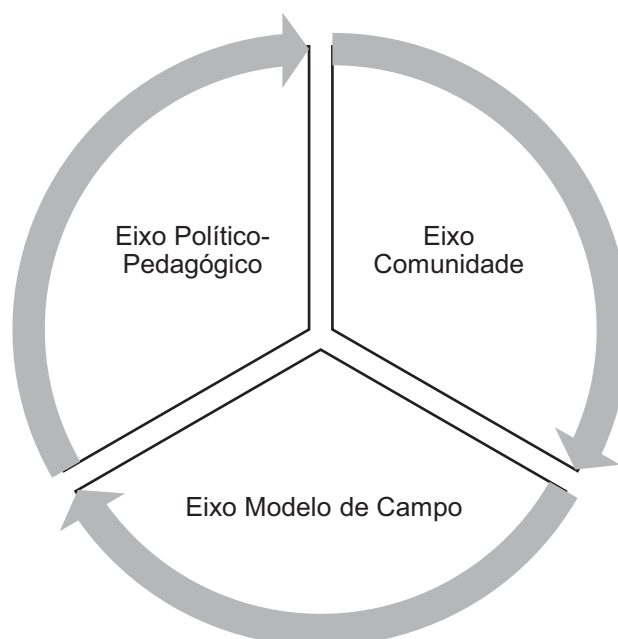
Neste sentido, o corpo docente de quinze educadores são de diferentes áreas do conhecimento, das ciências da natureza, mas também das ciências humanas e ciências agrárias, para buscar suprir as necessidades de formar um Educador do Campo. Essa interdisciplinaridade proposta no curso, ou seja, essa estratégia multidisciplinar de trabalho docente, é importante pois o objetivo não é apenas transferir conhecimento técnico sobre essas disciplinas, mas, possibilitar que o educando faça relações com a sua realidade, articulando com a Agroecologia e com a Educação do Campo, na perspectiva de uma formação humana. (FREIRE, 2015).

Ao curso cabe garantir a “[...] articulação e o aprofundamento deste debate a partir de seu vínculo orgânico com as escolas do campo e com os movimentos sociais, tendo como horizonte a construção da escola a que tem direito e que necessita a classe trabalhadora”. (CALDART, 2011, p. 4). Sobre o papel do(a) educador(a) do campo, uma educanda da turma Albert Einstein faz um relato importante:

Nunca imaginei que um dia eu ia me tornar uma educadora, ou que iria fazer uma faculdade, porque é bem difícil pra nós que viemos do campo. O curso mostrou pra mim que tem sim outra maneira de ensinar os alunos que não é a forma que sempre as escolas vêm ensinando. E que primeiro precisamos compreender a realidade, que é preciso lutar, é difícil, mas devemos enfrentar esses desafios pra juntos pode construir uma outra escola, pra que os alunos aprendam a ser coletivo e não individualistas, pra que as crianças sejam edificadoras. Aprendi que o educador tem que ter o amor pela profissão, quando for ensina saber entender o educando e seu ponto de vista, pra pode ajuda ele na construção do conhecimento. (Entrevista Laranjeira, 2017).

A partir do PPC (2015) do curso, categoriza-se em três dimensões formativas de como o curso intenciona formar o educando(a), isto é, três eixos que o Educador deverá contemplar na sua docência nas Escolas do Campo.

ORGANOGRAMA 9 – EIXOS DA DOCÊNCIA DO EDUCADOR DO CAMPO



FONTE: Elaboração da autora a partir do PPC (2015).

O *Eixo Político-Pedagógico* diz respeito aos elementos que envolvem a prática docente nas escolas do campo, como as metodologias adotadas, o reconhecimento do educando como sujeito histórico, as atividades baseadas nas Diretrizes da Educação do Campo, a gestão na escola, o princípio da pesquisa, o ato de considerar o trabalho como princípio educativo, bem como da crítica e autocrítica no espaço escolar, entre outros, como:

[...] Atuar com autonomia na construção de novos conhecimentos e práticas inovadoras no âmbito da Educação do Campo; Atuar com respeito à especificidade da gestão das escolas do campo; Desenvolver processos de aprendizagem que extrapolem a formação por disciplina, professor, aluno e sala de aula; Organizar trabalhos pedagógicos que respeitem os espaços e tempos diferenciados da vida e da escola do campo; Articular o processo de aprendizagem formal com espaços educativos informais, como aqueles construídos nos movimentos sociais camponeses; Substanciar interdisciplinarmente sua formação continuada e do meio onde está baseando-se em leituras/planificações/intervenções e avaliações processuais como um modo de viver a função educativa de si e com os outros; Valorizar as especificidades do planejamento do trabalho pedagógico na perspectiva emancipatória, zelando pelo papel de organização da comunidade que a educação do campo deve empreender como uma biopolítica, respeitando os espaços e tempos da vida, da escola e dos sujeitos do campo; Refletir permanentemente sobre a escola como formadora de sujeitos articulada ao projeto de formação humana; Posicionar-se como sujeito capaz de refletir sobre suas atividades, capaz de reconhecer erros e corrigir de forma ética; Compreender o tempo e espaço do sujeito educativo; Ter posição crítica frente à realidade de forma a contribuir no processo de

construção social consciente e criativamente; Articular a realidade dos sujeitos ao tempo escola, por meio de metodologias que busquem a interdisciplinaridade; Participar da construção de projetos políticos pedagógicos das escolas do campo. (PPC LECAMPO, 2015, p. 23-24).

O *Eixo Comunidade* envolve a interação e o diálogo contínuo que o Educador do Campo deve ter com a comunidade em que a escola está inserida, respeitando os saberes populares e integrando-os ao conhecimento científico. Além disso, estimular experiências em Educação do Campo com as comunidades locais, respeitando as experiências e somando forças, a partir do diagnóstico dos problemas da comunidade e da articulação com os movimentos populares do campo da comunidade, entre outros elementos:

[...] Interagir com os educandos e a comunidade, visando o desenvolvimento sustentável, respeitando as diversidades e os saberes populares; Desenvolver com os sujeitos escolares e da comunidade que reconheça os saberes locais, informais e suas múltiplas relações com a educação formal; Elaborar diagnósticos junto à comunidade, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos durante o curso; Articular com o conjunto dos movimentos sociais e sindicais do campo ou Comitê Estaduais do Campo e Fórum de discussões das comunidades do campo. (PPC LECAMPO, 2015, p. 23-24).

O *Eixo Modelo de Campo* envolve o papel do Educador do Campo em construir processos de aprendizagem que “[...] analisam e possibilitam uma reflexão sobre a estrutura fundiária em nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar, os problemas da reforma agrária.” (PPC, 2015, p. 21). Neste eixo, o papel é evidenciar a produção da vida no campo, a cultura, as identidades, e problematizar as contradições do campo. Além disso, é seu papel incentivar a construção de saberes ligados à Agroecologia como sistema de produção e forma sustentável e modelo de campo, bem como:

[...] Incentivar e possibilitar saberes ligados ao planejamento, monitoramento e manejo de sistemas agroecológicos; Contribuir para a construção de uma vida ambientalmente sustentável; Construir processos de aprendizagem que analisam e possibilitam uma reflexão sobre a estrutura fundiária em nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar, os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas, a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos; Compreender criticamente a história da vida camponesa desde a ótica dos sujeitos subjugados pelos poderes que exploram, colonizam e agridem seus modos e suas vidas, suas comunidades, articulando resistência e alternativas cooperadas de emancipação e

qualificação social; Empreender alternativas inerentes à sociedade civil organizada e que impactem no desenvolvimento de manejos agroecológicos com base na agricultura familiar; Potencializar os educandos a se posicionarem como agentes de desenvolvimento, buscando ampliar a construção do desenvolvimento sustentável e solidário. (PPC LECAMPO, 2015, p. 22-23).

O curso visa formar um determinado Perfil de Educador do Campo para atuar nas escolas do campo, que leve em conta os três eixos mencionados (Eixo Político-Pedagógico, Eixo Comunidade e Eixo Modelo de Campo). No entanto, o processo formativo para alcançar esse ideal parte dos processos vivenciados durante o percorrer do curso, tanto no Tempo Universidade como no Tempo Comunidade. Mais importante ainda, é a relação entre os educadores do curso e os educandos em formação, isto é, as formas de dialogia e construção do conhecimento existentes nos espaços formativos do curso.

O principal papel dos docentes no curso é o de “[...] possibilitar aos futuros educadores, o exercício do processo de ação-reflexão-ação na prática, fortalecendo a sua formação numa perspectiva emancipatória.” (PPC LECAMPO, 2015, p. 23), bem como:

[...] Integrar os educandos junto aos Sindicatos do Trabalhador Rurais, ONGs, Movimentos Sociais organizados e as redes, na busca de relacionar os conhecimentos construídos em sala com a prática social; Realizar a formação pedagógica em metodologias e princípios políticos voltados as especificidades do campo conforme os princípios da Educação do Campo; Realizar a formação pedagógica em metodologias e princípios políticos voltados as especificidades do campo conforme os princípios da Educação do Campo; Fazer o monitoramento e acompanhamento pedagógico das turmas do tempo comunidade; Organizar os tempos e espaços formativos, utilizando a Pedagogia da Alternância, assegurando a sua adequação a realidade do campo; Planejar o tempo comunidade de forma a garantir a inserção no desenvolvimento das atividades do curso, promover a integração do currículo com a realidade vivenciada pelos educandos e suas comunidades; Desenvolver diversas modalidades de expressão dos educandos: fala, escrita, teatro, canto, desenhos, movimentos corporais entre outros; Valorizar os espaços coletivos, buscando atividades que o grupo assuma e se expresse; Trabalhar com o projeto de vida de cada educando, possibilitando a reconstrução da identidade pessoal, buscando construir o sujeito como ser histórico. (PPC LECAMPO, 2015, p. 24-25).

Acerca do papel dos educadores(as) da Lecampo, um educador do curso relata:

Partimos do princípio que é possível fazer uma escola diferente. Por isso o nosso compromisso, são várias vertentes que a gente vai ter que se engajar, se eu tenho limites em uma área, então é aqui que eu tenho que me debater,

eu tenho dificuldade de escrever, tenho que de ir escrever, tenho dificuldade de ler, tenho que procurar ler mais e mais, porque na escola eles estão precisando de cada um dos educandos desse curso. Porque se for pra gente estar formando educador igual o capital tá fazendo, é melhor eu ir embora, ir trabalhar em outro curso, fazer outra coisa. (Entrevista Terra, 2017).

Existe uma grande diversidade de educadores no curso, começando pela formação em diferentes áreas do conhecimento, as experiências que cada um teve, o contato com a Educação do Campo e as metodologias adotadas. Essa diversidade torna-se desafiadora, e vai imprimir e expressar um determinado tipo de coletivo. É preciso considerar a formação inicial de cada educador, as experiências que tiveram, ponderar também que alguns nunca trabalharam com a Educação do Campo e que outros, em contrapartida, já foram educadores em escolas do campo. Diferentes sujeitos compõem o coletivo dos educadores do curso.

Da mesma forma que o coletivo de educandos está em contínuo processo de reconstrução, o coletivo de educadores também, como aponta um dos educandos da Turma Albert Einstein:

[...] a gente vê bastante desencontros assim, algumas contradições sabe. Então a gente percebe ainda que alguns educadores estão muito ligados ao convencional, ao tradicional, e que às vezes nós perguntamos o que estão fazendo aqui, mas, mesmo nessa realidade, devemos tentar dialogar e construir juntos, porque cada um teve uma caminhada até chegar aqui né. (Entrevista Tulipa, 2017).

Sobre essa dificuldade, a coordenadora pedagógica da Escola Latina também traz contribuições:

Ele pode ter estudado e passado no concurso, mas pode nunca ter tido relação com o campo, vivências, formação nesse âmbito, e isso determina muito. Eu posso ter estudado mas eu entendo os princípios da Educação do Campo? Mas ao mesmo tempo nós tem educador que também nunca trabalhou mas que tão maravilhados, apaixonados por esse trabalho na Educação do Campo. Estamos nessa relação de contradição que faz parte do coletivo. Temos também educadores que tem muitas dificuldades em lidar com os conflitos, e daí opta por não se envolver muito porque não quer se envolver com os conflitos, isso é uma opção também e que vai conformar um tipo de coletivo. Porque o conflito mexe com o meu eu, com o que eu acho e acredito, do que eu quero e imagino pra minha vida, do que eu almejo. No momento das histórias de vida no início da etapa teve educador que comentou que o sonho dele era ser professor na federal, e só. E você acha que os educandos não lembram disso? E as pesquisas em Educação do Campo, as perspectivas de luta? Então meio que deixa demarcado sua posição no curso. Mas é só isso? Não que isso seja ruim, mas que no projeto de Educação do Campo não tem clareza pra quem eu estou lutando, então, eu to aqui e eu sou educador de um curso de Licenciatura em Educação do

Campo e devo entender essa especificidade, a luta deles. (Entrevista Saturno, 2017).

A educadora evidencia uma importante questão, que é o compromisso de luta que o educador(a) do curso de Licenciatura em Educação do Campo deve ter, tanto teoricamente, ao adotar uma teoria pedagógica e ao possuir uma concepção de educação, como propõe e sustenta o PPC do curso, mas principalmente, na sua prática pedagógica, na forma de olhar e tratar o educando, de trazer a sua contribuição, de materializar didaticamente e metodologicamente as temáticas nos diferentes espaços de aprendizagem do curso em que está inserido. Isto é, “[...] o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.”. (FREIRE, 2015, p. 40).

Neste sentido, um educando da turma revela em sua fala uma pedagogia da esperança ao compreender que existem educadores(as) no curso que adotam uma práxis libertadora, isto é, tanto teoricamente como na sua prática pedagógica:

Existe uma diversidade muito grande dos nossos educadores, uns tem uma concepção mais marxista, outros tem uma concepção mais freireana, fazem as pontes com a Educação do Campo, por meio de uma educação dialógica. A maioria das aulas não são expositivas, mas bem dialógicas, porque os educadores entendem a dinâmica da nossa turma, que é muito ligada ao movimento, então temos debates todos os dias, bastante trabalho coletivo. É raro algum professor propor trabalhos individuais. (Entrevista Violeta, 2017).

Entende-se que apesar das contradições, o perfil de educador do campo que o curso vêm buscando formar vai depender de vários elementos, sobretudo a relação com os educadores do curso. E cada turma vai lidar e construir o coletivo de forma diferente, trabalhando com as contradições e tentando se apropriar delas, e, transformá-las em uma forma de aprendizado. É tendo a consciência que o homem é um ser inacabado (FREIRE, 1975), que é possível compreender que o processo de construção e aprendizado são contínuos, tanto para os educadores quanto para os educandos.

Especificamente na Turma Albert Einstein, a formação política de alguns educandos demonstra a capacidade de organização e de entendimento dos processos, evidenciado na fala de um educando:

Os nossos professores têm docência compartilhada, as aulas geralmente são bem dialogadas, a gente tá sempre em círculo né, mas eu lembro que já teve um momento uma vez da turma falar pro professor assim, olha professor, esse texto tá muito difícil, e o professor rever a metodologia, porque aqui a turma avança conforme todo mundo avança, então o professor deve dialogar com nós sempre, porque ele também tá se construindo. (Entrevista Violeta, 2017).

A docência compartilhada é uma maneira de materializar a construção dos conhecimentos que pressupõe a formação por área de conhecimento. Dessa forma, educadores de diferentes áreas podem compartilhar o espaço da sala de aula, buscando propor reflexões mais totalizantes e menos fragmentadas. No entanto, a docência compartilhada é uma construção coletiva e processual, e neste movimento também surgem contradições, como ressalta um educador:

O que ocorria muito era o *atravessamento compartilhado ou atravessamento pedagógico*, ou seja, eu tô falando um tema importante e aí vinha outro educador e desdizia aquilo que eu falava pro estudante, e a gente sabe pedagogicamente em sala de aula que quando você tem versões que se contrapõe o aluno sai prejudicado, não que não tenha que ter contradições porque eu acho que tem que ter, então os alunos sabem que no começo foi bem caótico e hoje melhorou mas ainda temos sérios problemas organizativos, mas acho que ainda está melhor que no passado. Porque agora a gente já conhece melhor os educadores e suas posições e aí trabalhamos com certos grupos que pensam parecido. Então tem duas situações, quando eu sento com um determinado educador, eu trago o meu planejamento e ele traz o dele, nós conversamos e dividimos os horários para dar aula. Quando sento com outro educador é uma outra relação a gente traz ideias, senta em conjunto, constrói o planejamento junto e é docência compartilhada mesmo, a gente não vai dividir tempo, vamos entrar na sala de aula e vamos trabalhando com os estudantes. Mas sabemos que nem todo educador consegue trabalhar dessa forma então a gente respeita. (Entrevista Marte, 2017, grifos da autora).

Portanto, o perfil do educador(a) que o curso busca formar faz parte de processos contínuos de desconstruções e reconstruções coletivas, mas se apropriar no movimento da práxis não é simples, mas processual. Tanto educadores como educandos estão impregnados de práticas velhas, em grande medida provenientes da teoria tradicional, de conceber a educação como o ato de transferir conhecimento e, por isso, educandos e educadores precisam tentar “[...] fugir do aprisionamento de velhos esquemas interpretativos, das categorias e dos conceitos que envelheceram e não são capazes de tornar inteligíveis as experiências emancipatórias do presente”. É preciso reinventar as práticas propostas no curso de licenciatura, pois se não há a tentativa de fugir dos velhos esquemas interpretativos, a tendência é “[...] invisibilizar ou descredibilizar as lutas do nosso tempo”. (CRUZ, 2013, p. 132).

Sobre as **dimensões avaliativas na Turma Albert Einstein**, existem duas dimensões: A dimensão Institucional (PPC) do Setor e a dimensão da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA). Neste sentido, além da avaliação institucional do Setor, existe uma avaliação interna da Escola.

A primeira dimensão é vinculada ao Setor Litoral da UFPR, e é mais voltada a questões de conceitos e notas, que conforma a parte mais formal da instituição de ensino superior no qual os educandos estão inseridos.

A segunda dimensão faz parte da gestão e organicidade da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), pois os educandos estão inseridos diretamente no cotidiano do processo formativo da Escola, que fica dentro do assentamento.

A avaliação institucional baseia-se na avaliação dos projetos por parte do educador com a colaboração dos educandos que o desenvolveram. A avaliação enfoca no método processual da aquisição e construção crítica de saberes, ocorre no decorrer de todo o processo de construção dos projetos. A ênfase está em ensinar para além da transmissão de conteúdo que o educador escolhe, mas a partir das experiências concretas da vida dos sujeitos. (PPC LECAMPO, 2015).

Existe uma avaliação semestral que segue os princípios do Sistema de Avaliação do Setor Litoral da UFPR. O processo de avaliação é coordenado pelos educadores mediadores dos projetos de aprendizagem (PA'S), pela Equipe do Curso, pelos mediadores das Interações Culturais e Humanísticas (ICH's) e pelos mediadores de projetos de estudos da turma. Todos os educandos ao fim do semestre apresentam um portfólio que possa mostrar detalhadamente as atividades realizadas em cada eixo pedagógico (ICH's, PA e FTP's). (PPC LECAMPO, 2015).

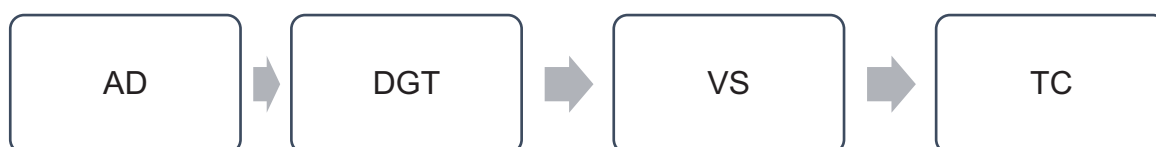
Durante o período de estudos os educandos têm seu desempenho conceituado como APL (Aprendizagem Plena), AS (Aprendizagem Suficiente) e APS (Aprendizado parcialmente Suficiente) e AI (Aprendizagem Insuficiente). A conceituação APL significa que o educando atingiu os objetivos do curso com destaque nas atividades propostas. A conceituação AS quer dizer que o educando atendeu com satisfação os objetivos do curso. A conceituação APS indica que o educando não alcançou os objetivos de aprendizagem. Neste caso, o educando terá a necessidade de acompanhamento pelos docentes, isto é, terá um tempo maior de estudos para alcançar os objetivos de aprendizagem. Esse período é denominado Semana de Estudos Intensivos (SEI). A conceituação AI indica que o estudante não vai para a Semana de Estudos Intensivos (SEI). (PPC LECAMPO, 2015).

O final da avaliação é realizado pelo Comitê de Avaliação de Ensino-Aprendizagem (CAEA), momento onde ocorre a integração do processo avaliativo dos educandos nos diferentes espaços de aprendizagem. Aqueles educandos que não conseguirem alcançar os objetivos, são encaminhados para o Programa de Reforço e Acompanhamento da Aprendizagem Estudantil (PRAAE), o qual tem a cada período de avaliação um edital para regular seu funcionamento. (PPC LECAMPO, 2015).

A avaliação interna da Escola Latina ocorre por etapa e é parte do processo formativo do coletivo, pois é o momento de reflexão sobre as vivências do curso tanto do Tempo Universidade como do Tempo Comunidade. É o momento de diálogo franco sobre as metodologias, as aulas dos educadores, as experiências no TC, com o objetivo de apontar os limites e desafios, para “[...] seguir com mais clareza no processo formativo” (PROMET, 2017, p. 12).

Neste sentido, cada etapa do curso de Licenciatura é organizada e planejada, configurando uma Proposta Metodológica da Etapa (PROMET³⁷). É o momento onde o coletivo discute o currículo, os objetivos da etapa, o que será dado ênfase, entre outros, articulando sempre a estrutura organizativa da Escola com os pressupostos do PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

ORGANOGRAMA 10 – DIMENSÕES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA ETAPA DA ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA (ELAA)



FONTE: Elaboração da autora a partir da PROMET (2017).

A primeira dimensão envolve o aprendizado teórico e prático específico dos conteúdos das disciplinas e demais atividades vinculadas (Aprendizagem das Disciplinas); A segunda dimensão intenciona refletir sobre a inserção e o desempenho pessoal dos educandos na organicidade e realização do trabalho prático da Escola, (Desempenho na Gestão do Trabalho); A terceira dimensão incide sobre a formação

³⁷ A Proposta Metodológica da Etapa (PROMET) é o projeto metodológico desenvolvido para cada etapa do curso e têm sua base nas demandas da Escola Latino-Americana de Agroecologia e no Projeto Curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

do ser humano, ou seja, sobre os valores, a convivência solidária no coletivo, a participação nas atividades, a militância política (Vivência Social) e, a quarta dimensão incide no conjunto de tarefas desenvolvidas no Tempo Comunidade, incluindo o estágio (Tempo Comunidade). (PROMET, 2017).

Respectivamente existem quatro espaços de avaliação para cada dimensão. Na primeira dimensão (AD), o espaço de avaliação é a Sala de Aula e Campo. Na segunda dimensão (DGT), o espaço de avaliação são os Setores de Trabalho; Na terceira dimensão (VS) o espaço de avaliação são os Núcleos de Base; e, na quarta dimensão (TC) o espaço de avaliação é o Tempo Comunidade. (PROMET, 2017).

O primeiro espaço de avaliação é a “Sala de Aula e Campo”. Essa avaliação é feita pelos educadores em suas respectivas disciplinas, sendo problematizado o aprendizado dos conteúdos teóricos e práticos. (PROMET, 2017).

O segundo espaço de avaliação são os “Setores de Trabalho”, onde é avaliado o Desempenho na Gestão do Trabalho e feita entre os membros do setor, onde cada um avalia, é avaliado e se auto avalia. (PROMET, 2017).

O terceiro espaço de avaliação são os Núcleos de Base, onde é avaliada a Vivência Social, e feita entre os membros de cada Núcleo, onde cada um avalia, é avaliado e se auto avalia, exercitando a crítica e a autocrítica como metodologia de avaliação. (PROMET, 2017).

Por fim, o quarto espaço de avaliação é o Tempo Comunidade, que consiste em um parecer por escrito dos responsáveis dos educandos, que são os educadores do curso, sobre o conjunto de atividades desenvolvidas por cada um nas suas comunidades de origem. (PROMET, 2017).

Existe um periodicidade de cada avaliação. A Avaliação das Disciplinas (AD) é feita antes do término de cada disciplina. A Avaliação Desempenho na Gestão do Trabalho é feita duas vezes durante o Tempo Escola. A Avaliação da Vivência Social é feita uma a cada Tempo Universidade, conforme o tempo de cada etapa, denominada Crítica e Autocrítica. A Avaliação do Tempo Comunidade é feito na forma de um seminário para avaliar a partir das atividades realizadas no TC. (PROMET, 2017).

O resultado dessas avaliações são materializados por meio de Parecer Descritivo, elaborado coletivamente pela Comissão Político Pedagógica (CPP) ao final da etapa, tendo por objetivo o acompanhamento do desempenho do educando durante a etapa. Este parecer é enviado para a organização que os indicou

(sindicatos, movimentos sociais entre outros). (PROMET, 2017). Sobre esse momento de avaliação, um educando ressalta:

Então todo esse processo que estamos vivendo é avaliado no final da etapa, também sem falar em outro processo importante da hora da avaliação que é a crítica e a autocrítica. Que é o momento onde nos Núcleos de base nós fazemos uma autocrítica, é o momento que eu olho para mim mesmo, onde eu levanto meus aspectos negativos e positivos, aceitando que eu estou em um processo de construção coletiva que é o curso. E também é o momento de fazer uma crítica construtiva ao companheiro, sem atacar. A nossa autocrítica nós não socializamos para o coletivo, fica apenas nos núcleos de base, só socializamos a crítica construtiva. A avaliação é um importante processo de participação da nossa turma, dos educandos, do coletivo. Tem alguns professores que tão tendo a dinâmica de já no final do dia avaliar, então pergunta pra gente o que foi positivo e negativo, se tem alguma observação ou alguma sugestão pra melhorar da próxima vez. (Entrevista Violeta, 2017).

Entende-se que o momento da avaliação é algo importante no curso, e, a forma como é realizada na dimensão tanto institucional no âmbito do Setor Litoral, bem como no âmbito da Escola Latina, revela a compreensão “[...] da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com*.” (FREIRE, 2015, p. 114).

A avaliação envolve todos os sujeitos do curso, educandos e educadores, e é essencial tendo em vista que a formação dos sujeitos é permanente, isto é, a avaliação torna-se importante instrumento de “reflexão crítica sobre a prática”, pois “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2015, p. 40).

Além disso, existe um controle da frequência dos educandos e educandas em todas as atividades propostas pela escola durante o curso, bem como nos espaços de aprendizagem do curso. Existe portanto, uma lista de presença em sala de aula, Núcleos de Base, Equipes e Setores de Trabalho, espaços fundamentais para a formação do sujeito em sua totalidade. Nesse sentido, os educandos deverão alcançar o mínimo de 90% de total de horas da etapa e 75% do total da carga horária nos espaços de aprendizagem do curso. (PROMET, 2017).

Portanto, existem duas dimensões avaliativas, a dimensão da Lecampo do Setor Litoral, que envolve os métodos burocráticos para avaliar o desempenho dos alunos, que é atribuído pelos educadores do curso; e a dimensão da ELAA que envolve a crítica e a autocrítica dos estudantes bem como avaliação coletiva em todos

os tempos educativos da escola e setores de trabalho, isto é, que faz parte da organicidade do território onde a turma está no Tempo Universidade.

Partindo deste entendimento, pode-se dizer que os educandos possuem um duplo compromisso pelos quais são avaliados a cada final de etapa (TU), e para tanto, estar localizado neste território que possui uma pedagogia própria torna-se mais uma dimensão educativa ao licenciando(a) em Educação do Campo, pois não é avaliado apenas a partir dos pressupostos estabelecidos pela IES e trâmites do curso, mas pela participação efetiva nas atividades da Escola Latina/Assentamento Contestado que são fundamentais para o funcionamento dos mesmos.

Após explicar acerca dos principais elementos que constituem os processos formativo-pedagógicos do curso e sua apropriação pelos sujeitos, pode-se dizer que muitos dos desafios apontados devem ser considerados e analisados de forma crítica pois surgem da tentativa de pluralizar a universidade com povos e comunidades diferentes e propor uma educação diferenciada para estes coletivos que são específicos, isto é, tais contradições desafiam os padrões convencionais de instituições de ensino superior que não foram pensadas para a classe camponesa. (OLIVEIRA; PARENTE; DOMINGUES, 2017).

Neste sentido, entende-se que tais desafios vêm sendo enfrentados pelo coletivo de educadores e educandos, a partir da construção de uma pluralidade de ações e processos educativos que reverberam no fortalecimento da r-existência camponesa.

Para tanto, se faz indispensável realizar interpretações da realidade do que foi descrito até o presente momento, a partir da categoria “r-existência camponesa via formação de educadores(as)” e das categorias adjacentes à ela: Diversidade das Geografias de Vida dos estudantes da turma, Potencialidade de intervenção no real dos estudantes da turma e Consolidação da formação superior pautada na identidade camponesa.

3 R-EXISTÊNCIA CAMPONESA VIA FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS): ESTUDO, TRABALHO, LUTA E VALENTIA



FONTE: Acervo da autora (2017).

É importante a gente estar aqui com um esforço enorme, fazer uma educação contra hegemônica, contra essa educação que tá posta em muitas licenciaturas do Brasil. O que acontece muito é que a maioria das escolas do Brasil, inclusive as do campo que não são tão ligadas ao movimento, separam a escola da comunidade, como se escola fosse uma bolha. Então como que a gente rompe com isso? A luta social acontece fora da sala de aula, e é preciso articular e trazer a realidade pra dentro da escola. A escola que nós temos é essa cheia de contradições e desafios, muitas coisas ruins mas também muitas coisas boas. Por isso a gente precisa ter uma teoria pedagógica, uma teoria da educação pra compreender a sociedade pra gente não só repetir as críticas, mas construir outros processos. É importante fazer críticas mas também proposições, é preciso defender a educação e a escola pública do campo.
Educador Terra, 2017.

Parte-se do pressuposto que uma das ferramentas para fortalecer a *r-existência camponesa* é a formação de educadores do campo. Esta hipótese surge do real concreto, tendo em vista que os estudantes da turma Albert Einstein da Lecampo compõem um coletivo que está dentro de um coletivo maior, que é formado pelos trabalhadores e trabalhadoras do Assentamento Contestado e estudantes da Escola Latino-Americana de Agroecologia. Logo, a formação dos mesmos é atravessada pela territorialidade do local que estão, que por sua vez, além de todos os princípios educativos já mencionados – agroecologia, trabalho ontológico, autogestão coletiva, etc. – possuem outro lema que está inscrito nas raízes do seu grito de ordem: *“Estudo, Trabalho, Luta e Valentia, é a Escola-Latina de Agroecologia”*.

Essa formação é grafada em um território da resistência, e portanto, o estudo, o trabalho, a luta e a valentia são formas de ser e estar no mundo desse coletivo, onde a turma, em um processo simbiótico, aprende fazendo e faz aprendendo, somando suas experiências de luta com os que ali lhes acolhem.

Importa ressaltar que o principal objetivo deste capítulo é responder ao problema de pesquisa estabelecido, e para fazê-lo, se fez importante constituir dois procedimentos metodológicos: 1) criação das categorias de análise e, 2) interpretações da realidade. A criação das categorias de análise envolve os pressupostos teóricos que foram criados a partir da inserção à campo, e que servem de base para tecer interpretações da realidade.

Neste sentido o capítulo se divide em duas partes. Na primeira busca-se dissertar acerca do conceito de resistência para posteriormente definir a categoria de análise utilizada na pesquisa, o de *r-existência camponesa via formação de educadores(as)*, que se estabelece a partir de outras categorias e que possui como fio condutor o paradigma da Educação do Campo. Na segunda parte busca-se tecer interpretações da realidade com base nos documentos do curso, nos registros do diário de campo, nas transcrições das entrevistas semiestruturadas e nos registros da atividade da construção coletiva do mapa.

Dito de outra forma, *estudo, trabalho, luta e valentia* também são lemas apropriados pelos estudantes da turma Albert Einstein, onde tais formas de viver ficam evidentes nos seus relatos, comprovando a existência da diversidade de Geografias de Vida dos estudantes da turma, a potencialidade de intervenção no real que eles possuem bem como a consolidação da formação superior pautada na identidade

camponesa. Elementos que somados, são fundamentais para fortalecer a r-existência camponesa.

3.1 O conceito de R-existência como categoria de análise

Busca-se ressaltar os desafios e as potencialidades da formação de educadores(as) como ferramenta para o fortalecimento da r-existência camponesa. Para tanto, ante a explicação do significado da categoria de análise – R-existência via formação de educadores(as) – que se constitui na categoria do trabalho, entende-se a importância de dissertar acerca do termo já materializado que o gera, ou seja, o termo *resistência*.

A resistência é inerente aos povos do campo que se fazem e se constroem a partir de diferentes contextos e modos de vida que são parte da diversidade camponesa. É historicamente empreendida pelos sujeitos coletivos do campo e portanto, está na gênese da construção social destes povos, nos seus territórios de vida marcados por conflitos e nas lutas contra o preconceito, marginalização e invisibilidade.

Para melhor compreender o significado deste termo já materializado na gênese dos povos do campo, esboçou-se um quadro teórico conceitual que colabora para criar certa unidade de pensamento que está traçado no trabalho, onde a partir de diferentes perspectivas pode-se compreender de maneira ampliada porém objetiva, os significados da resistência – com foco para os povos do campo – ao conceber que estas apesar de se manifestarem de diferentes formas possuem uma luta concreta, que é aquela pela autonomia do/no campo.

QUADRO 8 – CONCEPÇÕES DE RESISTÊNCIA E SIGNIFICADOS

AUTORES(AS)	CONCEPÇÃO DE RESISTÊNCIA	SIGNIFICADOS
Leite e André (1996)	Resistência como forma de oposição.	Conjunto de práticas exercidas por grupos subordinados na busca por barrar a dominação e não perder as identidades e costumes.
Maar (1982)	Resistência como manifestação do poder popular.	A resistência pode ser exercida enquanto um poder popular desde baixo, que surge da dominação e possibilita subversões sociais, onde poder significa força em potência.
Korol (2008)	Resistência como rebelião	A resistência se manifesta por

	visceral.	meio de uma pedagogia libertadora e pela valorização dos saberes populares acumulados historicamente.
Freire (2015)	Resistência como justa ira, rebeldia e projeto revolucionário.	Visa o enfrentamento ao Estado, por meio da organização em movimentos sociais.
Walsh (2013)	Resistência como luta pela descolonização.	Feita desde os povos originários que foram colonizados.
Scott (2011)	Resistência nas práticas cotidianas e pequenas subversões.	Materializada em lutas cotidianas, de maneira silenciosa.
Oliveira (2015)	Resistência a partir das relações de contra-poder 'desde baixo'.	Materializadas por dentro e por fora do Estado na construção de 'discursos outros' para além do discurso dominante materializados com a construção de autonomias por meio de escalas geográficas.
Oliveira (2001)	Resistência camponesa como consequência do avanço do capitalismo no campo.	Materializada com os processos de conflitualidade que ocorrem do enfrentamento entre o campesinato e o agronegócio.
Porto-Gonçalves (2003)	Resistência ampliada para R-existência.	Continuação da existência dos grupos sociais do campo por meio da reinvenção das suas práticas e territórios somada às formas de mobilização social, aonde no ato de existir ele passa a r-existir.

FONTE: Elaboração da autora a partir do referencial teórico. (2017).

Entende-se que a resistência surge como manifestação a partir dos comportamentos e situações de conflitos que existem na sociedade – causados por estruturas de poder que geram opressões aos grupos subalternizados – por meio da “[...] negação, insubmissão, reelaboração, reinvenção, rejeição, podendo ser decorrente de comportamentos conscientes ou inconscientes”. (LEITE E ANDRÉ, 1996, p. 45)

Entende-se também que ela é manifestação do poder popular, pois compreende-se o poder como uma força em potência que pode ou não ser utilizada dependendo das condições históricas em que estão inseridos os grupos sociais, ou seja, o poder pode surgir desde os oprimidos/dominados e possibilitar subversões sociais. (MAAR, 1982). Isto porque o poder é uma força dialética cujos modos de operação não são apenas repressivos, como aponta Giroux (1987, p. 41):

[...] a dominação não é tão completa que o poder seja experienciado exclusivamente como uma força negativa. Ao contrário, o poder é a base de todas as formas de comportamento, por meio das quais as pessoas resistem e lutam por sua concepção de um mundo melhor.

A análise de qualquer resistência busca descobrir o que ela recusa e o que enfatiza, ou seja, a necessidade de lutar contra o nexus social de dominação e submissão. A resistência possui uma função reveladora, que contém uma crítica à dominação, juntamente com as oportunidades teóricas para a reflexão e para a luta da emancipação dos sujeitos e da sociedade. (GIROUX, 1987, p. 148).

No mesmo sentido, Korol (2008, p. 179) ressalta que existem diferentes formas de resistência popular motivadas pelas necessidades de sobrevivência, frente a defesa dos subalternos contra o padrão hegemônico, e que é necessário que tais resistências se transformem em projetos emancipatórios. Se fundamenta em construir outra pedagogia, que busca desnaturalizar as opressões e realizar subversões de sentido comum, “[...] una pedagogía para los oprimidos, sino una pedagogía de los oprimidos y oprimidas, que se crea en la lectura crítica del mundo y en la escritura con actos y pensamientos de nuevas formas de vivir, de organizarse, de creer y de inventar la historia”.

Uma das formas de resistência para Korol (2008), vem sendo feita por meio da acumulação dos saberes populares, que tem permitido a sobrevivência dos povos e a criação de mundos diversos, pois abarcam distintas formas de alimentar-se, curar-se, de contar história, de relacionar-se com a natureza, de comunicar-se e de se fazer as lutas sociais.

La cultura dominante – al tiempo que los desvaloriza– intenta apropiarse de estos saberes para integrarlos en su capacidad hegemónica. La batalla cultural contra la transformación de los saberes en mercancías, y contra la concentración de saberes en el bloque de poder, pasa a ser un factor fundamental de la resistencia. (KOROL, 2008, p. 188).

Vive-se em um tempo de conservadorismo, guerras e recolonização do continente, onde pensar em emancipações e resistências consiste em criticar as formas de dominação capitalista e construir novos ideais e valores que possibilitem a humanização da vida. É sentindo na pele insuportáveis opressões que os sujeitos passam a aprender a reconhecê-las, sabendo que podem sentir raiva, indignação e intolerância, fomentando uma rebelião visceral e lutando por meio de gestos de desobediência que os subordinam. (KOROL, 2008, p. 180).

Portanto, para Korol (2008) a resistência é a exposição social de uma rebelião visceral que se fundamenta na justa ira de sujeitos que tem seus direitos à existência negados, e que não cruzam os braços ou silenciam, porque fazê-los comprometeria a

sua própria existência. Não há dessa forma, possibilidade de adaptação a situações negadoras da humanização, mas somente a possibilidade de resistência como tática na luta política. Ou seja, é a resistência que preserva os sujeitos subalternizados vivos, e se manifesta por meio de posturas rebeldes e revolucionárias que buscam a transformação do mundo.

Na mesma linha de pensamento, Freire (2015, p. 77) afirma que a resistência tem como ponto de partida indispensável a rebeldia – manifestada pela justa ira contra as injustiças – enquanto uma posição radical, crítica e revolucionária, que busca a mudança do mundo:

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar o meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a história como tempo de possibilidade e não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser, não haveria sequer porque ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. (FREIRE, 2015, p. 73-74).

É neste sentido que as práticas de resistências não são apenas reações ou oposições às formas de dominação, mas estratégias que diferentes grupos sociais encontram para lutar contra a exploração e a dominação e garantir sua autonomia e dignidade. (MENEZES E MALAGODI, 2011, p. 21).

Para Walsh (2013, p. 2) a resistência se manifesta nas lutas pela descolonização, “[...] de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial” e se inicia como resposta ao processo de invasão colonial-imperial nas terras que logo foram denominadas de América, onde os povos originários (indígenas e africanos) foram obrigados a criar ações e metodologias – pedagogias descoloniais – de luta, rebeldia, insurgência, organização e ação para resistir à dominação, bem como para seguir “[...] siendo, sintiendo, haciendo, pensando e vivendo – decolonialmente – a pesar del poder colonial.” (WALSH, 2013, p. 25).

Scott (2011, p. 222) propõe outra perspectiva para pensar a resistência, ressalta que ela também se manifesta de outras formas, materializadas em

resistências cotidianas. São formas que não possuem um caráter revolucionário, ou seja, partem de lutas sem confrontações coletivas manifestadas por determinados grupos desprovidos de poder perante a grupos dominantes que os exploram. As formas cotidianas de resistência são as formas possíveis de resistência, para defender os interesses de certos grupos em contextos diversos, por isso, são lutas mais silenciosas mas igualmente efetivas. Ela possui uma invisibilidade social mas que, por meio de pequenos atos silenciosos acontecendo concomitantemente, em diferentes realidades, possuem potencialidades para contestar contra os processos de submissão e exploração.

Oliveira (2015, p. 267) compreende a resistência no âmbito da produção de escalas geográficas³⁸, isto é, se configuram em instrumentos importantes na análise do poder, onde este é concebido em todas as relações sociais e, portanto, se manifesta em duas estruturas escalares de poder, uma “desde cima” a partir da dominação, e outra “desde baixo” a partir das resistências e da construção de autonomias, que manifestam um contra-poder.

Oliveira (2001) trata da resistência em seus escritos na perspectiva dos povos do campo. Para o autor, a resistência camponesa é consequência do avanço do capitalismo no campo e ocorre de forma heterogênea, complexa e plural, pois o desenvolvimento capitalista moderno se faz de forma desigual e contraditória, ou seja, o capital trabalha com o movimento contraditório da desigualdade no processo de seu desenvolvimento. Neste sentido, os povos do campo não são sujeitos sociais de fora do capitalismo mas sujeitos sociais de dentro dele, pois enfrentam cotidianamente relações de conflitualidade que são impostas desde cima, que expropriam outras lógicas de pensamento construídas com e na terra. Tais resistências surgem dos processos de conflitualidade, que se originam da relação inerente ao processo de desenvolvimento do capitalismo no campo e que ocorre pelo enfrentamento entre os principais territórios da questão agrária brasileira, o território do campesinato e os territórios do latifúndio e do agronegócio³⁹.

³⁸ A escala geográfica é entendida em Smith (2000, p. 139) como um meio de diferenciação espacial e como resultado e produtor de processos sociais, ou seja, a escala é tanto produzida pela sociedade como produz estruturas de interação social, sendo por isso lugar de luta política intensa.

³⁹ O primeiro é pertencente aos povos do campo, e o segundo ao capital que, apesar de suas diferenças excludentes, são similares. Tanto o latifúndio como o agronegócio se apropriam de grandes propriedades, produzem enormes impactos ambientais, e legitimam a concentração do poder político e econômico. O primeiro exclui pela improdutividade privando os camponeses de acesso à terra, o

Entende-se que os sete primeiros autores suscitaram a concepção de resistência de forma ampliada, enquanto o último autor direcionou a concepção para os povos do campo, abrangendo o termo resistência camponesa. Neste sentido, compreende-se que os povos do campo são pessoas que tecem diferentes relações com o território e contribuem para gerar em cada caso concreto, sujeitos diferentes, que crescem diferenciando-se e fazendo essa diferença (ZIBECHI, 2008), pois são parte de uma luta de expropriados que, na maioria das vezes, experimentam a proletarização urbana e rural, mas que vêm buscando construir um futuro baseado na negação do presente (OLIVEIRA, 2001).

A resistência camponesa faz parte da gênese dos povos do campo e está materializada nas suas lutas concretas, pois são parte de uma sociedade “descidadanizada”. São sujeitos que perderam seus espaços e lugares na sociedade neoliberal e que “[...] están abriendo sus propios espacios en un proceso de luchas en el que se despliegan como sujetos, se trata de espacios creados, diseñados y controlados por esos mismos sectores” (ZIBECHI, 2008, p. 76).

Buscando elucidar a noção da categoria de análise R-existência camponesa via formação de educadores(as) adotado no trabalho e que abrange a perspectiva da Educação do Campo, utilizou-se da noção de *r-existência* cunhada por Porto-Gonçalves (2006).

Para Porto-Gonçalves (2006) o sentido de resistência é ampliado para r-existência, ou seja, constitui-se na materialização de lutas sociais em diferentes contextos para continuar existindo, mais do que o ato de reação, significa a continuação da existência social de determinados grupos, isto é, o fato deles continuarem existindo do/no espaço em territórios camponeses que vem sendo expropriados por lógicas desde cima, já se configura em uma forma de r-existência, por meio da reinvenção dos territórios e das suas práticas.

A r-existência é entendida como a continuidade da existência independente das condições objetivas. Muitos grupos que vivem no campo não estão articulados a movimentos populares camponeses, mas, o fato de eles existirem e permanecerem nos seus territórios cultivando suas identidades e modos de vida específicos faz com que eles r-existam. Nas palavras do autor, “[...] mais do que resistência, o que se tem é r-existência posto que não se reage, simplesmente a ação alheia, mas, sim, que

segundo exclui pela produção em larga escala e intensa territorialização, impossibilitando o camponeses de acesso à terra. (GIRARDI E FERNANDES, 2009).

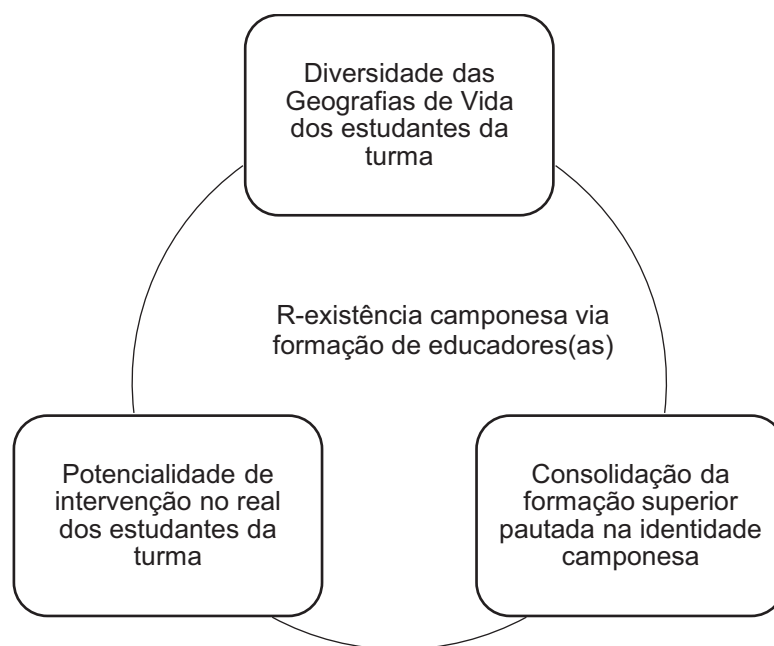
algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-existe. Existo, logo resisto. R-existo”. Desta forma, as r-existências se consolidam a partir da reinvenção dos territórios e das práticas existentes, onde mesmo com a violação capitalista em seus territórios continuam existindo e por isso r-existindo. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 47).

Entende-se portanto, que a r-existência se constitui em uma noção mais abrangente, onde além de envolver todos os processos de resistências e mobilizações sociais, significa a continuidade da existência da classe camponesa em sua diversidade.

Desta forma, o sentido de *R-existência* – entendido como a possibilidade da continuidade da existência do campesinato em sua heterogeneidade – é compreendida a partir da práxis na Educação do Campo via formação de educadores(as), que se constitui na categoria de análise central do trabalho.

Têm-se como pressuposto que a categoria de análise **R-existência camponesa via formação de educadores(as)** é construída com base em três categorias adjacentes que a sustentam e conduzem a possibilidade da formação crítica que possui como fio condutor o paradigma da Educação do Campo, como detalhado a seguir:

ORGANOGRAMA 11 – CATEGORIAS DE ANÁLISE



FONTE: Elaboração da autora (2017).

A primeira categoria **Diversidade das Geografias de Vida dos estudantes da turma** é entendida como as diferentes e específicas realidades que permeiam a vida camponesa, tais como os conflitos e formas de mobilização social, que se manifestam a partir das leituras de mundo dos estudantes e que demonstram a diversidade de *Geografias de Vida*, entendendo-a como as relações de contradição e r-existência que os educandos vivem no campo. Isto é, a *diversidade* é compreendida como a essência do campo brasileiro no contexto do capital.

Freire (2015) ressalta que leituras de mundo são provenientes do saber de experiência feito, parte da compreensão de sua própria presença no mundo, que colaboram para compreender aspectos da realidade que são fundamentais. Leituras de mundo constituem a capacidade que os sujeitos tem de realizar uma compreensão crítica dos processos construídos no cotidiano, a partir do movimento de apropriação da realidade concreta do espaço vivido que configura tal espaço, por meio do diálogo – com os outros, com o espaço, com a natureza e com a sociedade – e das suas ações nele.

Os educandos(as) quando passam a analisar e absorver as contradições em seus territórios de vida, estão lendo o mundo com o *olhar espacial*, ou seja, compreendendo as dinâmicas sociais e como ocorrem as relações, bem como, lendo a sua própria história, que resulta das forças sociais e da vivência de seus antepassados neste espaço, bem como estão a pensar o próprio espaço, que significa “[...] exercitar a análise e a crítica constante sobre as formas de vida e as condições que existem. E possibilita ao sujeito efetivamente se situar no mundo”. (CALLAI, 2005, p. 245).

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas, através daquilo que a organização espacial está mostrando. (CALLAI, 2000, p. 94).

Neste sentido, entende-se a *Geografia de Vida* como processo imbuído de conflitos e formas de mobilização social que são materializados no espaço geográfico⁴⁰, nos territórios de vida dos educandos(as), desde múltiplas

⁴⁰ Para Santos (2009, p. 25) o espaço geográfico é considerado na sua própria existência, como uma forma-conteúdo, “[...] como uma forma que não tem existência empírica e filosófica se a considerarmos separadamente do conteúdo e um conteúdo que não poderia existir sem a forma que o abrigou”. Deste

territorialidades que expressam uma geografia da vida camponesa, e que portanto, expressam o protagonismo dos mesmos e produzem processos educativos que também formam tais sujeitos para a práxis na Educação do Campo.

Em outras palavras, não nega-se os processos históricos ou a historicidade da vida dos sujeitos, mas compreende-se a importância de inserir a dimensão geográfica, pois além da sua história de vida ele tece relações com e no espaço, e portanto, possui também uma Geografia de Vida, onde as formas de expropriação provenientes de lógicas desde cima, emanam do/no e para o espaço geográfico.

A segunda categoria **Potencialidade de intervenção no real dos estudantes da turma** é entendida como a relação existente entre a formação do educador e a dimensão de intervenção no real, isto é, a relação das problemáticas existentes no local de vida do educando(a) com formas de ação do/no espaço.

A terceira categoria **Consolidação da formação superior pautada na identidade camponesa** é compreendida como todos os aspectos pedagógicos e formativos da turma, que possui como foco maior a identidade camponesa que se desdobra em diferentes questões como: tempos educativos, formação por área de conhecimento, docência compartilhada e pedagogia da alternância.

O fio que conduz os pressupostos do curso⁴¹ é o paradigma da Educação do Campo, e para tanto, leva-se em consideração a valorização dos diferentes modos de vida dos povos do campo bem como a formação política e de classe que este paradigma empreende, que pressupõe o resgate da história da expropriação camponesa, as formas de luta, a questão agrária, a agroecologia, entre outros. Uma

modo, o espaço geográfico é formado pelo conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações que interagem, onde de um lado os sistemas de objetos condicionam a forma como ocorre as ações, e do outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos, fazendo com que o espaço mantenha uma dinâmica de transformação.

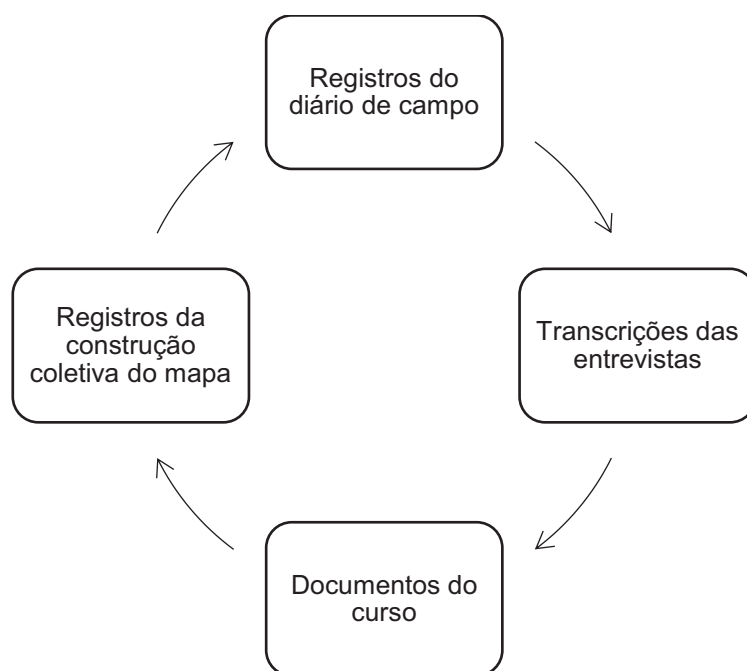
⁴¹ No PPC (2015, p. 16-17) do curso consta como objetivos esta formação pautada na identidade dos povos do campo: “[...] Refletir e reagir coletivamente ante a histórica estrutura fundiária do latifúndio, da monocultura, do agronegócio, da expulsão da terra, entre outros, fortalecendo uma educação comprometida com os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pela pesca artesanal e outros modos e feições da produção do mundo do trabalho, da vida, da cultura e das identidades destes sujeitos; Valorizar os conhecimentos dos educandos, núcleos familiares e comunidades possuem estabelecendo um diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento; Possibilitar um espaço de valorização dos diversos saberes constituídos a partir da realidade do educando; Implementar espaços coletivos de problematização das questões cotidianas acerca da exclusão histórica das pessoas do campo à educação e como consequência a exclusão a outros direitos e espaços no mundo do trabalho do campo e nele viver e produzir organicamente”.

educação pautada na identidade camponesa é definida por um conjunto de elementos estruturais e organizativos que ficam evidenciados nas questões acima mencionadas.

3.2 Tecendo interpretações da realidade a partir da categoria R-existência Camponesa via Formação de Educadores(as)

Parte-se do princípio que a interpretação da realidade não acontece numa etapa claramente distinta, mas permeia todo o processo da investigação, onde deve permitir a verificação da pertinência das questões que foram estabelecidas e das percepções que “[...] gradativamente vai refinando com o propósito não apenas de descrever, mas, de construir novas explicações e interpretações teóricas sobre o que está acontecendo no grupo social em estudo” (GODOY, 1995, p. 29). Soma-se como fonte para a interpretação da realidade os seguintes materiais:

ORGANOGRAMA 12 – FONTES PARA TECER INTERPRETAÇÕES DA REALIDADE



FONTE: Elaboração da autora (2017).

Neste sentido, entende-se que as interpretações da realidade resultam de múltiplos processos vivenciados que ocorreram concomitantemente no decorrer da construção do trabalho, tais como proveniente das entrevistas com os interlocutores,

os registros do diário e campo que foram sendo escritos cotidianamente, a leitura constante dos documentos do curso e os registros da construção coletiva do mapa.

3.2. 1 Diversidade das Geografias de Vida dos estudantes da turma

No que tange a esta categoria, é importante compreender inicialmente o sentido que possui o termo diversidade, que está sendo adotada a partir de uma perspectiva decolonial. Porto-Gonçalves (2006) ao afirmar que existe diversidade a partir do reconhecimento dos saberes dos sujeitos e dos seus territórios está dizendo que a definição de diversidade está grafada na terra e nas Geografias de Vida, isto é, a vida é diversa, logo, as Geografias de Vida também são diversas, mesmo em contextos de dominação similares.

Prova disso é que pode-se afirmar que a maior parte das Geografias de Vida dos educandos são compostas por conflitualidades que são “[...] atravessadas pela questão agrária⁴² e seus desdobramentos” (KATUTA E MELZER, 2017, p. 82), gerados pela expansão do capital no campo, no entanto em cada caso ela torna-se específica pelo fato de cada estudantes ser dono(a) de uma Geografia de Vida singular, apesar de viverem os desdobramentos da questão agrária em seus territórios de vida, conforme é possível constatar no quadro abaixo:

QUADRO 9 – DIVERSIDADE DAS GEOGRAFIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES DA TURMA

ESTUDANTE	GEOGRAFIA DE VIDA
Jasmim	Vive no Assentamento Margarida Alves, no município de Nova União-RO. Sua Geografia de Vida apresentou conflitualidades que se materializam no seu assentamento, sendo o primeiro deles o avanço do agronegócio na produção de gado leiteiro de corte, que vêm fazendo com que grandes áreas sejam desmatadas para transformar em pastos para o gado, trazendo consequências ambientais como a compactação do solo e a poluição dos rios que estão dentro do assentamento. Além disso, existe a captação do agronegócio na produção de cacau no estado em que vive, isto é, o estado alcançou o quarto lugar na produção brasileira por meio do agronegócio que atua em duas vertentes. A primeira se concentra na produção do fruto, que se baseia eminentemente na sua qualificação e industrialização para venda e lucro no mercado nacional e internacional; A segunda se concentra no agroecoturismo, ou seja, no assentamento estão construindo um núcleo de ecoturismo aberto à visitação pública para que as pessoas possam conhecer, produzir e experimentar o cacau. Processo este que oferece alguma renda para os assentados mas também os subordinam à empresa estrangeira nas regiões onde existe o ecoturismo do cacau, em diferentes territórios de vida no estado.

⁴² Acerca da questão agrária, compartilha-se do entendimento de Martins (1981, p. 175), ao ressaltar que ela nasceu da contradição estrutural do capitalismo que produz ao mesmo tempo concentração da riqueza e expansão da pobreza, pois é resultado de um conjunto de fatores políticos e econômicos, sendo produzida quando o campesinato fica subordinado com a sujeição da terra ao capital.

Margarida	É faxinalense e vive na comunidade Marmeleiro de Baixo, no município de Rebouças-PR. Sua Geografia de Vida demonstrou os conflitos que ele vive em seu território, sendo o principal deles a tendência do desaparecimento dos faxinais existentes em sua comunidade. Sua leitura de mundo fez com que ele questionasse a prática das pessoas que lá vivem, bem como a de seus familiares, pensando o verdadeiro significado material e simbólico da terra e daquele território, ou seja, a importância dele para a preservação ambiental e cultural dos costumes da comunidade em detrimento do uso capitalista da terra para lucro de poucas pessoas. Além disso, apontou o problema do desmatamento e da agricultura convencional com uso de pacotes químicos, a diminuição das terras de criar onde muitos animais já não são “vistos” e a falta de união e organicidade da comunidade para dialogar com as famílias.
Tulipa	Faz parte do coletivo LGBT Sem Terra e vive no acampamento Companheiro Keno, em Jacarezinho-PR. Sua Geografia de Vida demonstrou a heterogeneidade dos sujeitos que compõem os diversos coletivos deste movimento social, onde o patriarcado e os preconceitos ainda são uma realidade que precisa ser combatida. Dessa forma, existe a demanda pela igualdade de gênero travada pelas mulheres dentro do MST e a pauta colocada pelos sujeitos LGBT Sem Terra (Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti e Transexual) sobre o tema da diversidade de orientação sexual e de gênero. Luta-se pelo respeito e reconhecimento dentro da sociedade, que só se realizará com a construção de uma outra sociedade, que deve ser transformada com a participação efetiva desses sujeitos, que foram e ainda são subalternizados.
Copo-de-Leite	Vive no acampamento Mário Lago, no município de Irati-PR. Sua Geografia de Vida apresentou muitos conflitos que viveu no campo, sendo que o primeiro deles faz parte da sua identidade de Sem Terra, com o movimento de Ocupação da Terra. Momento no qual milhares de famílias expropriadas ocupam áreas improdutivas, isto é, que não cumprem a função social da terra, lutam para produzir e resistem na esperança que o estado legalize a terra e assente as famílias. Lembrou o quanto demorou para a terra finalmente sair, cerca de quinze anos após as diversas ocupações em várias cidades do estado do Paraná. Ressaltou as dificuldades da vida de acampado, sobretudo pelo fato da falta de condições materiais e a necessidade coletiva de cooperação, que fazia com que constantemente tivesse que mudar de acampamento e cidade para ajudar outros companheiros(as) do movimento social (MST). Além da própria dificuldade de viver em barracos de lona preta na beira da estrada em chão batido de terra, praticamente desde sua infância como Sem Terra, recordou dos tempos que brincava junto às outras crianças no meio das plantações de eucalipto e das situações de violência no campo, praticada pelo coronelismo, quando falou de memórias como o incêndio criminoso que ocorreu em um dos acampamentos que morou e dos constantes conflitos com o coronel e com a empresa que estava localizada próxima a ocupação. Em um segundo momento, apontou outro conflito que diz respeito à falta de pertencimento das famílias ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Assim sendo, há o problema da individualização dentro dos lotes e a falta de cooperação mútua, como é recorrente nos acampamentos. Outro conflito apontado envolve a falta de energia elétrica no acampamento, com a qual teve que conviver por muitos anos e que comprometeu por muito tempo a produção agrícola das famílias, ou seja, a falta de energia impossibilitava a irrigação das plantações, fazendo com que a agricultura se baseasse em produtos que não necessitavam de tanta água. Sendo que apenas recentemente o acampamento teve a conquista da energia elétrica. Ressaltou também sobre a disputa do modelo de desenvolvimento para o campo, quando retrata que a Agroecologia ainda é uma novidade na cidade onde vive, e que ainda há um preconceito social e um desconhecimento sobre a produção agroecológica, que não só é uma concepção de agricultura mas um modo de vida camponês. Neste sentido, apontou as iniciativas que vêm sendo construídas para a conscientização da população sobre a importância da agroecologia e a divulgação dos seus pressupostos, que se iniciaram com as feiras na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) de Irati, com o projeto de extensão, mas que se realiza também por meio de vários veículos de comunicação.

Laranjeira	<p>Vive na comunidade do Caracol, no município de Lapa-PR. Sua Geografia de Vida apresenta a conflitualidade entre a produção convencional e orgânica na sua comunidade e o problema do uso das sementes transgênicas, isto é, sementes que são geneticamente modificadas em laboratórios que visam a maior produtividade ou a transformação e criação de novas sementes, em contraponto às sementes crioulas, que são aquelas consideradas nativas e ecologicamente saudáveis, cultivadas e transmitidas de geração a geração dentro dos núcleos das famílias camponesas. Esse conflito possui grande proporção no campo, dentro do contexto de produção mundial de sementes, pois são as mesmas e poucas empresas que produzem sementes transgênicas juntamente com o pacote tecnológico dos pesticidas e agrotóxicos. Dessa maneira, o relato demonstrou a importância da soberania alimentar dos povos do campo, ao entendê-la como um princípio e uma forma de vida que se realiza a partir de um conjunto de políticas de agricultura e de alimentação, definidos entre Estado e os povos do campo, que visam garantir a produção de alimentos necessários para a autonomia das populações locais, onde as pessoas passem de fato a ser soberanas e protagonistas do seus destinos em diferentes territórios, na produção de seus próprios alimentos, onde há o acesso e gestão da terra, dos territórios, das águas, das sementes, do gado e da biodiversidade por aqueles que produzem os alimentos. (STEDILE E CARVALHO, 2012). Apontou uma conflitualidade que diz respeito ao direito à soberania alimentar dos povos, que se sustenta na produção de alimentos saudáveis por meio da distribuição em mercados locais, transferindo o poder de produção e oferta alimentar aos camponeses, em contraposição às ações dos mercados internacionais e das empresas que produzem a transgenia e os agrotóxicos.</p>
Violeta	<p>Vive na Comunidade Coxilhão do Rosa, em São João do Triunfo-PR. Sua Geografia de Vida é repleta de conflitos, sendo o primeiro deles a submissão das famílias camponesas às empresas do fumo e as consequências para a saúde do trabalhador e para o ambiente; a predominância de uma única religião, o catolicismo, e a opressão machista e homofóbica decorrente do forte conservadorismo do lugar onde vive; o fechamento da escola municipal do campo e por fim, a perda dos conhecimentos tradicionais de benzedeadas e benzedores da comunidade.</p>
Acácia	<p>Vive na Comunidade Vargem Grande, em São Mateus do Sul-PR. Sua Geografia de Vida possui como maior conflito a relação de gênero na produção da erva-mate bem como a o avanço do agronegócio na apropriação deste cultivo. Relatou sobre a dupla jornada de trabalho que a mulher faz, tanto no cultivo da erva-mate como no trabalho doméstico não pago, e sobre a desigualdade histórica no acesso à renda onde apesar das mulheres trabalharem da mesma forma que os homens, a venda sempre é realizada pelos maridos ou pais da família. Sobre o avanço do agronegócio na produção da erva-mate, ressaltou que ela se consolida a partir do uso de agrotóxicos em monoculturas, o que trouxe consequências para sua comunidade, começando pela perda da cultura local, como a produção coletiva em família, a realização de festas e mutirões, e terminando com a transformação das mulheres camponesas em proletárias, onde muitas deixaram de produzir a erva-mate para procurar empregos na cidade, devido a necessidade de ajudar economicamente no sustento da família.</p>
Cerejeira	<p>Vive na Comunidade Terra nova, em São Jerônimo da Serra-PR. Sua Geografia de Vida levanta como questão central a existência de uma aldeia indígena próxima a comunidade em que vive, a qual localiza-se muito próxima da área urbana, mas que é fortemente invisibilizada dentro do município, pelo fato de não existir informações sobre ela em nenhum órgão administrativo. Dessa forma, ressaltou que os indígenas são povos do campo que foram historicamente dizimados desde à invasão e colonização europeia, e que possuem visões de mundo ou cosmogonias totalmente diferentes, que expressam outras formas de “sentirpensar” com a terra (ESCOBAR, 2005) e de se relacionar ou conceber a natureza. Ressaltou também que dentro do sistema capitalista de produção a natureza passa a ter valor de troca e estes sujeitos ficam às margens da sociedade, fazendo com que se consolide a inexistência de políticas públicas para apoiar e proteger as diferentes populações indígenas.</p>

Girassol	Representa dois estudantes que vivem no assentamento King Meat, localizado no município de Mirante do Paranapanema-SP. Suas Geografias de Vida expressam que o maior conflito existente é o não reconhecimento da juventude enquanto classe camponesa no assentamento em que moram e o sentimento de não pertencimento deles ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que foi fundamental para a construção deste assentamento.
Camélia	Representa dois estudantes que moram no Assentamento Contestado, localizado no município da Lapa-PR. Suas Geografias de Vida ressaltam que o conflito central é a falta de água durante certas épocas do ano e a necessidade de criar algum mecanismo para reaproveitar a água da chuva no lote em que vivem.

FONTE: Elaboração da autora a partir das entrevistas semiestruturadas (2017).

É importante destacar que a maioria dos relatos dos educandos(as) evidenciaram os conflitos existentes nos seus territórios de vida em detrimento às formas de inserção em espaços de mobilização social. Isto é, alguns educandos abordaram apenas os conflitos, enquanto outros destacaram também formas de mobilização social. Dos 18 estudantes que participaram da atividade coletiva do mapa, 8 apresentaram ritmos diferentes de realizar leituras de mundo e diagnósticos da realidade, ou seja, não abordaram os conflitos e/ou formas de mobilização social que compõem suas Geografias de Vida.

Tendo em vista que a diversidade de Geografias de Vida dos estudantes da turma se fundamenta em conflitos específicos de cada local de vida onde tecem relações do/no espaço, os mesmos expressaram leituras de mundo que se realizam a partir de um olhar espacial para os diversos processos existentes no campo.

Constata-se que quase metade dos educandos que realizaram a atividade demonstraram possuir ritmos diferentes de leituras de mundo, ao mapearem conflitos mais genéricos, tais como, “avanço do agronegócio” e “uso de agrotóxicos”, entre outros que não exaltavam a especificidade dos seus territórios (assentamentos, acampamentos e/ou comunidades).

No entanto, o mais importante é a afirmação dos estudantes da turma de seus lócus de enunciação, ao apresentarem um arcabouço composto pela diversidade de Geografias de Vida que são parte de realidades vivenciadas em seus locais de vida, do e no espaço geográfico. Neste sentido, entende-se que:

Afirmar o lócus de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressado e não situados. O lócus de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo. (BERNARDINO-COSTA E GROSFÓGUEL, 2016, p. 19).

Ao relatarem a partir de seus lugares de vida conflitos e formas de enfrentar a dominação, que se realiza a partir de um contexto de obrigatoriedade da aceitação de um modelo de campo neoliberal e com ele problemas que afetam suas famílias, suas propriedades e criminalizam suas lutas, estes educandos estão afirmando-se como sujeitos detentores de direitos para garantir que seus lócus de enunciação sejam não só respeitados, mas que as relações de subordinação e hierarquização que os subjagam sejam desconstruídas socialmente, a partir da atuação destes sujeitos no real concreto.

Em outras palavras, os estudantes ao afirmarem seus lócus de enunciação estão criticando o tipo de conhecimento “[...] eurocentrado fixado nas bases científicas ocidentais” pois ressaltam em seus relatos a ideia de diversidade, “[...] posicionando-se frente às restrições ao aparecimento dessas diversidades no âmbito educacional, pois a diferença ou a diversidade revela toda uma gama de possibilidade existencial que afirma os modos simbólico e material de produção e reprodução da vida”. (LOPES, 2014, s.p.).

Ao contrário de corpos colonizados, termo cunhado por Fanon (2008) para definir os corpos dos sujeitos que historicamente foram afetados pelo colonialismo e pelas relações de dominação, estes estudantes ao reconhecer e relatar acerca das suas Geografias de Vida, afirmando seus lócus de enunciação, começam a intervir contra os processos que lhes causam danos e que são impostos pelo “sistema-mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial/europeu”, criticando o colonialismo por meio de ações que possuem caráter político e que se realizam por meio da Educação do Campo, com a inserção na Lecampo e a partir de suas preposições no eixo denominado Projeto de Aprendizagem (PA).

Devido a potencialidade de intervenção no real dos estudantes, pode-se afirmar que eles e elas empregam uma transdisciplinaridade decolonial, no sentido atribuído por Maldonado-Torres (2016, p. 78) ao se referir sobre a criação de espaços dentro da universidade que vêm se pluralizando a partir de sujeitos que propõem estudos étnicos ou outros que se contrapõem às ciências liberais e ocidentais, como estudos e preposições de pesquisa que surgem das Geografias de Vida dos estudantes da turma, isto é, que

“[...] investigam de forma central as dinâmicas de exclusão das formas hegemônicas de poder, ser, e conhecer para o qual usam conceitos de raça, gênero, classe, e outros marcadores da diferença humana hierárquica e naturalizada, e que além disso tomam como fonte de articulação de problemas que se plasmam em variadas expressões de conhecimento e de expressão criativa, incluindo o trabalho intelectual, o trabalho artístico e a mobilização social.” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 78).

Em outras palavras, em um contexto onde existe a diversidade de sujeitos, corpos e vozes – que ficaram evidentes com as Geografias de Vida dos estudantes – estas insistem em ser expropriadas pela lógica dominante. Apesar e sobretudo por este fato, os estudantes da turma Albert Einstein vêm construindo e elaborando estudos transdisciplinares que buscam romper com a decolonização do conhecimento e da sociedade, a partir de inserções que fortalecem seus processos de r-existências.

3.2.2 Potencialidade de intervenção no real dos estudantes da turma

A intervenção no real constitui-se na relação existente entre a formação do estudante com o seu território de vida, a partir da capacidade de relacionar as problemáticas do seu local de vida com a proposição do estudo no âmbito da formação.

Esta categoria se manifesta no âmbito do Lecampo por meio do Projeto de Aprendizagem (PA), que é o eixo do Setor Litoral que possui como característica principal a intencionalidade de realizar transformações sociais por meio da pesquisa, como consta no PPC (2015, p. 16) “[...] Possibilitar que a pesquisa seja um dos eixos suleadores do processo formativo, trazendo–a como uma forma de intervenção na realidade dos sujeitos”. Além deste, a intervenção no real é demandada em todos os eixos por meio das fases do conhecimento: conhecer e compreender, compreender e propor, propor e agir.

Especificamente no eixo Projeto de Aprendizagem, consiste em uma forma de elaborar pesquisas no âmbito da Educação do Campo, que são frutos do reconhecimento de si próprios e das suas múltiplas e diversas Geografias de Vida. Portanto, os estudantes produzem intervenções no real pois reconhecem os conflitos e buscam transformá-los, conforme é possível perceber no quadro abaixo:

QUADRO 10 – POTENCIALIDADE DE INTERVENÇÃO NO REAL DOS ESTUDANTES DA TURMA

ESTUDANTE	INTERVENÇÃO NO REAL (PA)
Jasmim	<p>O Projeto de Aprendizagem (PA) de Jasmim trata-se de uma tentativa de transformar a realidade do seu assentamento – que se baseia no avanço do agronegócio na produção de gado leiteiro e do agroecoturismo – por meio da construção de agroflorestas de cacau, que contribui para a produção do fruto nativo em contraponto à industrialização e qualificação dele bem como para o ambiente, pois a árvore serve como reservatório de água e colabora para aumentar a quantidade e a qualidade de água existente no assentamento. Além disso, ao utilizar o sistema agroflorestal, restitui também os solos e as águas porque é feita na perspectiva agroecológica, respeitando a natureza e os seus ciclos. Para Jasmim a agrofloresta de cacau também se constitui em uma ferramenta para experimentos no âmbito do ensino da Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza, ou seja, um laboratório vivo onde crianças e adolescentes das escolas do assentamento podem aprender de forma interdisciplinar química, física e biologia, bem como sobre a agroecologia e o sistema agroflorestal. Ressaltou a proporção que o seu Projeto de Aprendizagem tomou no decorrer de sua construção, sobretudo a partir do contato com quatro turmas de diferentes níveis de ensino que estiveram em seu lote para conhecer a agrofloresta de cacau, bem como devido a oportunidade que teve de realizar uma fala junto aos membros da Comissão Executiva de Plantio de Lavoura Cacaueira (CEPLAC), incluindo para pessoas que produzem e sustentam o agronegócio no estado de Rondônia. Momentos de aprendizado e construção coletiva que fizeram Jasmim reafirmar o pressuposto de que a agrofloresta é um laboratório vivo, e tê-la em assentamentos de reforma agrária onde existe escolas do campo é uma forma de ensinar e aprender as ciências da natureza na prática, por meio da Educação do Campo. Reiterou que as ações que vêm construindo vão muito além do eixo do Setor Litoral, o Projeto de Aprendizagem, mas constitui em uma forma de transformar e combater a realidade do seu assentamento, a partir de várias ações e diálogos entre a comunidade e as turmas da escola do campo, da cidade e do Instituto Federal.</p>
Margarida	<p>O Projeto de Aprendizagem (PA) de Margarida surge ao conviver com o constante conflito de fechamento (cerceamento) das propriedades e tendência de desaparecimento dos faxinais de sua comunidade, ou seja, das terras de uso comum para criar e plantar. Propõe no seu Projeto de Aprendizagem a construção de uma horta agroecológica no espaço de uma escola dentro da sua comunidade, na busca de mostrar outra realidade possível para crianças e adolescentes e explicar sobre “os solos, as plantas, os compostos, as caldas, o impacto dos veneno” e evidenciar a agressiva expansão do capital no campo e as suas consequências que afetam a vida cotidiana da sua comunidade. A horta ainda não foi construída, no entanto, foi realizada uma experiência com o plantio de tomates agroecológicos no seu lote, que permitiu de fato não só Margarida mudar sua concepção sobre a importância de produzir alimentos sem o uso de pacotes químicos, bem como permitiu que distribuísse a produção excedente para outras famílias faxinalenses. Este Projeto de Aprendizagem busca a implementação de outro modelo de campo em sua comunidade tradicional, a partir do incentivo à Agroecologia por meio da práxis da Educação do Campo na escola com a construção da horta agroecológica. A segunda busca o resgate cultural do território faxinalense, que significa o compartilhamento coletivo das terras de criar e plantar que deve ter caráter comunitário, em contraponto ao cerceamento e expropriação de famílias que não conseguem tirar o seu sustento dentro da comunidade tradicional por ter esta lógica violada pelo capital.</p>
Tulipa	<p>O Projeto de Aprendizagem (PA) de Tulipa trouxe uma importante questão que é a existência de um coletivo dentro de outro coletivo, o LGBT dentro do movimento Sem Terra. Importante ressaltar que foi após a entrada no curso de Licenciatura em Educação do Campo Tulipa se inseriu no coletivo LGBT Sem Terra, após se reconhecer como sujeito LGBT Sem Terra, o que fez com que seu Projeto de Aprendizagem se consolidasse na busca de produzir materiais com esta temática</p>

	para a escola itinerante de seu acampamento e demais escolas do campo de outras realidades.
Copo-de-Leite	O Projeto de Aprendizagem (PA) de Copo-de-Leite surge da realidade que vivenciou com sua família, da falta da energia elétrica durante muitos anos no acampamento. Busca por meio da pesquisa evidenciar como a falta de eletricidade afetou as condições de vida das famílias da sua comunidade ao longo destes anos sem energia elétrica, sobretudo na produção, renda e acesso à informação, e ainda busca investigar os tipos de energia que podem ser produzidas no campo para gerar energia elétrica. O Projeto traz a necessidade de buscar alternativas caso a comunidade ainda não tivesse tido acesso à energia elétrica. A partir da entrada no curso, Copo-de-Leite conhece o motor stirling ⁴³ no eixo de formação Fundamentos Teóricos e Práticos (FTP's), um motor que torna-se uma ferramenta que pode servir para produzir energia elétrica no campo, e que será evidenciado por meio de um pequeno protótipo que irá construir.
Laranjeira	O Projeto de Aprendizagem (PA) de Laranjeira surge tendo em vista o intenso uso de agroquímicos na produção convencional em sua comunidade, onde propôs a construção de um minhocário, que consiste em um sistema que serve para reaproveitar os resíduos orgânicos produzido na comunidade e nas escolas do campo, onde minhocas transformam os restos de alimentos em adubos que podem ser usados na produção de outros cultivos na propriedade. Esse adubo serve também como incentivo à agroecologia para a produção de alimentos saudáveis. Laranjeira também compreende o minhocário como ferramenta didática no ensino das Ciências da Natureza na Educação do Campo, onde é possível trabalhar de maneira interdisciplinar os principais conceitos e ainda incentivar os educandos da escola de sua comunidade a construir minhocários em suas propriedades.
Violeta	O Projeto de Aprendizagem (PA) de Violeta apresenta inúmeras problemáticas vivenciadas na sua comunidade, sendo uma delas a desvalorização do conhecimento popular das benzedeadas, bem como a perda cultural destes saberes que são históricos. Como contraponto, busca estudar os motivos desse desinteresse pela memória local e contribuir para o maior reconhecimento das benzedeadas da sua comunidade. Ressaltou que as benzedeadas aplicam na prática conhecimentos que colaboram para a saúde local, por meio de chás, ervas naturais, benzimentos, costuras e outras práticas transmitidas por diferentes gerações no campo. Onde estudar tais conhecimentos e articulá-los com as Ciências da Natureza nas escolas do campo é uma maneira de ensinar a valorizar os saberes das benzedeadas e resgatar sua importância histórica, que compreende a natureza como principal provedora para curas de diferentes doenças do corpo humano, evidenciando também a parte espiritual do processo de cura, que se realiza com a fé e a religiosidade por meio de diferentes rezas.
Acácia	O Projeto de Aprendizagem (PA) de Acácia vêm buscando discutir relações de gênero no contexto produtivo da erva-mate e analisar as transformações na produção desse cultivo com a expansão do agronegócio na região, principalmente devido a industrialização e a utilização de pacotes químicos. Seu P.A é um estudo com mulheres camponesas de diferentes comunidades do seu município que possui como foco ensinar as ciências da natureza a partir da realidade dos alunos do local onde vivem, onde predomina a produção da erva-mate, além da possibilidade da produção de material didático do tema em questão, para que nas escolas possa ser estudado e debatido, já que faz parte da vida cotidiana de muitos educandos. Busca valorizar o papel fundamental que as mulheres tem na produção da erva-mate e na agroecologia, tendo em vista que são elas as principais responsáveis pelo sustento da família. Neste sentido, Acácia ressaltou que a agrofloresta produz uma relação de cooperação no campo, e se constitui em um caminho para romper com o machismo e com as relações de desigualdade de gênero neste espaço, e que já realizou experimentos no seu lote quando recebeu

⁴³ Segundo Copo-de-Leite (2017) este motor é conhecido como motor de ar quente, e utiliza os gases atmosféricos como fluidos para seu funcionamento, obtendo energia a partir de uma fonte externa de calor que pode ser qualquer combustível, como álcool, biomassa, uma vela, luz solar e pelo próprio calor das mãos. Portanto se difere dos motores de combustão comum pois é um motor térmico.

	uma turma de vinte alunos da Casa Familiar Rural, onde plantaram a erva-mate no sistema agroflorestal e explicou sobre esta forma de produção, que é nova em seu município.
Cerejeira	O Projeto de Aprendizagem (PA) de Cerejeira busca ressaltar a luta indígena no seu município, com foco em contextualizar a questão indígena dentro do sistema capitalista e as disputas territoriais inerentes a esse processo, e evidenciar a escola indígena como uma ferramenta de resistência cultural para estes povos. Ressaltou que já conhece a organicidade da escola, onde há uma semana cultural que serve para reafirmar o modo de vida dos indígenas, como as formas de vestimentas, caças e lutas que são transmitidas ancestralmente, e compreende que os povos indígenas são sujeitos historicamente dizimados que também compõem a multiplicidade dos povos do campo.
Girassol	O Projeto de Aprendizagem (PA) de Girassol tem como objetivo realizar um levantamento histórico do assentamento em que vivem, tendo em vista que ele é o único do município que não possui material documentado, isto é, do processo de ocupação da terra e das lutas empreendidas pelas famílias. Ressaltam que a juventude do assentamento não se reconhece enquanto parte do MST devido este suposto esquecimento e valorização, onde desenvolver este estudo permite que os jovens possam se identificar e fazer parte da história do assentamento.
Camélia	O Projeto de Aprendizagem (PA) de Camélia possui como objetivo buscar alternativas para amenizar o desperdício de água no lote em que vivem e a melhor utilização deste bem comum, isto é, buscam analisar as formas de captação da água da chuva, apontar as formais mais baratas – como por exemplo a construção com materiais recicláveis – e implementar um sistema para reaproveitar a água da chuva principalmente para a utilização na agricultura.

FONTE: Elaboração da autora a partir das entrevistas semiestruturadas (2017).

Dos 18 estudantes que participaram da atividade do mapeamento, 8 não possuíam ainda delimitação do estudo do PA, ou seja, não apresentaram um território específico a ser estudado ou ainda uma problemática estabelecida, versando sobre os mais variados temas: 1) Plantas medicinais nos sistemas agroecológicos; 2) a participação da mulher nos acampamentos; 3) Questão agrária e educação do campo; 4) Quilombo e processos de resistência; 5) o desenho infantil como forma de comunicação nas escolas do campo; 6) Alimento saudável e as ciências da natureza na educação do Campo; 7) Práticas agroecológicas e os conceitos das ciências da natureza; e, 8) Transição ecológica no acampamento. Temas importantes que revelam a intervenção do real de sentido restrito.

Em contrapartida, dos 10 PA evidenciados, todos tiveram como objetivo a transformação da realidade no sentido de romper com os conflitos existentes, ao entender que muitos educandos(as) enfocaram em uma das diversas problemáticas do território em que vivem.

Dessa forma, todos os estudantes vêm produzindo pesquisas importantes na Educação do Campo que surgiram da materialidade de suas vidas e de conflitos concretos. Apesar dos ritmos diferentes de tecer suas leituras de mundo, produzem conhecimentos oriundos da vida camponesa sobre temas diversos que ressaltam as

'outridades do mundo' (KATUTA, 2016) e que historicamente e geograficamente foram e ainda são subalternizadas dentro do modo de produção capitalista. Mesmo alguns estudantes não apresentando maior delimitação do tema, pois não possuem recortes territoriais mais específicos, os temas que os mesmos ressaltaram na atividade da construção coletiva do mapa também denota importância na perspectiva da consolidação do paradigma da Educação do Campo, tais como agroecologia, ciências da natureza, questão agrária, etc.

De modo geral, uma das potencialidades da construção do PA na turma Albert Einstein é que os mesmos foram elaborados por meio da Pedagogia da Alternância, a qual legitima a práxis pois se realiza na relação entre teoria e prática e também possui em sua gênese uma função objetiva de transformar a realidade concreta dos educandos alternantes e da sua comunidade, pois é fundamentada no vínculo dialético entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

Todos os PA expressam o significado de práxis na Educação do Campo, isto é, entende-se que não basta obter o conhecimento, mas saber aplicá-lo visando transformações no real concreto. A Educação do Campo fundamentada na práxis é aquela que busca “[...] agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual”.

A práxis é vista como atividade real, objetiva ou material, que age e transforma o meio. A atividade material do homem transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano. A práxis é a ação exercida pelo homem sobre um meio natural, ação esta que o transforma realmente, objetivamente, concretamente e materialmente para sua satisfação humana. (BRAGA, 2008, p. 4.340).

No mesmo sentido, Freire (1987) ao compreender o homem como ser inacabado, considera a práxis como a necessidade de transformar o mundo e as relações sociais de opressão.

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentir, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. (FREIRE, 1987, p. 44).

Importante salientar que alguns dos PA possuem o caráter de se constituírem também como ferramentas didáticas para o ensino na Educação do Campo com ênfase nas Ciências da Natureza. Em outras palavras, alguns educandos relataram que a partir da construção dos materiais propostos é possível ensinar os temas que permeiam as ciências da natureza de maneira interdisciplinar relacionando com a realidade do estudante, ao proporem um ensino grafado na terra que incentiva e colabora para a transformação de realidades onde os modos de vida são violados pela expropriação capitalista.

Neste sentido, a práxis educativa transformadora é concebida como aquela que fornece ao processo educativo condições para a ação modificadora, que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação de relações coloniais de subordinação/dominação/exclusão, que caracterizam e definem a sociedade capitalista. (LOUREIRO, 2004, p. 131).

Os projetos de aprendizagem geralmente tornam-se o trabalho de conclusão de curso e surgem da materialidade da vida concreta dos educandos da turma, ou seja, das conflitualidades e contradições que eles vivenciam até mesmo antes da entrada no curso, e onde a partir da inserção nele, podem estudar temáticas historicamente subalternizadas que envolvem sobretudo a expansão do capital no campo e as diferentes estratégias de dominação dos territórios camponeses.

Ao obter o aprofundamento teórico-prático tendo como fio condutor a Educação do Campo como paradigma, produzem conhecimento científico no espaço acadêmico e o utilizam para ressaltar os conflitos que convivem e maneiras de buscar transformar, conscientizar e criticar o que vêm sendo posto por 'lógicas desde cima' (OLIVEIRA, 2015) que são parte de suas Geografias de Vida. Dessa forma, pode-se dizer que o conhecimento científico que os educandos(as) da turma vêm produzindo possuem intervenção no real, como propõe o PPC do curso e a *ecologia de saberes*:

Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real – não como representação do real – é a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva é mensurada pelo tipo de intervenção no mundo que ela proporciona, auxilia ou impede. Como a avaliação dessa intervenção sempre combina o cognitivo com o ético-político, a ecologia de saberes distingue a objetividade analítica da neutralidade ético-política. (SANTOS, 2010, p. 49).

Isto é, a ecologia de saberes “[...] não concebe os conhecimentos em abstrato, mas como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções

no mundo real” (SANTOS, 2010, p. 89) onde acredita-se que a mesma é fundamental para construir uma contra-universidade dentro da universidade, fomentando um espaço muito mais heterogêneo e inclusivo.

Em outras palavras, existe o esforço pela democratização do conhecimento e pela produção daqueles que respondam as necessidades culturais das classes populares – que acolhem a ecologia de saberes – diferente do modelo monocultural orientado pela ciência moderna, aonde apesar do epistemicídio⁴⁴ os estudantes vêm produzindo diferentes PA que possuem a dimensão da intervenção no real. Conhecimentos científicos que vêm sendo construídos que não são neutros, mas que ressaltam diferentes relações de expropriação e dominação em múltiplos contextos no campo, que reverberam da necessidade de transformação social e da possibilidade de atuar por meio do paradigma da Educação do Campo, que se reflete pela articulação entre as problemáticas da vida camponesa com as Ciências da Natureza, ênfase na Lecampo da UFPR-Setor Litoral.

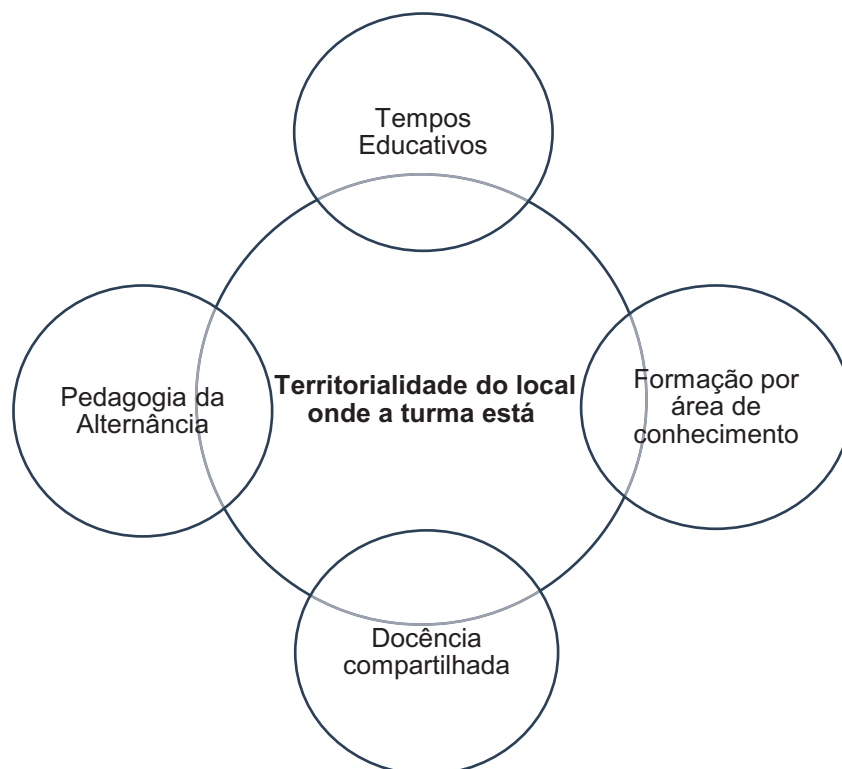
Para Santos (2015) a ecologia de saberes é fundamental na construção de uma *pluriversidade*, isto é, um espaço onde acadêmicos e cidadãos buscam lutar contra o capitalismo e os seus meios de dominação, colaborando para estabelecer o maior respeito pelas diferenças entre os sujeitos. São setores dentro da “universidade” que valorizam os conhecimentos anticapitalistas que não possuem valor de mercado mas são importantes cultural, política e socialmente para as comunidades e grupos sociais, consolidando desta forma a construção de estudos transdisciplinares decoloniais e a formação superior pautada da identidade camponesa.

3.2.3 Consolidação da formação superior pautada na identidade camponesa

Esta categoria de análise envolve os principais aspectos pedagógicos e formativos da turma e possui como foco a identidade camponesa em seus processos.

⁴⁴ Termo cunhado por Santos (2010) que se refere a supressão que destruiu modelos de saberes locais que expressavam culturas e diversas cosmovisões, as desvalorizando e as hierarquizando devido os pressupostos colonialistas.

ORGANOGRAMA 13 – QUESTÕES QUE REVERBERAM NA CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR PAUTADA NA IDENTIDADE CAMPONESA



FONTE: Elaboração da autora (2017).

Neste sentido, se desdobra em diferentes questões que apresentam-se como desafios que estão sendo enfrentados e potencialidades específicas da materialidade do local onde a turma está, ambas relevantes para compreender as formas de consolidação da formação superior pautada na identidade camponesa.

A primeira questão relativa a esta categoria são os **tempos educativos**, que colaboram para a consolidação da formação superior pautada na identidade camponesa e se manifestam a partir do território onde a turma desenvolve as atividades no Tempo Universidade. Por estar inserido em um espaço construído pelos movimentos sociais do campo, destaca-se a organização em Núcleos de Base na turma, que apresenta a maior especificidade ao propor divisões de tarefas entre os estudantes e incentivar a autogestão individual e coletiva do grupo, pois os núcleos se inserem em tempos e espaços educativos que propiciam uma formação diferenciada se comparada às outras da Lecampo da UFPR-Setor Litoral no estado do Paraná, ou ainda, em outros cursos de licenciatura em Educação do Campo do país.

Nesta perspectiva, destaca-se três Tempos Educativos que considero possuir um referencial que colabora sobremaneira para a consolidação da formação pautada na identidade camponesa, ao entender que se realiza via Escola Latina/Assentamento Contestado, isto é, um coletivo maior que abriga outro coletivo, do território camponês que possui uma pedagogia própria e acolhe a turma Albert Einstein.

O primeiro elemento formativo é o *Tempo Formatura*, pois propõe uma dinâmica diferenciada no Tempo Aula e no próprio espaço universitário quando estudantes realizam místicas, fazem a conferência de todos os membros de seus Núcleos de Base, passam os informes do dia, expressam os gritos de ordem das instâncias da turma/escola, características que revelam o sentido de cooperação mútua e constituem-se em momentos diários de reafirmação da conquista daquele espaço bem como da valorização daqueles sujeitos coletivos e seus saberes.

O segundo elemento formativo é o tempo denominado *Círculo de Cultura*, que ocorre a partir da organização dos estudantes da turma em núcleos de base, onde a partir da criatividade dos educandos e dos diferentes recursos – como arte, música, poesia, teatro, entre outros – os educandos realizam um momento cultural para toda a Escola Latina, que pode revelar aspectos do modo de vida dos povos do campo, como a agricultura camponesa e as festas, assim como as contradições e os conflitos, como a marginalização dos movimentos sociais pela mídia, a expulsão de terra e a violência no campo, entre outras pautas da conjuntura nacional.

O terceiro elemento formativo é o tempo denominado *Noite Cultural* que incentiva a participação política e democrática dos sujeitos da turma e se caracteriza pela participação em manifestações, teatro, e/ou outros espaços e ocorrem geralmente com a participação dos movimentos sociais.

A segunda questão relativa a esta categoria é a **formação por área de conhecimento**, isto é, a forma como materializa-se para a turma a partir da ação de educandos e educadores.

A concepção de formação por área de conhecimento a partir do paradigma da Educação do Campo a compreende como aquela que busca promover mudanças para superar a fragmentação do conhecimento por meio da interdisciplinaridade, que deve estar associada às demandas da comunidade onde a escola se insere. É uma estratégia formativa “[...] portadora de relevantes potencialidades que visa construir novos caminhos para o uso do conhecimento científico, colocando-o a serviço das

transformações das condições de vida dos sujeitos do campo.” (MOLINA, 2015, p. 159).

Acerca desta questão, o maior desafio percebido é a necessidade de romper com a educação tradicional, a-histórica e bancária. Tendo em vista que na formação por áreas o objetivo principal não é o aprofundamento em nenhuma das disciplinas que compõem a área das ciências da natureza, mas a articulação entre todas somada aos pressupostos da questão agrária, da educação do campo e da agroecologia, esta propõe uma educação para a emancipação, a partir da não-fragmentação dos conhecimentos em caixas, e do diálogo constante entre educadores mediadores e educandos da turma.

Dessa forma, o desafio está sendo enfrentado a partir da inserção da formação por área de conhecimento como outra forma de construção de conhecimento na turma, onde se vêm buscando consolidar uma educação mais inclusiva e participativa com e a partir da coletividade, em contraponto à formação curricular disciplinar, que em seu próprio nome diz, possui uma rigidez epistemológica pautada no conteúdismo.

Tal desafio é coletivo porque surge do contexto escolar vivenciado por todos os sujeitos – educadores e educandos – em sua maioria vindos de escolas públicas onde predomina-se a educação tradicional. Por parte dos educadores, a tarefa vêm sendo enfrentada a partir do uso de metodologias horizontais e por parte dos estudantes, mesmo com as dificuldades de acompanhar os temas das ciências da natureza por diferentes motivos – interrupção dos estudos, ensino tradicional sucateado, entre outros – vêm transformando os resquícios desta educação bancária em uma educação significativa e transformadora, a partir da práxis pedagógica que os mesmos vêm empreendendo nos tempos e espaços educativos do curso.

Antunes-Rocha (2009) e Arroyo (2005) demonstram a importância dessa formação por áreas como modelo de educação na Educação do Campo, ao ressaltar a importância da contraposição ao modelo de formação vigente nas universidades brasileiras, que são centrados em licenciaturas disciplinares que não permitem uma ação totalizadora do educador(a) no processo de formação docente. Neste sentido, importa salientar que a formação por área deve ser entendida a partir do olhar da construção do conhecimento, isto é, de metodologias, ferramentas, epistemologias e ideologias que conformam uma outra práxis educativa, mais humana e coletiva.

Para tanto, a interdisciplinaridade é uma destas ferramentas para consolidar a formação por área de conhecimento, onde ampara-se numa concepção dialógica da relação entre os saberes “[...] tendo como objetivo precípua o desencadeamento de análises pluridimensionais da realidade em sua grandeza e complexidade.” (LIMA, COSTA E PERNAMBUCO, 2012, p. 75).

Dessa forma, entende-se como Caldart (2011, p. 116) que o papel da área de conhecimento está fundamentalmente no âmbito da organização do trabalho docente, onde a questão central é que o currículo organizado por áreas pressupõe que a docência possa ser organizada desta forma, e para tal, é necessário que a mesma seja compartilhada.

Sobre esta inter-relação entre formação por área de conhecimento e docência compartilhada, uma educadora do curso ressalta que:

A formação por áreas do conhecimento é uma tentativa de superar a formação fragmentada, decorrente da concepção moderna de conhecimento. Contudo, não temos pessoas formadas nesta perspectiva, assim, a docência compartilhada é entendida por muitos docentes da UFPR/Setor litoral como estratégia fundamental para trabalhar nesta perspectiva. Sabemos que nossa formação por disciplinas ainda se constitui em elemento dificultador para o trabalho com ensino por projetos, sabemos também que a construção de processos educativos emancipatórios envolvem a construção de coletivos coesos em torno de determinados objetivos pedagógicos, sabemos que tais processos são muito combatidos na Universidade, inclusive pelos próprios docentes que insistem em atuar desde o modelo tradicional de ensino em função dessas questões optamos por não deixar os companheiros de luta e caminhada atuarem sozinhos em sala, pois a docência compartilhada permite múltiplos olhares sobre o processo, a co-laboração, a construção de parcerias e trabalhos em conjunto que fortalecem os coletivos de trabalho. Tentamos contrapor o disciplinar ao indisciplinar (ausência de disciplinas) tendo como foco os questionamentos dos educandos perante o mundo, contudo, esse ainda é um passo a ser construído pois causa mais impacto que o trabalho por áreas de conhecimento, que ainda é um desafio pois o mais fácil é reproduzir o que está legitimado institucionalmente e nas práticas docentes. A docência compartilhada rompe com o processo de solidão docente, fortalece aqueles que querem transformar suas práticas pedagógicas, potencializa a dialogia necessária para o trabalho por áreas de conhecimento. A despeito de muita gente acreditar que se trabalha por áreas de conhecimento por conta da falta de recursos humanos, entendo que esta não é a questão. O trabalho por áreas do conhecimento auxilia a compreender: que somos educadores-educandos, que aprendemos com nossos pares e companheiros na caminhada que é o processo educativo, que trabalho por áreas do conhecimento demanda co-laboração, companheirismo, solidariedade, um conjunto de valores que se contrapõem à sociabilidade do capital pois se trabalha muito mais, contudo, os resultados em uma perspectiva emancipatória e na constituição de processos educativos populares (coletivos) é muito promissora. A docência compartilhada já pressupõe do ponto de vista epistemológico que não damos conta de todo o conhecimento, que a docência deve ser dialogada, que as áreas auxiliam a compreender o mundo e que o conhecimento se constrói para transformá-lo, assim, dada esta complexidade muitos olhares, perspectivas e

conhecimentos devem ser mobilizados, para tanto o trabalho por áreas do conhecimento e docência compartilhada são elementos imbricados. (Entrevista Vênus, 2017).

A terceira questão relativa a esta categoria é a **docência compartilhada**. Esta se realiza na turma a partir da divisão interna entre grupos de educadores que possuem maior aproximação em suas perspectivas pedagógicas, bem como para atender a interdisciplinaridade proposta entre os conteúdos da área das ciências da natureza. O desafio existente é a existência de divergências nas concepções metodológicas e pedagógicas entre eles, isto é, quando dois ou mais educadores atuam no espaço de aprendizagem denominado FTP, alguns realizam a interdisciplinaridade como proposta no PPC do curso, enquanto outros, dividem o tempo de fala e individualizam a sua participação no processo docente não efetivando o ensino baseado na inter-relação entre os temas da área.

Além disto, outro desafio percebido foi o atravessamento pedagógico, quando educadores trazem diferentes perspectivas sobre os mesmos temas, isto porque não há uma unidade de concepção acerca da docência compartilhada, fato que fez com que os estudantes no começo do curso se sentissem em contradição, o que para Moreira (2009, p. 23) é algo recorrente pois a ação docente compartilhada é complexa, porque atuam pessoas “[...] diferentes em seus modos de pensar e propor as ações pedagógicas na mesma sala de aula”, onde uma das alternativas é a de “apapar arestas” e negociar posições sobre a própria docência. Acerca disto, Katuta e Melzer (2016, p. 10) referindo-se à Lecampo da UFPR-Setor Litoral ressaltam que:

O desafio para o estabelecimento de um efetivo diálogo entre saberes parte da experiência individual de cada docente e de sua formação, partindo do pressuposto que as caminhadas teóricas dos docentes são diferenciadas, o que confere uma diversidade de orientações teóricas e, por enquanto, certa dificuldade em produzir encaminhamentos conjuntos dentro de uma unidade teórica. Esse desafio está sendo superado com a adoção da agroecologia como eixo de atuação transversal do curso, porém, ainda há questões que estão se resolvendo.

É importante reiterar que são desafios que estão sendo enfrentados e superados, e que a docência compartilhada possui inúmeras potencialidades do ponto de vista de ser uma experiência formativa que permite estudantes e educadores construir juntos outra práxis pedagógica.

Calderano (2016, p. 131) ressalta que ela extrapola a divisão de tarefas, a troca de experiência entre os educadores e a realização de um trabalho coletivo, mas

significa o ato mesmo de compartilhar, “[...] não somente trocar experiências com os pares, mas também mobilizar os demais participantes do processo em questão. Compartilhar não é apenas dividir o que já se possui ou se pensa” mas “[...] escutar, examinar, ousar, imaginar, criar, criticar e desenhar cooperativamente o caminho, a estrada, a rota e aonde se quer chegar”. Dito de outra forma, entende-se que compartilhar é um “[...] processo que se retroalimenta e se fortalece de forma colegiada”.

Dessa forma, a docência compartilhada também deve ser analisada a partir do olhar da construção do conhecimento porque se realiza e se apoia na formação por área de conhecimento. Também deve ser analisada a partir do olhar da construção de outra práxis pedagógica, que juntas conformam um outro modelo educativo que possui uma perspectiva epistêmica libertadora e transformadora, que para a Educação do Campo em um curso de licenciatura tornam-se referenciais.

A quarta questão relativa a esta categoria é a **pedagogia da alternância** que constitui o método/regime da Lecampo, e que apresenta desafios e potencialidades nos seus dois espaços formativos: O Tempo Comunidade e o Tempo Universidade.

No Tempo Comunidade o principal desafio é a dificuldade de organização pessoal para a criação de uma rotina de estudos, pois muitos estudantes possuem responsabilidades com o trabalho na comunidade, sobretudo na agricultura em seus lotes, assentamentos e acampamentos. No Tempo Universidade um dos desafios percebidos é a distância geográfica dos territórios de vida de alguns estudantes da turma, que impossibilitam e dificultam a chegada na data correta de início na etapa, isto é, alguns estudantes chegam na metade da etapa, não participando do processo formativo em sua totalidade, sendo o principal motivo a questão financeira para custear as viagens daqueles que moram mais longe do local onde ocorre o TU.

Acerca das condições de infraestrutura no Tempo Universidade, a perspectiva material não é a mesma do Setor Litoral pois localiza-se dentro do assentamento, o que é a especificidade da turma. Nesse sentido, importa ressaltar sobre o acesso aos bens comuns, a saúde, a alimentação e as condições de deslocamento dos estudantes e educadores.

Todos possuem acesso aos bens comuns, como a água e luz, e os locais mais utilizados pelos estudantes da turma são os alojamentos, os banheiros e o refeitório, que são áreas comuns de todos os trabalhadores da escola e assentados. Por isso,

entende-se que a turma Albert Einstein é um coletivo que compõe e representa parte da Lecampo da UFPR-Setor Litoral, e que está dentro de um coletivo maior.

Sobre os aspectos de saúde, existe a consolidação de medicinas alternativas no assentamento, como a bioenergia, com o uso de ervas e plantas medicinais para preparo de chás aos estudantes e pomadas caseiras que constituem-se numa especificidade que aproxima o sujeito da natureza. Importa ressaltar também que há na escola latina um kit de primeiros socorros que constantemente é repostado, contendo remédios controlados para dor de cabeça, gripe e outras doenças consideradas convencionais que os estudantes da turma também podem usar, em um regime de urgência.

Sobre os aspectos da alimentação da turma, é incumbência da universidade custear alimentos perecíveis, carne e leite. As refeições são complementadas pela produção nas agroflorestas da turma e da escola, o que garante alimentos agroecológicos com alto valor nutricional. Neste sentido, o apoio dos sujeitos que compõem o território onde a turma está é fundamental, pois disponibilizam um espaço de cooperação mútua que são as agroflorestas, onde pode-se plantar e colher verduras, legumes e frutas para o consumo coletivo.

Acerca das condições de deslocamentos dos estudantes no Tempo Universidade, os mesmos ficam durante sessenta dias em cada etapa, o que faz com que algumas vezes necessitem resolver questões pessoais, como a utilização de bancos e hospitais. Quem realiza este serviço de levar e trazer os educandos são os trabalhadores da escola, sendo que o custo de gasolina é arcado pelos próprios estudantes. Já o deslocamento dos educadores até a turma no assentamento, é realizado por conta dos mesmos, com carros pessoais e com a divisão dos custos entre eles, sendo a maioria residente na cidade de Curitiba e outros no litoral paranaense. Durante a semana os educadores podem atuar em até duas turmas, onde há um planejamento mensal sobre a itinerância docente nas cinco turmas.

Importa salientar que o regime de alternância é o grande possibilitador da permanência dos estudantes no curso, pois permite que estes possam ter um lugar onde viver, estudar, aprender e colaborar durante as etapas do TU, que é o Assentamento Contestado e o vínculo com a ELAA. Um curso tradicional sem este regime, demandaria muitos saírem de suas propriedades, ou seja, serem expropriados de seus locais de vida para atender às preposições de um curso que possui currículo, docência e carga horária organizada de maneira tradicional, o que

seria para maior parte dos educandos, inviável e impossível desde o processo de entrada a permanência neste modelo de licenciatura.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo por meio da metodologia da pedagogia da alternância irá assegurar a organização dos tempos e espaços formativos que se adequem à realidade do campo, assegurando as estratégias específicas de atendimento a formação e a flexibilização da organização do calendário escolar à vida e ao trabalho do campo. (UFPR, 2012, p. 11).

Neste sentido, a pedagogia da alternância é uma metodologia que permite a permanência dos estudantes camponeses – assentados, acampados e de comunidades – em um curso de ensino superior, sendo ainda mais valorizado pelo fato de realizar o TU no assentamento.

Portanto, existem quatro questões que portam desafios que vêm sendo superados e potencialidades que são fundamentais para a consolidação da formação superior pautada na identidade camponesa: os tempos educativos, a formação por área de conhecimento, a docência compartilhada e a pedagogia da alternância.

Além destes, importa ressaltar a relevância da **territorialidade do Assentamento Contestado e da Escola Latina** para a consolidação de uma formação pautada na identidade das mulheres e homens do campo.

A turma está em um território popular que com sua pedagogia própria ensina aos estudantes da Lecampo e questiona junto à eles vários temas que permeiam a Educação do e no campo, como a importância da abertura de escolas no processo de reforma agrária, a importância de consolidar a agroecologia nos territórios de vida dos estudantes e a importância da autogestão de um coletivo – que é a turma Albert Einstein – que está dentro de outro coletivo maior, que é o Assentamento/Escola Latina.

Dessa forma, a territorialidade do local de formação faz toda diferença para os educandos em formação, pois os inseriu no universo da educação popular, da reforma agrária popular e da organização coletiva popular. Entende-se que muitos princípios da educação popular apontados por Mejía Jiménez (2013) se baseiam em elementos que são parte da territorialidade onde a turma está, tais como:

“[...] leitura crítica a fim de reconhecer os interesses presentes na atuação e produção dos diferentes atores; Supõe uma opção básica de transformação das condições que produzem a injustiça, a exploração, a dominação e a exclusão social; Exige uma opção ético-política sobre, desde e para os interesses dos grupos excluídos e dominados, para a sobrevivência da mãe terra; Constrói o empoderamento de excluídos e desiguais, proporcionando sua organização para tornar a sociedade mais igualitária e que reconheça as diferenças; Constrói mediações educativas com uma proposta pedagógica baseada em processos de negociação cultural, confrontação e diálogo de saberes; Considera a cultura dos participantes como o cenário no qual ocorrem as dinâmicas de intraculturalidade, interculturalidade e transculturalidade dos diferentes grupos humanos; Propicia processos de autoafirmação e construção de subjetividades críticas; Se compreende como um processo, um saber prático-teórico que se constrói nas resistências e na busca de alternativas nas diferentes dinâmicas de controle societário; Gera processos de produção de conhecimentos, saberes e de vida voltados à emancipação humana e social; Reconhece dimensões diferentes na produção de conhecimentos e saberes de acordo com as particularidades dos atores e das lutas nas quais se inscrevem. (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 372-375).

É a partir destes elementos existentes dentro de um território que por si só é educativo e revolucionário, pois é formado por sujeitos da luta, que a territorialidade vai colaborar para a formação emancipatória de educadores(as) do campo que possuem consciência política e condições práticas de transformar suas realidades, ou seja, a formação é sobremaneira essencial para o fortalecimento da r-existência camponesa.

Paludo (2006, p. 50) afirma sobre a necessidade da “[...] continuidade da construção do poder popular, do protagonismo popular, da democracia radical e substantiva, de uma forma ética de fazer política” (PALUDO, 2006, p. 50). Entende-se para tanto, que a educação popular é o caminho para efetivar as transformações no mundo, que é o que os estudantes da turma vêm buscando fazer, ou seja, eles e elas vêm procurando consolidar relações justas no campo que incluem a continuidade da existência deles em seus territórios, a preservação de suas Geografias de Vida e a reafirmação dos seus lócus de enunciação.

Nesta linha de pensamento, Nahmías (2006, p. 124) ressalta que a educação popular valoriza a diversidade cultural, a interação, a reciprocidade, a interdependência e o intercâmbio nas relações, onde a partir dela faz-se possível construir projetos de sociedade mais justos. Todas estas características da educação popular estão presentes na Escola Latina e no Assentamento Contestado, pois a existência de pessoas de diferentes países e contextos no campo, ou seja, de Geografias de Vida singulares, juntam-se a cada etapa e consolidam e popularizam a educação superior.

Somado a este fato, a existência de todos os níveis de ensino do/no campo neste território faz a Educação Popular se firmar de maneira contundente, pois os estudantes da licenciatura tem a oportunidade de dialogar com essas diferentes esferas, conhecer espaços como a Escola Estadual e Municipal do Campo Contestado, onde no mesmo local possui a educação para jovens e adultos (EJA) para moradores do assentamento, e, contribuir com a educação infantil, presente na Ciranda Curupira.

Dessa forma, a territorialidade do local onde a turma está promove uma formação omnilateral, que para Frigotto (2012, p. 265) é uma “[...] formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”.

Em outras palavras, formação que possui como matrizes formadoras do ser humano o trabalho, a cultura e a luta social, que a partir da organização coletiva tornam a formação de educadores do campo neste lócus uma experiência enriquecedora para todos os sujeitos que participam do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo é o paradigma que estrutura a concepção de educação dos sujeitos coletivos do campo, pois engloba um projeto de sociedade e de campo onde seja possível viver e produzir relações políticas, econômicas e culturais que promova autonomia aos povos do campo. É um projeto educativo que possui as raízes do/no campo e tem como pressuposto fundamental a valorização dos sujeitos e dos conhecimentos dos sujeitos a partir da efetiva participação deles no processo formativo.

No entanto, em cada território, a Educação do Campo se manifestará de uma forma singular a depender das condições materiais que a sustentam, então pode-se compreender que a Educação do Campo está em contínuo processo de construção, onde apesar das concepções teóricas já consolidadas, a existência material da Educação do Campo dar-se-á de forma muitas vezes contraditória, apresentando desafios que devem ser enfrentados e superados, e potencialidades que devem ser valorizadas, pois representam a especificidade de uma formação voltada ao campesinato.

A formação de educadores(as) para atuar em diferentes territórios camponeses foi e ainda é uma necessidade histórica, dada a inexistência ou a existência de poucos professores de diferentes áreas do conhecimento para atuar em escolas localizadas no campo, em sua maioria escolas rurais. Necessidade reivindicada pelos movimentos sociais que resultou na conquista da política educacional que implementa o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) no Brasil, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) que faz parte do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

A conquista da criação da Lecampo da UFPR-Setor Litoral é um avanço social fruto da organização de educadores populares, que atende aos sujeitos coletivos do campo, e apresenta potencialidades que enriquecem a formação dos sujeitos para realizarem transformações no real concreto, a partir das intervenções propostas pelos estudantes do curso, sobretudo no eixo denominado Projetos de Aprendizagem (PA).

Considerando a diversidade das Geografias de Vida e as identidades forjadas nos movimentos de luta dos sujeitos aprendentes da turma a r-existência acontece

apesar das contradições, uma vez que estes sujeitos se constituem como atores e produtores de vida e cultura, logo, permanecendo no curso eles r-existem.

Neste sentido os sujeitos coletivos do campo na turma Albert Einstein ressignificam as práticas cotidianas e consolidam a r-existência via formação de educadores(as), ou seja, o que dá sentido para a formação é a atuação e apropriação no/do curso por parte dos sujeitos. Assim sendo, a potencialidade da formação para consolidar a r-existência camponesa não está somente na consolidação da formação superior pautada na identidade camponesa presente na turma, mas na diversidade e riqueza das Geografias de Vida dos estudantes e da potencialidade de intervenção no real dos mesmos, a partir da elaboração de estudos que estão grafados em seus territórios.

Dessa forma, buscou-se tecer interpretações reflexivas que pudessem expressar ao máximo as condições materiais, ou seja, os desafios que vêm sendo superados e as potencialidades para consolidar o fortalecimento da r-existência camponesa via formação de educadores(as) na turma Albert Einstein, buscando principalmente entender a realidade de forma compreensiva, pois esta apresenta-se a cada dia de forma diferente, pois a investigação é de uma experiência em processo.

Cabe salientar, portanto, que a construção e consolidação do fortalecimento da r-existência camponesa ocorre apesar dos desafios existentes e a partir das potencialidades apontadas, que se manifestam em ações e processos educativos singulares, materializado sobretudo no território camponês que acolhe a Turma Albert Einstein durante o Tempo Universidade, onde o estudo, o trabalho, a luta e a valentia são valores que estão presentes e tornam ímpar a formação de educadores do campo na Escola Latina/Assentamento Contestado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do Campo e a formação de professores:** construção de uma política educacional para o campo brasileiro. Revista Ciência & Trópico, Recife, v.34, n.2, p.207-226, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868>> Acesso em 20 set. 2017.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia:** a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: MARTINS, Aracy Alves; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). Educação do Campo – Desafios para a Formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 39-55.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasiela Cristina. **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde.** Revista Brasileira Pesquisa Saúde, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo.** Brasília: Mimeo, 2005.

_____. **As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes.** In. Miranda, Sônia Guariza; Schwendler, Sônia Fátima. (Orgs.). Educação do campo em movimento: Teoria e Prática – v.I. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Educação do Campo:** Movimentos Sociais e formação docente. Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; SANTOS, Leiva Leal Lucíola (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 771p.

_____. **Formação de Educadores do campo.** In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia:** Um Guia para a Iniciação Científica. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFÓGUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra.** Revista Sociedade e Estado, 2016. V. 31 N.1 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

BITTENCOURT, Luciana Aguiar. **Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica.** In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Mirian L. Moreira (orgs.). Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. São Paulo: Papirus, 1998.

BOGO, Ademar. **Mística**. In: Dicionário da Educação do Campo. Orgs: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012. p.473-477.

BOTTOMORE, Thomas. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BRAGA, Denise Rodinski. **O conhecimento, a práxis e a formação humana na perspectiva sócio-histórica em sua relação com a educação e a formação de professores**. Congresso Nacional de Educação, 2008. Disponível em: <https://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/403_446.pdf> Acesso em 10 out. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista Educação Popular, Uberlândia, v.6, p.51-62, 2007.

BRASIL (2009). **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17439-programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-novo>> Acesso em: 10 dez. 2016.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos Sem Terra: O movimento social como princípio educativo**. Estudos Avançados 15 (43), 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

_____. **Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 20 mai. 2017.

_____. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. *Trab. educ. saúde* [online]. 2009, vol.7, n.1, pp.35-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 10 de mai.2017.

_____. **Pedagogia do Movimento**. In: Dicionário da Educação do Campo. Orgs: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

_____. **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?** In: Molina, Mônica Castagna; Sá, Laís Mourão. (Org.). Licenciaturas em Educação do Campo. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 5, p. 95-121.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Docência compartilhada:** contextos e viabilidade prática. Memorial de Maria da Assunção Calderano defendido na Banca visando Promoção na carreira - Professor Titular. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo:** a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>> Acesso em 18 set. 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Decolonizar la Universidad:** La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: GROSFOGUEL, Ramón; CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Orgs.) El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Silgo del Hombre Editores; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. 308 p.

CONZATTI, Aparecida. **Estudo da metodologia trabalhada na educação ambiental na Escola de assentamento localizada no município da Lapa– PR.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Paraná (UFPR) Setor litoral. Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/42610/R%20-%20E%20%20APARECIDA%20CONZATTI.pdf?sequence=1>> Acesso em: 10 mai. 2017.

CRUZ, Valter do Carmo. **Das lutas por redistribuição de terra às lutas pelo reconhecimento de territórios:** uma nova gramática das lutas sociais? In: Henri Acselrad (Org.). Cartografia Social, Terra e Território. 1ed. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2013, v.1, p.119-176.

DELGADO, Nelson Giordano. **O regime de Bretton Woods para o comércio mundial: origens, instituições e significado.** Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2009.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa:** reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n.115, 2002, p.139-154. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>> Acesso em: 10 jun. 2017.

ESCOBAR, Arturo (2005). **El “postdesarrollo” como concepto y práctica social.** En Daniel Mato (coord.), Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central deVenezuela, pp. 17-31.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. **Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás.** Revista Brasileira de Educação do Campo. Tocantinópolis, v.1, n.1, p.88-106, 2016. ISSN: 2525-4863. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2111/8822>> Acesso em 5 dez. 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. A. de(Orgs.). Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília-DF. Articulação nacional “Por Uma Educação do Campo” (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5, 2004, p. 53-89.

FIDELIS, Lourival de Moraes. **Quilombos, agricultura tradicional e a agroecologia: o agroecossistema do Quilombo João Surá sob a ótica da sustentabilidade**. Cadernos CERU. Série 2, v. 22. p. 57-72, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/29465>> Acesso em 10 mar. 2017.

_____. **Agricultura tradicional e agroecologia na comunidade quilombola João Surá no município de Adrianópolis-PR**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de São Paulo (UNICAMP), Faculdade de Engenharia Agrícola, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/256865>> Acesso em: 10 out. 2017.

FRAGA, Nilson Cesar. **Mudanças e Permanências na Rede Viária do Contestado: uma abordagem acerca da Formação Territorial no Sul do Brasil**. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná (Tese de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento), 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma**. In: MUNARIM, Antônio et al. (orgs.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. 2ª ed., Florianópolis: Insular, p. 19-46, 2011.

FUHRMANN, Nadia; PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação de educadores na educação não formal pública**. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 551-566, abr.-jun. 2014 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a12.pdf>> Acesso em 20 set. 2017.

GIRARDI, Eduardo Paulon; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Geografia da conflitualidade no campo brasileiro**. In: FERNANDES, Bernardo M; MEDEIROS, Leonilde S. PAULILO, Maria I. (orgs.). Lutas camponesas contemporâneas: Condições, dilemas e conquistas. Vol. II. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Rev. adm. empres. vol.35 n.3 São Paulo, 1995. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>> Acesso em: 10 jun. 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. v.16, n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>> Acesso em> 20 mai. 2017.

_____. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos.** Revista Investigar em Educação - II^a Série, Número 1, 2014. Disponível em < https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf> Acesso em: 20 de set. 2017.

GOMES, Fulvio de Moraes. **As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global.** Revista Páginas de Filosofia, v. 4, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2012. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF/article/download/3749/3357>> Acesso em: 15 dez. 2017.

GONÇALVES, Michelle Bocchi. **Performance, Discurso e Educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (Tese de Doutorado).** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2016.

GROSFÓGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 2008. Pp.115-147.

HAGE, Antônio Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Educação Superior do Campo: Desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo.** Educação em Revista: Belo Horizonte, 2016. v.32. n.04. p. 147-174. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00147.pdf>> Acesso em 12 mai. 2017.

KATUTA, Ângela Massumi. **Educação Popular, Pensamento Decolonial e Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação do Campo.** Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE): Mato Grosso, 2016.

_____. Ângela Massumi; MELZER, Ehrick Eduardo Martins. **Educação do Campo, Decolonização, diálogo de saberes e educação popular: os desafios teórico-práticos na formação de educadores.** Mato Grosso, 2016. XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10570_37003.pdf> Acesso em: 5 fev. 2018.

_____. Ângela Massumi; MELZER, Ehrick Eduardo Martins. **A Questão Agrária e a Educação do/no Campo: Trajetórias de vida e dialogias no trabalho de formação de educadores.** Revista Terra Livre, São Paulo. Ano 30, V.2, nº45, p.62-97. Disponível em: < <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/611/901>> Acesso em 10 out. 2017.

KOROL, Claudia. **La subversión del sentido común y los saberes de la resistencia.** In: CECEÑA, Ana Esther. De los saberes de la emancipación y de la dominación. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História.** 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LEFF, Enrique. **Agroecologia e saber ambiental**. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan.-mar. 2002.

LEININGER, Madeleine. *Qualitative research methods in nursing*. Orlando: Grune & Stratton, Inc, 1985.

LIMA, José G. S. A.; COSTA, Joicy S. G.; PERNAMBUCO, Marta M. C. A. **Ensino Médio e Interdisciplinaridade**: reflexões sobre o Ensino de Sociologia. Revista Holos, Natal, Ano 28, v. 2, p. 174-183, 2012.

LOPES, Eliete Borges. **Educação do campo e resistência**: o projeto decolonial e sua contribuição aos movimentos sociais.

MAAR, Wolfgang Leo. (1982). **O que é Política**. São Paulo: Editora Brasiliense.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Revista Sociedade e Estado, 2016. V. 31 N. 1. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00075.pdf>> Acesso em: 5 fev. 2018.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital; tradução de Rubens Enderle. São Paulo : Boitempo, 2013.

MAUAD, Ana Maria. **Através da Imagem**: Possibilidades Teórico-metodológicas para a Análise de Fotografias como Fonte Histórica. In: Anais do Seminário Pedagogia da Imagem, Imagem da Pedagogia, UFF, Faculdade de Educação, 1995.

MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos olhares, novos significados**: a formação de educadores do campo. 2012. 251f. Tese (Doutorado em Educação na área de confluência – Educação e Ecologia Humana) – Faculdade de Educação Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raul. **Posfácio – La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo**. In: STRECK, D., ESTEBAN, M. T. Educação popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 369-398.

MENEZES NETO, Antonio Júlio. **Formação de professores para a educação do campo**: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). Educação do campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção: Caminhos da Educação do Campo, n. 1), 2009, p. 25-38.

MENEZES, Marilda; Edgard MALAGODI. **Os camponeses como atores sociais**: a perspectiva da autonomia e da resistência. In: SCHNEIDER, Sergio; GAZOLLA, Marcio. Os atores do desenvolvimento rural. P. 49-66. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria. **Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna.** Civitas: Revista de Ciências Sociais (Impresso), v. 14, p. 66-80, 2014.

MINAYO, M. Cecília de Souza. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta.** In: MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2009, p. 61-77.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Projovem Campo – Saberes da Terra.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>> Acesso em 10 dez. 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do Campo: História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de Educadores, Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>> Acesso em: 10 mar. 2017.

_____; HAGE, Salomão. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

_____; SÁ, Laís Mourão. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna e SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto,** Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2011.

_____; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Org.). **Educação do Campo.** Revista em Aberto, v. 24, n. 85, Brasília: INEP, 2011.

MOREIRA, Taís Espíndula. “Hoje em dia, trabalhar sozinho é humanamente impossível”: um percurso entre o isolamento docente e a docência compartilhada. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185 - 206, dez. 2001. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300015>. Acesso em: 25 set. 2017.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. **As políticas públicas em Educação do Campo, entre a subordinação e a autonomia: O Projovem Campo – Saberes da Terra e sua implantação na Paraíba no contexto da questão agrária.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: <<http://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37714/R%20-%20T%20>

%20MARA%20EDILARA%20BATISTA%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1>
Acesso em 10 out.2016.

OLIVEIRA, Assis da Costa; PARENTE, Francilene Aguiar; DOMINGUES, César William Lopes. **Pedagogia da Alternância e(m) Etnodesenvolvimento: realidade e desafios.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1545-1565, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623663216>> Acesso em 10 dez. 2017.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003).** In: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (orgs.). Coleção Educação para todos: Brasília, 2006.

PORTAL DO MST. TINEO, Victor. **Nos últimos 10 anos, 32.512 escolas foram fechadas.** 2016. <<http://www.mst.org.br/2016/02/26/nos-ultimos-10-anos-32-512-escolas-foram-fechadas-diz-educadora.html>> Acesso em 20 fev.2017.

_____. Lima, Wesley. **Coletivo LGBT Sem Terra lança o 1º Caderno de formação para militância.** Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/02/02/coletivo-lgbt-sem-terra-lanca-o-1o-caderno-de-formacao-para-militancia.html>> Acesso em 08 nov. 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades.** In: SADER, E. & CECENIA, Ana Esther. (Orgs). La Guerra Infinita: Hegemonía y terror mundial. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002.

_____. De Saberes e de Territórios: Diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americana. GEOgrafia-AnoVIII -N. 16-2006.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Nova proposta).** Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, 2015. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf>> Acesso em 10 jan. 2017.

PPP. **Plano Político Pedagógico da UFPR Setor-Litoral.** Disponível em <http://www.litoral.ufpr.br/pdfs/2009/PPP%20-%20UFPR%20-%20LITORAL_Set_2008_Alteracao_Dez_2008_Impress%E3o.pdf> Acesso em 10 jan.2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, pp.118-142.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975. 313 p.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.** In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 34, nº 1, p.27-45. Jan/abril, 2008.

_____. Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo.** Orgs: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4ed. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; BUENO, Marília da Costa Mello. **Educação do Campo, pedagogia da alternância e formação do educador.** Revista Educação & Linguagem, v. 19 n. 1, 189-204, jan.-jun. 2016. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/download/.../5216>> Acesso em: 10 jan.2017.

SCHWENDLER, Sônia Fátima; GHEDINI, Cecília Maria; JANATA, Natacha Eugênia. **Educação do campo e diversidade sócio-cultural do campesinato.** In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima. (Org.). Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, v. 1, p. 117-199.

_____. **O processo pedagógico da luta de gênero na luta pela terra: o desafio de transformar práticas e relações sociais.** Educar em Revista, n. 55, jan-mar, 2015, p 87-109, 2015.

_____; REICHENBACH, Vanessa. **A Educação do Campo no Estado do Paraná: conquistas, avanços/retrocessos e desafios.** In: Silva, Paulo Vinicius; Dias, Lucimar Rosa; Trigo, Rosa Amália Espejo. (Org.). Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos: livro 2: E24 CONAE Paraná: reflexões e provocações. 1ed.Curitiba: Appris, 2015, v. 2, p. 201-225.

_____. **Políticas Públicas da Educação do Campo da atualidade: avanços e contradições.** In: Uma Face da Hidra Capitalista: Crítica às Políticas Educacionais para a Classe Trabalhadora. SAPELLI, Marlene. Lucia Siebert; SILVA, Jefferson Olivatto da (orgs.). Editora Prismas: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2017.

SCOTT, James. **Formas cotidianas da resistência camponesa.** (tradução Marilda Menezes e Lemuel Guerra). Raízes, v. 21, n. 1. 2002.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica.** Educação e Sociedade, n. 105, Campinas, dezembro de 2008. P. 1.089-1.111.

_____. **Educação do Campo, Desigualdades Sociais e Educacionais.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>> Acesso em 20 fev. 2017.

____; FONTANA, Maria Iolanda. **Formação de professores no contexto da Educação do Campo:** problematizando práticas de pesquisas. Revista Tuiuti Ciência e Cultura, Curitiba, n. 46, p. 13-27, 2013. Disponível em: <http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_4/tcc_46_programas/pdf_46/art1_abertura.pdf> Acesso em: 10 mai. 2017.

SOUZA, Francilaine Eulália de; BIBIANO, Gisele Leite; ABE, Tainara de Jesus; ROCHA, Daniela Lopes; SANTOS, Cassia Betânia Rodrigues dos. **Panorama do fechamento de escolas no campo do estado de Goiás de 2007 a 2015.** Boletim DATALUTA n. 103, 2016. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/7artigodomes_2016.pdf> Acesso em 20 jun.2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Capítulo I. **La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias:** para una ecología de saberes. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Argentina, 2006.

____. **Para além do pensamento abissal:** Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. Editora Almedina: Portugal, 2009. Disponível em: <cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/pensamento-e.../file.html> Acesso em: 10 dez. 2017.

____. **Da universidade à pluriversidade:** reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior. In: GUILHERME, Manuela; DIETZ, Gunther. Revista Lusófona de Educação, v. 31, 201-212, 2015. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5388>> Acesso em: 10 dez. 2017.

STEDILE, João Pedro. **Reforma Agrária.** Dicionário da Educação do Campo. Orgs: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012. p.657-667.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

ZIBECHI, Raúl, **Política & Miseria:** una propuesta de debate sobre la relación entre el modelo extractivo, los planes sociales y los gobiernos progresistas, Buenos Aires, La Vaca Editora, 2011, 200 p.

**APÊNDICE A – CONSTRUÇÃO COLETIVA DO MAPA NA TURMA ALBERT EINSTEIN:
CARTOGRAFANDO GEOGRAFIAS DE VIDA E PROJETOS DE APRENDIZAGEM (PA)**

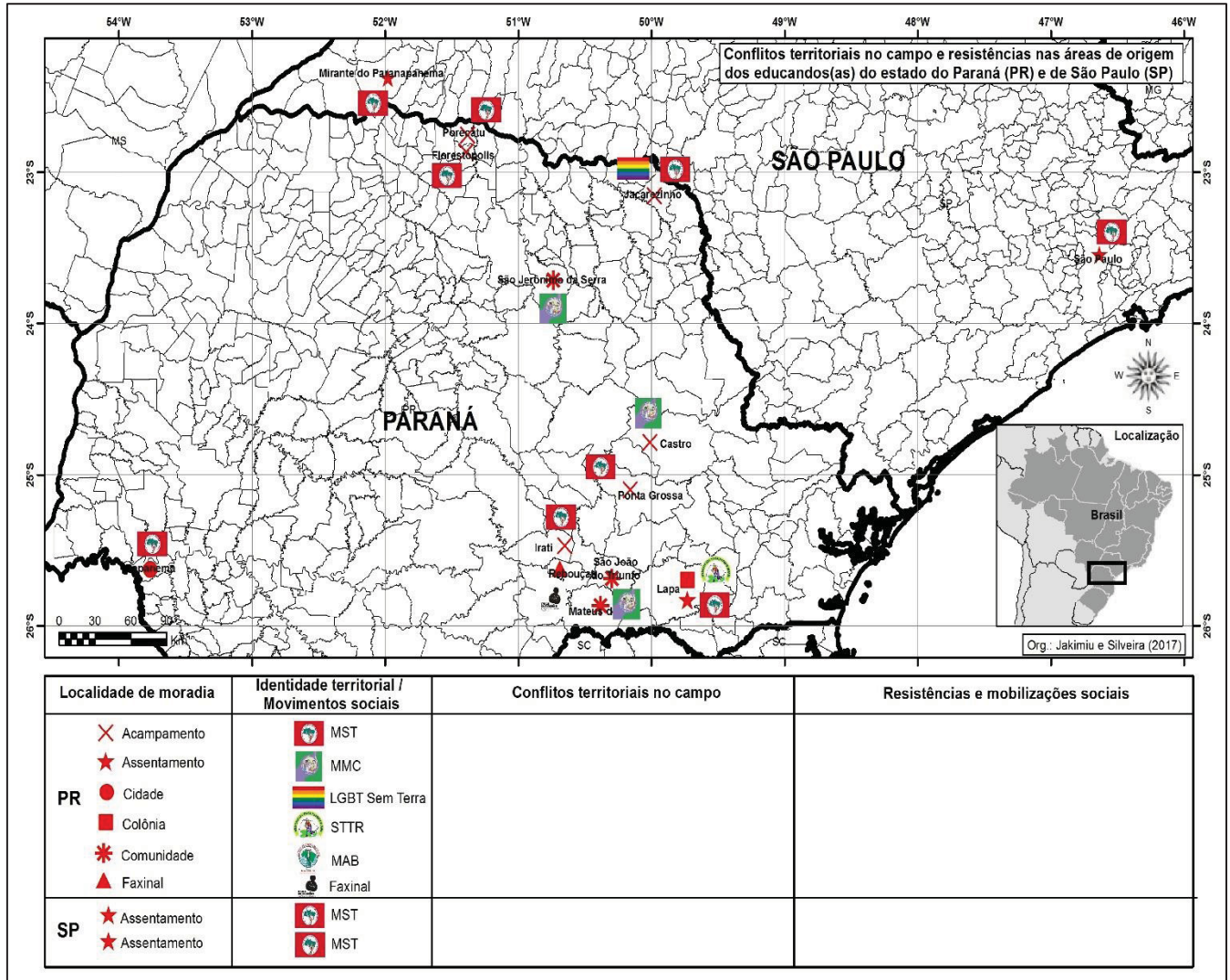


FONTE: Acervo da autora (2017).



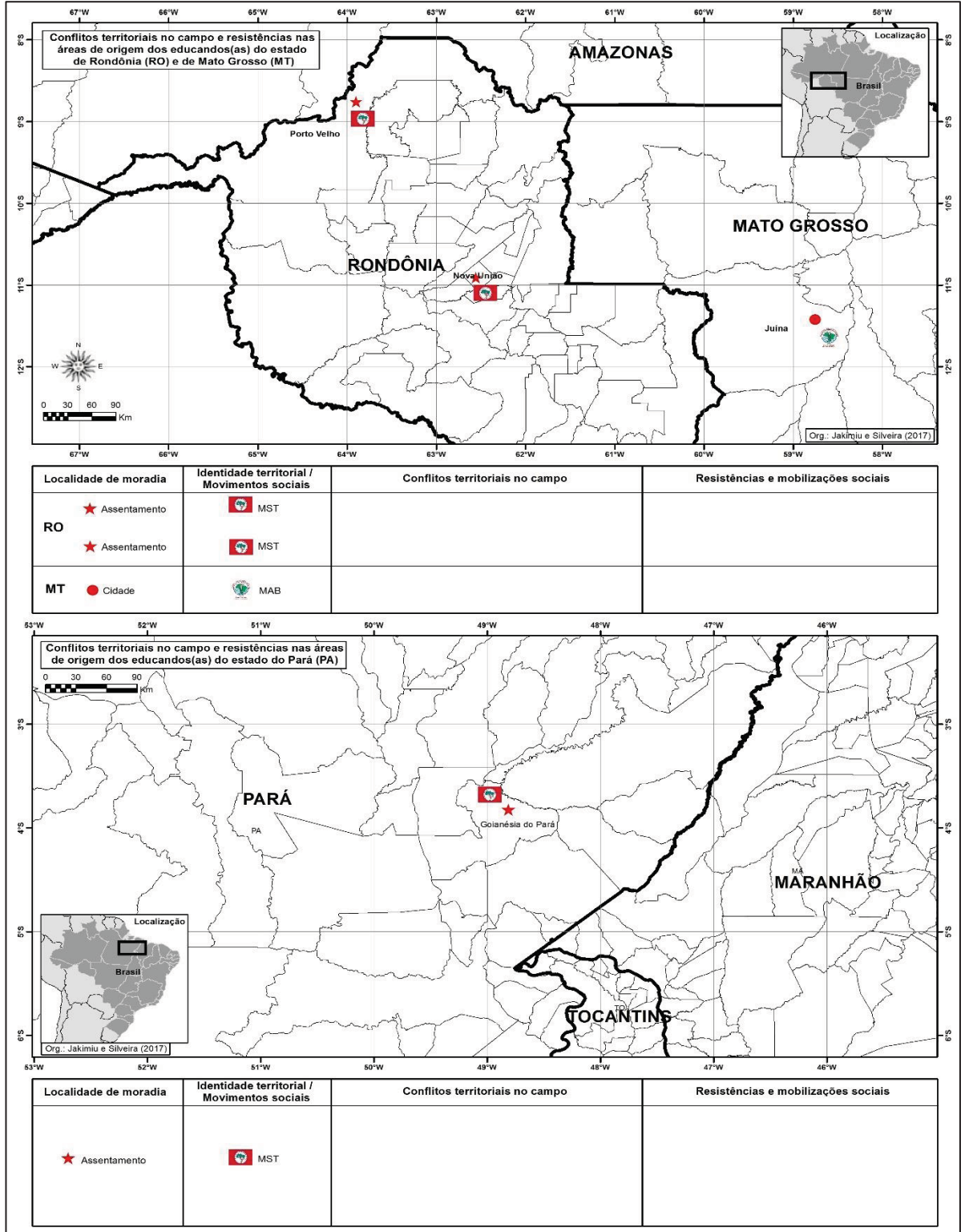
FONTE: Acervo da autora (2017).

APÊNDICE B – MAPA 1 IMPRESSO PARA A ATIVIDADE COLETIVA



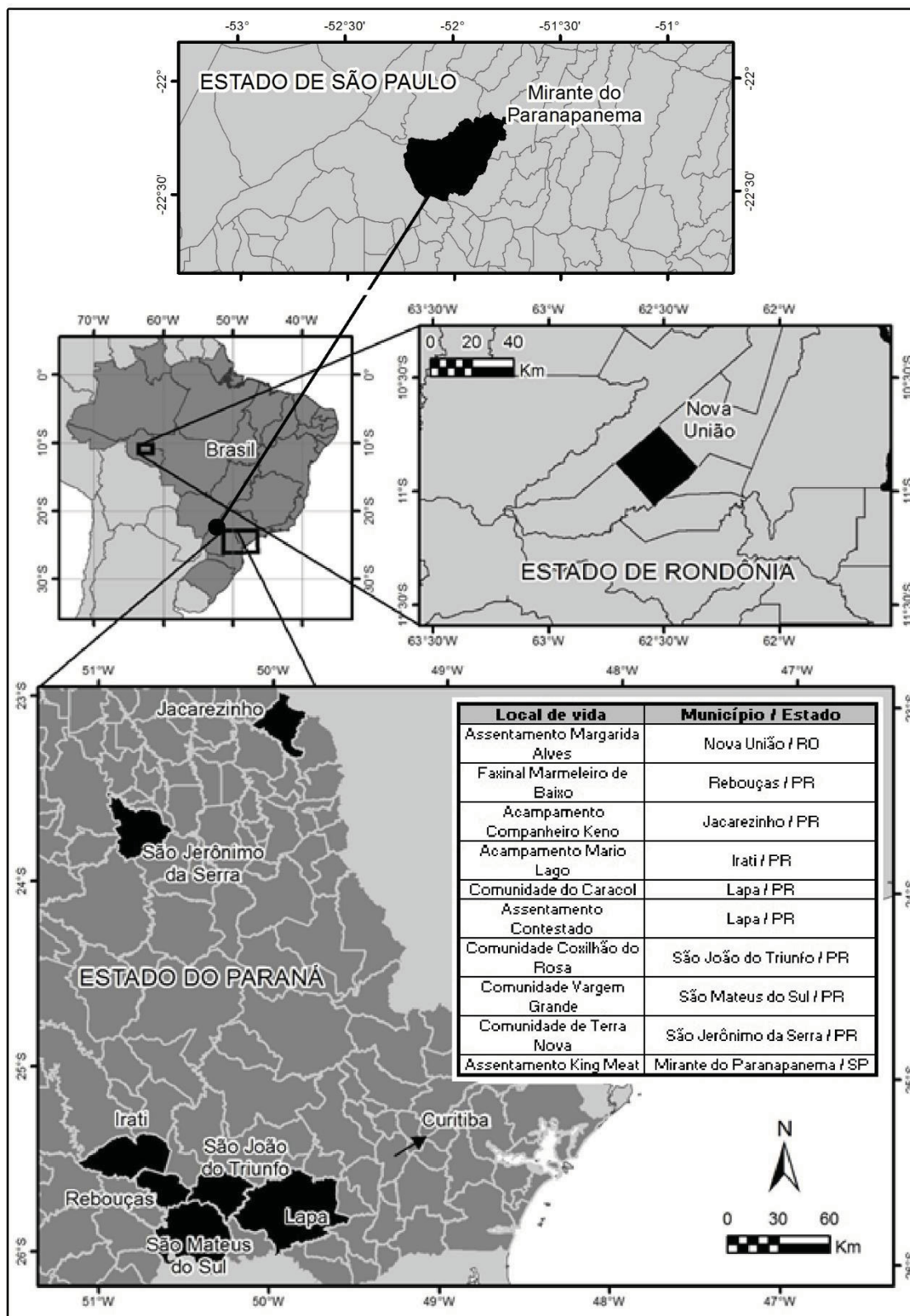
ORG. A autora (2017).

APÊNDICE C – MAPA 2 IMPRESSO PARA A ATIVIDADE COLETIVA



ORG. A autora (2017).

APÊNDICE D – MAPA DE LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DOS EDUCANDOS



FONTE: Atividade da construção do mapa. ORG. Jakimiu e Silveira (2017).

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS: DIVERSIDADE DAS GEOGRAFIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES DA TURMA

ESTUDANTE	GEOGRAFIA DE VIDA
Jasmim	<p>Na minha comunidade hoje, no assentamento Margarida Alves, ele é um dos maiores assentamentos do estado de Rondônia no sentido da produção leiteira, e é um dos maiores assentamentos que tem um vínculo territorial de bacia hidrográfica em terra, porque dentro da nossa reserva a gente tem três cachoeiras, mais te quinze pontos de minas de água, e onde nasce o rio do município de Nova União, cujo nós fazemos parte. Mas nós temos uma problemática muito grande, que ao longo dessa mina até chegar ao deságue do rio passa entremeio aos lotes e por causa dessa grande expansão do gado leiteiro se deu a ideia de produzir capim e pasto e com isso a compactação do solo veio, começando a prejudicar o processo da água [...] Rondônia é muito pobre sobre conhecimentos sobre o respeito à natureza, nós temos muita área devastada, o agronegócio é muito forte lá dentro, a própria JBS é uma das que mais demanda do gado de corte [...] O cacau hoje está em quarto lugar na produção de cacau mas vem crescendo muito, principalmente esse cacau qualificado e ele vem arrastando com ele o ecoturismo, que é o que acontece com a minha região, só que assim, por trás disso tem toda uma manipulação, por exemplo, lá no meu assentamento existe uma empresa do Canadá que tem um interesse em fornecer financeiramente verba pra gente construir um núcleo de ecoturismo lá. Então assim, a pessoa vai sair do Paraná, e vai lá visitar o assentamento Margarida Alves, aí vai chegar na casa da pessoa e ela vai mostrar o processo da agrofloresta, vai comer do chocolate, vai visitar o café sombreado agroecológico, as vaquinha agroecológica, mas vai pagar por isso, então assim, pro benefício familiar do processo que a gente tá vivendo hoje é importante mas o que que tem por trás disso né? (<i>tom interrogativo</i>). É uma preocupação que a gente têm.</p>
Margarida	<p>Sobre os conflitos tem grande briga política sobre a continuação ou não do sistema faxinal, grande aumento do uso de agrotóxicos no faxinal, a falta de organização e de união dos povos faxinalenses, a falta de cuidado com as nascentes de água [...] eu não sabia que eu morava em um faxinal, mas não entendia o modo de vida, tanto que quando eu cheguei aqui e apresentei meu diagnóstico da realidade eu botei que era contra o faxinal, mas eu falei isso porque eu não entendia. Na minha família até hoje tem gente que é contra e a favor do sistema faxinal, e lá onde eu moro tem uma grande briga política, porque como o faxinal é um terreno comunitário de uso coletivo, mas tem gente que tem bastante terreno e tão fechando tudo e plantando erva-mate, só que nesse processo de fechar o uso de agrotóxicos tá crescendo muito lá, porque a cultura do faxinal não é essa né. Mas como eu não tinha conhecimento, eu achava que isso era o certo, o meu cunhado é um exemplo, que fechou e planta tudo com veneno, e tá tendo um lucro muito bom, então na minha visão era bom fechar as terras por causa do lucro, mas não tinha pensado nas outras coisas, como a cultura que envolve o faxinal. Na minha comunidade tinha dezesseis faxinal, hoje só tem quatro e a perspectiva é que termine no jeito que tá indo, pelo menos essa é a minha visão se as coisas continuarem como tão [...] Muita da realidade lá é que os próprios dirigentes não conversam com as famílias, não explicam o que é de verdade um faxinal, eles até são contra o fechamento e tentaram fazer uma carta pras família abrir as cerca mas nenhuma família quis, simplesmente tem esse modo capitalista de pensa o uso da terra, que nada tem a ver com o modo de vida faxinalense. Os dirigente de lá não dialogam com ninguém, não fazem reunião, não organizam eventos pra tenta mostra pra comunidade o que é um faxinal de verdade, porque bem dizem nem eles mesmo sabem. E daí tem muita desigualdade lá, tem pessoa que tem cinquenta, sessenta alqueire de terra e outras que mal tem onde morar, então essas que tem mais terra fecham tudo. Então as criações de animais diminui bastante lá, cavalo, vaca, cabrito, coisa que antes tinha hoje é muito difícil de ver por lá. O desmatamento é outro problema grave, que é quando a pessoa pega da reserva pra virar agricultura, desmata e começa a plantar. Tens uns que fecham, derrubam tudo, usam veneno, e não é certo, porque no faxinal você pode ter uma hortinha pra consumo próprio e até comercializar.</p>
Tulipa	<p>E nesse momento eu não tô falando com os meus pais muito, não posso ir pra casa porque eu me assumi pra eles ano passado, e não consegui ir pra casa deles ainda</p>

	<p>porque o meu pai não me aceita, quer que eu vá formatadinho, cabelo cortado, sem brinco, sem isso, sem aquilo. Porque eles tão sofrendo muito com isso. Às vezes alguns parentes vem falar comigo e parece que eu sou a doença que tá atacando a família. Então no momento atual da minha vida eu tô num grande processo de resistência, espiritual, do ponto de vista familiar, emocional, dentro do curso e na minha vida como militante e educador em escola itinerante. Momento de bastante resistência, e com a perspectiva de melhora sempre. O primeiro encontro do movimento LGBT Sem Terra foi ano retrasado, em agosto, na escola Florestan Fernandes, mas eu não participei, pois não tinha nem consciência disso. Aí teve um segundo encontro ano passado, em meados de novembro, aí eu fui convocado pra ir e foi um momento muito importante pra mim, que foi fundamental, eu até mudei meu projeto de pesquisa. Eu fui lá e me reconheci como um sujeito LGBT Sem Terra, eu vi que o movimento tá começando a trabalhar isso e os sujeitos LGBT'S estão se pondo nesse movimento. É um movimento que pauta a transformação de uma sociedade, de uma nova sociedade, pra todos esses sujeitos. Pra mulher, pro negro, pro umbandista, pros LGBT's, todos tem que participar desse momento de construção de uma nova sociedade. Eu me senti numa relação de pertencimento muito forte nesse coletivo, não me senti mais sozinho, porque o movimento reconhece a minha condição e quer que essa condição seja respeitada e debatida na sociedade. Um momento muito importante desse movimento, foi a primeira intervenção LGBT na Jornada de Agroecologia⁴⁵, que foi ano passado aqui na Lapa. Então foi bem interessante porque fomos para o palco e tinha várias pessoas da minha comunidade no evento, alguns vizinhos. Então foi o momento de dizer "eu sou viado" e sou esse sujeito que sofre e assume essa identidade.</p>
Copo-de-Leite	<p>[...] E lá no acampamento você começa vê o quanto é difícil a vida de quem tá no MST, então várias coisas que acontece, por exemplo, a ideia que a maioria tem quando entra no acampamento e tal, é de que a terra vai sair logo, mas não vai nada. Não é muito fácil assim sabe. Eu lembro até hoje como um flash, o povo dizendo, ah, daqui a seis meses vai saí a terra, então a gente só vai fica três mês acampado depois já vamo ter nosso lote, todo mundo animado. Mas pra gente conseguir o nosso próprio terreno demorou quinze ano. Então pra você vê. Depois nessa época muita gente que tava no acampamento inclusive meu pai ajudaram na ocupação da fazenda da Monsanto em Ponta Grossa, quando eles tinham lançado o milho transgênico no Brasil, porque ainda naquela época ainda era proibido, não podia fazer comercialização. Então nossa família acampou por um tempo lá na fazenda com os companheiros, fizemo um acampamentozinho provisório e ficamo lá. A mãe que era responsável na cozinha, lembro até hoje. Então a vida de acampado foi sempre essa, de tá mudando sempre, nunca dava certo de você se alojar em um lugar só e falar, não, a partir de agora eu vou ficar firme na luta, porque sempre surgia uma outra oportunidade, gente que precisava de ajuda em algum lugar e tal, e o pai sempre foi da militância, e a gente ia junto. Vamo embora, vamo todo mundo. Outro acampamento que fomos é aquele perto da Cargill, da BR, bem movimentada, a área que foi ocupada foi a área da Embrapa, mas primeiro a gente ficou quase um ano morando nos barraco na beira da estrada, de chão batido de terra, era bem movimentado, dia inteiro passando caminhão, e poeira, e nois criança brincando lá no meio dos eucalipto sem entender nada. Aí o acampamento teve que sair de lá porque teve um incêndio criminoso numa floresta de pinus. Era uma área enorme que foi incendiada. O povo ficou desesperado, muito barraco queimou. Aquele dia foi bem assustador assim, sabe. A partir daquele momento ali o pessoal resolveu unir força e mudar o acampamento, porque onde nois tava era bem difícil, bastante conflito porque era divisa com a embrapa e com um coronel.</p>

⁴⁵ A Jornada de Agroecologia é um evento comunitário anual construído com e pela participação dos movimentos sociais do campo, que teve início com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e reúne militantes de assentamentos, acampamentos e simpatizantes. A Jornada de Agroecologia no estado do Paraná alcançou sua 15ª edição, e a última ocorreu no município da Lapa-PR, com a ajuda organizacional dos educandos e educandas da Turma Albert Einstein e demais trabalhadores do Assentamento Contestado. Para aprofundamento consultar: <<http://www.jornadaagroecologia.com.br/>>.

	<p>[...] Ali é uma área que foi acampamento por um tempo mas que atualmente não é mais considerado acampamento, mesmo sendo parte do MST, porque tá no processo de usucapião, esse processo assim acabou fazendo com que as família ficassem muito individualizadas, cada uma delas tem o seu lotinho e tal e não tem muito a questão de cooperar uns com os outros sabe, como acontece nos acampamento né [...] Então hoje tem a questão do arrendamento, onde algumas famílias não se utilizam da terra, e preferem alugar o terreno para agricultores convencionais. Tem também a questão do uso de venenos nesses espaços, pois nossa área é certificada, porém as áreas próximas cultiva-se com transgênicos convencionais. E a questão interna de individualismo, em que umas famílias não se consideram parte do MST, mesmo participando em algumas questões, o que se demonstra contraditório, uma vez que ainda é considerado um acampamento o lugar onde eles vivem [...] A nossa agricultura então sempre era mais produto pra venda que não necessitava de muita irrigação, como milho, feijão, porque era um meio mais prático de se conseguir uma renda, então a maioria que plantava, plantava dessa forma, seja convencional ou não né. [...] então o que dificultava bastante era o acesso a água né, e a água tá diretamente relacionada com a energia, se você tem a sorte de ter uma fonte de água num lugar alto e aí a sua plantação for num lugar mais baixo você vai ter a água naturalmente, por causa da própria gravidade, é só fazer o encanamento e você tá tranquilo em relação à isso. Mas no nosso caso era difícil ter horta por causa da energia elétrica. Muita terra ficava parada porque não tinha como fazer plantio [...] só em 2014 é que chegou a energia elétrica lá e pra chegar foi um processo demorado, e isso é muito normal tanto em acampamento como até assentamento, porque as vezes sai o assentamento mas por uma questão burocrática assim, pra instalar a energia elétrica demora muitos anos. Isso aconteceu no acampamento que a gente ficou em Ponta Grossa, que foi o último que eu morei antes de vir pra Irati, aconteceu em Teixeira Soares também, Palmeira.</p> <p>Muitas pessoas veem a agroecologia como uma novidade. A maioria do povo que vive no campo mesmo e que já vem de uma cultura de que ah, tem que usar veneno mesmo, não tem outra alternativa, é aquilo e pronto. Muitas pessoas tem aquela ideia de ai, eu prefiro comprar no mercado porque eu acho mais chique comprar no mercado, porque eu vou na feira na universidade, ou porque eu vou numa barraca no meio da rua comprar uma verdura agroecológica, mas porque eu vou fazer isso se dá pra ir no mercado. Provavelmente isso é a ideia de muitas pessoas. Por isso desde quando a gente começou as feiras a gente tem esse trabalho de conscientização. É feito propaganda nas rádio, é nos jornal, esses meio de comunicação, panfleto, carro de som, já foi tentando de várias formas pra tentar chamar as pessoas pra conhecer, mas mesmo assim é difícil. Então nois tamo vivendo assim, em duas feiras que a gente tira a renda toda semana. (Entrevista Copo-de-Leite, 2017).</p>
Laranjeira	<p>Na comunidade onde vivo tem conflito entre a produção convencional e a produção orgânica. Tinha um grupo de produção orgânica com doze família e foi diminuindo, hoje são poucas famílias que produz orgânico, também tem a questão das semente transgênica e semente crioula, onde muita gente de lá só usa semente modificada e não tem mais a prática de trocar semente como antigamente. A comunidade também não tem interesse em participar em eventos com a Jornada de Agroecologia, e encontros para debater as questão do campo.</p>
Violeta	<p>Mais de noventa por cento dos agricultores da comunidade Coxilhão de Santa Rosa em São João do Triunfo produzem fumo, com uma forte submissão e dívida com as empresas fumageiras. Que que acontece, quando a família não paga a conta, a empresa toma tudo com subsídio judicial ainda. Os fomicultores exploram os agricultores mais pobres para trabalhar por dia, na colheita do fumo, e essa produção tem grandes riscos à saúde, por causa do alto esforço físico e da carga horária de mais de 10 horas de trabalho, além das aplicação dos agrotóxicos. Existe ainda um grande processo de opressão machista contra as mulheres e também homofóbica, devido a comunidade ser quase totalmente católica [...] Outro conflito é o fechamento da escola municipal do campo, e apenas três famílias dominam toda a produção de soja transgênica e duas famílias na comunidade dominam toda a produção de erva</p>

	mate orgânica, também tem o fato da desvalorização social e perda dos conhecimentos tradicionais das benzedadeiras e benzedores na minha comunidade.
Acácia	<p>As mulheres trabalhavam na mesma função que os homens na erva-mate. Elas ainda tinham uma dupla jornada de trabalho, conforme elas falaram, elas iam de manhã trabalhavam na erva-mate e a tarde tinham o trabalho doméstico pra ser feito, isso foi muito forte e apareceu até mesmo na fala das mulheres mais novas sabe. Que traz muito dessa questão do trabalho produtivo e o trabalho improdutivo, onde o trabalho produtivo é mais a questão dos homens, que gera renda, e o da mulher sempre é o improdutivo que se realiza dentro de casa, e como que o sistema capitalista ele se apropria desse trabalho da mulher pra gerar lucro, pois é ela que faz a reposição da força de trabalho daqueles que vão vender a força de trabalho no mercado, e o gênero é uma construção social, resultado de uma sociedade que foi dividida em classes, com a propriedade privada, o Estado e a família né. [...] eu conversei com mulheres mais velhas e elas falaram que naquela época a família inteira ia trabalhar na erva-mate, mas mesmo assim era muito visível todo o sofrimento que a mulher passava, e como o sistema capitalista ele explora mão de obra e subordina a mulher a situações tão precárias. [...] É urgente que se tenha outras relações sociais no campo pra que a mulher possam se libertar economicamente, politicamente, pra que ela tenha um empoderamento né, porque o que determina como a sociedade se organiza é as formas de relação sociais e o modo de produção, que hoje é a capitalista, e a erva-mate hoje passou a ser no monocultivo, com o uso de agroquímicos, onde visa somente o lucro, havendo toda a perda da cultura que existia nessas comunidades, os hábitos, os costumes dos povos do campo, e que impactou diretamente na vida das mulheres e acentuou ainda mais a submissão delas, então esse avanço do agronegócio sobre a cultura da erva-mate produz a apropriação do trabalho doméstico no campo pra obter mais lucro, gerando uma intensa exploração e transformando as camponesas em proletárias, porque ainda a maioria dessas mulheres que foram excluídas desse processo da erva-mate elas vão ainda vender a sua força de trabalho na cidade como doméstica, e maioria nem carteira assinada tem [...] São Mateus agora é reconhecida mundialmente como o primeiro lugar na produção da erva-mate, porque isso é devido a posição geográfica que tá a erva-mate e o sombreamento com a araucária né, mas como teve toda uma derrubada da araucária e aí veio as fortes geadas e acabou com a erva nativa. Antes existia feiras da erva-mate em São Mateus, mas que hoje se transformaram na Expo Mate que é um evento grande do agronegócio, onde tem exposição de maquinários, tecnologias, vai todo o comércio da cidade, a erva-mate arrecada muito ICMS, movimenta a economia e a Petrobrás, mas pouco contribui pra educação ou para as pessoas do campo mesmo.</p>

Cerejeira	<p>[...] como a gente já fez várias análises da realidade pra tentar associar o estudo e o lócus da nossa realidade que a gente vive, a partir das atividades que foram sendo desenvolvidas eu passei a reconhecer e a identificar os indígenas na minha região [...] a gente tem uma aldeia na região de São Jerônimo da Serra que fica muito próxima da cidade, fica a uns 30km da minha casa e uma distância de 500m da cidade. Eu fui em biblioteca, prefeitura, Funai, e nenhum deles tem informações sobre essa aldeia, porque a Funai que tá lá e organiza pertence a região de Londrina, então eles não tem muitas informações, até no próprio posto de saúde da aldeia, eles não sabem a questão da quantidade de população, quantos de cada etnia [...] eu achei em alguns livros que falavam sobre os xetás, tipo relatos de pessoas que passaram lá e simplesmente relataram aquilo que eles viram, mas o nosso olhar é diferente do olhar do indígena, da relação nossa com a natureza [...] por meio de livros, conversando com outras pessoas, sites da internet, eu pude verificar que existem três etnias dentro desse território, e isso foi gerando o questionamento de como eles se organizam, porque são povos de culturas diferentes, hábitos diferentes, formas de viver e estar no mundo diferentes, e todos eles historicamente viveram muitos conflitos [...] Existe então disputas territoriais dentro do capitalismo, e o confronto entre povos indígenas e pequenos proprietários camponeses é um deles, também existe muita falta de políticas públicas para apoiar os indígenas no meu município, o que causa a invisibilidade deles [...] E até esse momento os xetás que foram uma etnia que surgiu na região norte do Paraná, principalmente Umuarama mas que percorreu todo o Vale do rio Ivaí, foram povos que foram dizimados na década de cinquenta, quando se inicia esse processo da colonização do café no norte do Paraná e de alguns indícios que a gente sabe até então é de que existiam cerca de duzentos e setenta e cinco indígenas dessa etnia que sobreviveram, segundo o cacique que mora na região de São Jerônimo [...] então eu consegui conversar com dois caciques, mas entendendo que a organicidade tem três etnias, e eles dividem a região deles em dois espaços, um espaço que é social, onde tem a igreja, a escola, tem tudo, e tem as áreas da comunidade, onde eles ficam mais distantes, então nessa próxima vivência eu vou até esse espaço onde tão os xetás, eu também consegui autorização pra conversar com uma senhora que é a moradora mais velha de lá, pra que ela possa contar um pouco como eles vem se organizando.</p>
-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FONTE: Elaboração da autora a partir das entrevistas semiestruturadas (2017).

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS: POTENCIALIDADE DE INTERVENÇÃO NO REAL DOS ESTUDANTES DA TURMA

ESTUDANTE	INTERVENÇÃO NO REAL
Jasmim	<p>Meu P.A vem com o seguinte tema: “O Cacaueiro, produzindo saberes na Agrofloresta”, escolhi esse tema porque acredito que exista duas possibilidades para contribuir com a resistência camponesa em meu território, o primeiro é que através da produção de agrofloresta posso construir experimentos, aulas interdisciplinares em um espaço que pode ser olhado e tratado com um laboratório vivo, e o segundo é que é possível cultivar a cultura e produção de um fruto que é pura vida e que contribui com a luta da classe trabalhadora sem o uso do veneno e respeitando a natureza. O sistema agroflorestal, traz esse elemento da diversidade, de construir um espaço aonde a natureza te permita produzir e você permita a natureza ser respeitada. E aí quando começou o curso e veio essa ideia do PA eu lembro que o professor falou da importância da gente pensar num projeto de aprendizagem que trouxesse algo, alguma coisa, algum elemento positivo de mudança até pro teu espaço, pra tua base, pra tua comunidade [...] Em 2015 eu conheci um camarada chamado Antonio Deuzeminio que é um técnico da Comissão Executiva de Plantio de Lavoura Cacaueira (CEPLAC), que é quem faz esse processo de contribuir com a produção do cacau, de levar a ideia do que é o cacau, e tudo mais a nível Brasil. E eles trabalham diretamente com as áreas de Reforma Agrária, que são os assentamentos. Em nosso assentamento em Rondônia eles ainda não tinham chegado, mas em uma reunião da gente participando a minha cooperativa que hoje eu faço parte e sou secretária, a gente foi participar dessa reunião junto com a Sedam (Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental), junto com a secretaria de cultural e a secretaria de turismo, e eles estavam lá, e este camarada levou um doce que eu me lembro muito bem, que ele faz o processo do plantio do cacau, e ele é apaixonado pela agroecologia, e aí ele apresentou esse doce e eu achei muito legal, porque era o cacau, o chocolate mesmo de verdade. E nesse ano mesmo a gente tinha o encontro dos Sem Terrinha e eu fiquei pra construir junto com mais quatro companheiros o tema do que seria esse Sem Terrinha. E ele falou assim “eu to trabalhando com as crianças numa escola num assentamento lá na região, você não quer ir lá ver?” e eu fui, quando eu cheguei lá e vi aquele camarada trabalhando sobre o cacau, sobre a agroecologia, e sobre a agrofloresta porque ele já plantava no sistema agroflorestal o cacau que ele usava para fazer o doce. Eu pirei e falei é isso. E eu lembro que eu levei esse tema pra reunião e a gente trabalhou nas trilhas da agroecologia, do cacau ao chocolate, meu cacau de hoje, meu chocolate de amanhã, e o tema dos Sem Terrinha foi esse em 2015, nós reunimos 330 crianças, ele fez uma palestra lindíssima, a gente construiu uma oficina de chocolate, as crianças produziram o doce, comeram, gostaram e nós levamos pra cada um uma muda de cacau e o meu filho estava lá junto com a minha filha e quando a gente foi pra casa, foi aí que deu o estalo, é esse o meu P.A, meu filho falou, mamãe vamo planta a muda de cacau perto do rio, e eu disse por que? (<i>tom interrogativo</i>), porque eu não tinha participado do processo inteiro da palestra por causa das outras organizações, e ele respondeu, “porque o tio Deuzeminio ensinou que o cacau é um projetinho de reservatório de água” e foi aí que eu falei é isso. Então no mesmo momento eu entrei em contato com eles e pedi pra ele me explicar como que era esse processo, e descobri que o cacau, o cacaueiro ele é uma das maiores árvores que reserva água em seu conteúdo, em enraizamento, e que isso ajuda na captação e digamos assim na reconstrução dos processos de minas de água, de rios, de açudes, então eu pensei, vou juntar isso com a necessidade que a gente tem no assentamento. [...] Aí eu comecei a conhecer o processo da agrofloresta, na produção do cacau, que aí vem dois pontos que eu bato o martelo hoje, o primeiro ponto da importância daquele espaço servir para reconstruir situações que foram quebradas e também que sirva de um laboratório vivo, que quando eu me coloquei a disposição de reconstruir a agrofloresta eu tive que começar do zero no meu lote, eu peguei uma área compactada de capim, pasto, arranquei tudo, plantei as bananeiras primeiro, depois de seis meses eu entrei com o cacau, depois de mais dois meses eu entrei com mandioca, eu fiz todo o processo e faço ainda hoje né, e na medida que eu fui observando e anotando, eu vi que ali</p>

	<p>eu poderia trabalhar química, a química do solo em si, dos vegetais, a física mesmo, no processo da compactação do solo, do atrito, das formas de manusear e cultivar a terra, e a biologia que é a essência do processo todo, que é a fotossíntese, a questão do controle biológico, então eu vi que é um laboratório vivo. Então nesse espaço meu hoje, eu já fiz quatro trabalhos com quatro turmas diferentes, duas de escolas do nosso assentamento, uma turma da cidade e uma turma que eu trabalho com eles até final desse ano, que são técnicos em floresta do Instituto Federal de Rondônia, que foi um dos maiores desafios porque eles tem praticamente a mesma idade que eu, são pessoas que tão se formando no processo e a gente têm construído a ideia do que é agrofloresta [...] E aí o que gerou esse meu P.A, gerou uma proporção grande no meu assentamento no sentido de que as famílias, depois que as crianças estiveram lá em casa, as crianças se interessaram em plantar o cacau em casa e os pais se colocaram a pegar essas mudas, então assim, nós tinha um viveiro da cooperativa e hoje nós temos uma fabricação de dez mil mudas a cada três meses e daí foi construído um projeto pro plantio do cacau e a nossa meta até o final de 2020 são plantar 100 mil mudas de cacau na região [...] tive a oportunidade de fazer palestras junto com o pessoal da Ceplac [...] <i>quando eu palestrei e reuni 120 pessoas numa sala sabendo que tem pessoas ali que produz pro agronegócio e tem gado, fazer eles conhecerem uma outra realidade né e tentar fazer eles entende isso e de certa forma levar a organicidade que o MST constrói, até pra desconstruir e desmistificar muita coisa no meu estado mesmo sobre movimento social, e isso pra mim vai muito além do que a pesquisa metodológica-científica da universidade, que pediram a fazer que é o PA, porque vai muito além disso. [...]</i> Eu to doida pra voltar agora e conversar com a galera, nós combinamo de fazer uma atividade, tem muitos deles que tão plantando cacau nas suas chácaras e eu faço esse ele de “ah eu to plantando, você vai lá e me ajuda e tal” desde você apresentar o processo do que é a planta até você ir lá e ajudar a fazer o berço né, porque nos tamo falando de uma planta que vai dar vida, vai dar ferro, vai dar potássio, vai dar nitrogênio, pra fotossíntese, que é o ar que você respira, e eu sempre dialogo isso com as criança, então ela necessita desse berço que nós vamo construir. Pra mim então é importante estar ali junto e não somente teorizar na sala com eles, mas praticar também, acho que essa é a práxis do processo. O final pra mim é dizer assim, olha, eu acredito que o sistema agroflorestal é um laboratório vivo de pesquisa e é fundante dos espaços onde existe Educação do Campo e as escolas, há de se ter um espaço e laboratórios vivos pra que as crianças possam estar presentes nesse espaço não só pra discutir e aprender o conhecimento sobre a química, a física e a biologia mas relacionar com a realidade deles, que pra mim é fundamental (Entrevista Jasmim, 2017, grifos da autora).</p>
Margarida	<p>O meu projeto de PA é fazer uma horta agroecológica na escola do faxinal onde moro, porque isso que geralmente é uma cultura dos faxinais, lá não existe mais. Lá tem gente que tem quintal pequenininho e planta e passa veneno, sendo que podia fazer sem. Então parece um projeto fácil, mas não é não pela cultura que existe lá, é um projeto bem difícil. <i>Dá pra trabalhar na escola sobre os solos, as plantas, os compostos, as caldas, o impacto do uso dos veneno, e até fazer uma horta na escola pra tentar mesmo impedir essa expansão do capital no campo, sobre a nossa cultura.</i> Então a gente fez uma horta lá em casa e plantamo tomate, que é uma coisa que todo mundo lá ficava falando que não planta sem veneno porque é muito sensível e sujeita a praga, e nós conseguimos produzir só usando coisas naturais. A gente colheu tanto que tivemos que dar pra não perder, eles ficavam impressionado vendo aqueles tomate bem sadiozinho. E até a gente ficou impressionado porque pensamos, ah o que a gente tá fazendo tá dando certo, e é uma tentativa também de tentar conscientizar as pessoas, de pelo menos elas tentarem mudar né. Então por isso que pensei em fazer isso no TCC porque eu sei que é difícil mudar o pensamento de gente grande, mas pela escola, pela Educação do Campo é um caminho. São mais de quinhentas famílias que moram lá, e área de faxinal no total são uns 260 alqueire mais ou menos. Então é um lugar bem grandinho assim. Eu vejo que o curso foi muito importante, porque meu pensamento sempre era termina os estudo, me formar e ir pra cidade, só não fui porque o pai e a mãe não deixou, senão tinha ido e nem ia tá aqui hoje. Então se eu consegui mudar o meu pensamento, que já era adulto, eu posso ajudar de crianças nas</p>

	escolas lá do faxinal. Então eu vou tenta fazer a minha parte. (Entrevista Margarida, 2017, grifos da autora).
Tulipa	O tema do meu PA é “O sujeito LGBT Sem Terra na escola do campo” este me veio a partir do meu envolvimento com o recém coletivo LGBT Sem Terra, o qual me motivou para estudar as relações neste campo e contribuir com a construção de materiais voltados para a formação de militantes e principalmente voltada para a escola do campo com essa temática. (Entrevista Tulipa, 2017).
Copo-de-Leite	<p>O título do meu P.A é “principais formas de energia e suas relações com o desenvolvimento do campo” tem por sua base um breve estudo sobre a realidade do acampamento Mario Lago de Irati-PR, onde vivem 14 famílias. <i>O objetivo foi buscar compreender como a falta de eletricidade afetou o desenvolvimento das famílias ao longo dos anos, na questão da renda e de produção de subsistência, além do lazer a informação, buscando compreender o antes e depois em que foi abordado as mudanças de vida a partir de quando se efetivou a luz elétrica [...]</i> A energia elétrica trouxe pontos positivos, o primeiro é a questão da irrigação que tá relacionada com a agricultura, que permitiu uma produção maior, que ajudou bastante e deu uma alavancada [...] Outra questão é do acesso a informação, por mais que a gente saiba que a mídia é muito falha assim, na questão de informar mesmo a verdade, como tem na TV aberta, o acesso à energia elétrica possibilita que você fique mais atualizado em algumas questões né, porque antes o único meio de informação era o rádio a pilha mesmo, o que limitava a gente ao local, porque só pega as rádio que são da cidade e da região próxima, e ficava só nisso [...] A internet também ajudou em várias questões assim, uma porque possibilita você a buscar mais conhecimento a respeito de diversas coisas, que podem ser relacionadas com o campo, que também tá me ajudando bastante no curso, na questão da pesquisa mesmo, de comunicação, e também que a gente tá usando pouco mas tá começando a usar que é pra divulgação da agroecologia, da nossa produção, porque nossa área é certificada e faz parte de um projeto de extensão da feira agroecológica da Unicentro [...] Então a questão da energia elétrica trouxe pra três pontos muito fortes, a questão da variabilidade da produção com a irrigação, o acesso à informação e o uso da internet pra divulgar nosso trabalho [...] Inserido nisso eu coloquei os conceitos que eu aprendi no curso, as formas de energia e como elas se manifestam na natureza, como são produzidas, tentei relacionar que alguns tipos de energia fazem parte da minha realidade, por exemplo o carneiro hidráulico, que a gente fez, porque antes da gente conseguir fazer a instalação da energia elétrica lá em cima, porque na nossa casa já existia energia mas ficava a quinhentos metros de distância então nós tivemos que fazer uma rede elétrica mesmo, tivemos que gastar dinheiro e investi, e enquanto a gente não tinha recurso pra instalar esse fio elétrico pra colocar uma bomba d’água lá eu corri atrás, fiz bastante pesquisa na internet e eu achei o modelo de carneiro hidráulico, daí a gente fez e preparamo tudo certinho a instalação dele [...] e isso ajudou muito na minha realidade, mais tarde a gente conseguiu instalar a bomba elétrica o que facilitou muito a vida. (Entrevista Copo-de-Leite, 2017, grifos da autora).</p> <p>[...] uma coisa que eu me questiono é caso se até hoje não tivesse chegado a energia elétrica, quais seriam as alternativas, daí que no curso em física foi falado sobre o motor stirling que poderia ser uma das alternativas [...] como o TCC vai seguir na mesma linha, e exige algo mais prático porque envolve um fundamento que possa ser aplicado, <i>a minha ideia era estudar sobre o motor stirling e ver qual a forma de desenvolver ele pra ajudar a comunidade. Além disso pensar que tipo de energia pode ser produzida lá no campo, sabendo que a energia pode ser transformada, quais as fontes de energia que existem ali que pode transforma em energia elétrica que pode ser usado pra ajudar na irrigação ou pra energia de uma residência.</i> Então talvez podia construir um motor stirling num modelinho pequeno, acoplar ele num gerador e demonstrar assim que eu posso usar o que têm no campo pra produzir energia, por exemplo, onde tem produção de cana-de-açúcar você pode produzir álcool e queimar o bagaço da cana pode funcionar o motor. (Entrevista Copo-de-Leite, 2017, grifos da autora).</p>
	Os sindicatos buscam possibilidades dos agricultores sair de suas comunidades e ir visitar outros locais. Junto com o Sindicato Rural dos Trabalhadores e

Laranjeira	Trabalhadoras Rurais e agricultores das outras comunidades, visitamos o Show Rural no município de Cascavel-PR, e lá apresentaram pra nós várias alternativas para os agricultores observar e levar as experiências para as suas propriedades, desde as grande tecnologia para os fazendeiro, a alternativas menores mas com grande impacto. Lá eu vi o minhocário, que me chamou a atenção porque é uma forma bem simples de fazer e poder ajudar a minha comunidade na produção de alimentos mais saudáveis. A ideia principal é utilizar o minhocário como um material didático no ensino, onde a química, a física e a biologia podem ser explicadas por meio desse material, e também como uma maneira deles construir uma composteira em suas casas, pois muitos materiais são mal aproveitados. (Entrevista Laranjeira, 2017).
Violeta	Então a gente vai pro tempo comunidade pra fazer um diagnóstico da realidade. E nesse momento eu vi o quanto é importante registrar a cultura local, a cultura da gente. E foi daí que surgiu o contato com as benzedeadas que moram na minha comunidade, uma delas, que foi muito importante acabou falecendo faz pouco tempo, e com esse fato, me levantou uma problemática, que eu até trouxe aqui pro curso. Que é como esse conhecimento popular das benzedeadas está sendo passado, se está sendo valorizado. Então meu P.A faz parte da minha história de vida, e a primeira justificativa é porque é uma forma de resgatar o conhecimento oral da comunidade, pois os jovens hoje já não se interessam nessa memória local dos mais velhos, que está se perdendo. Também é uma forma de reconhecimento, de registrar o conhecimento das benzedeadas e fazer uma ponte com o ensino de ciências na escola do campo, pois as benzedeadas contribuem muito para a saúde local. (Entrevista Violeta, 2017).
Acácia	Meu P.A é sobre a erva-mate em sistema agroflorestal e o papel que a mulher cumpre dentro da Agrofloresta. O meu objetivo geral é identificar relações de gênero no contexto produtivo da erva-mate, buscando valorizar os saber e o trabalho das mulheres camponesas e pra isso é importante ter a visão dessas mulheres na produção da erva-mate né, assim como o impacto dessa produção na vida delas, seja econômica e social e também mostrar que houve muitas mudanças na produção da erva com a industrialização, principalmente com o avanço do agronegócio na minha região. Então eu acho que isso é uma discussão que a gente precisa trazer para Educação do Campo, pra poder ressaltar mesmo a participação das camponesas na produção e na venda da erva. [...] Na agrofloresta a gente respeita os princípios da natureza né, o processo de sucessão e extratificação das plantas, e como a gente interfere no agroecossistema pra obter a produção de alimentos, então vai ter que ter todo um conhecimento do manejo, da matéria orgânica, então eu quero também tentar trazer a agrofloresta e as ciências da natureza nas escolas do campo e tentar falar que como a erva-mate lá é cultura e fonte de renda, <i>eu quero tentar estudar a realidade deles, porque no ensino médio vai ter química, física e biologia e como que eu ligo com a erva-mate, então como trabalhar os conceitos das ciências da natureza que venham pra emancipar os sujeitos do campo, fazendo despertar a curiosidade deles com algo que existe na realidade deles, então por isso a ideia de produzir algum material didático pra ajudar eles</i> , porque a mulher tem um papel muito forte na agroecologia, onde a agrofloresta é um ramo da agroecologia, a agroecologia é basicamente feita por mulheres, são elas as principais responsáveis pela subsistência da família, e isso não é valorizado, na agrofloresta é possível uma outra relação no campo, de cooperação, talvez é um caminho pra que a gente possa ir rompendo com o machismo e essas relações de desigualdade no campo [...] e ver quais os benefícios que a erva-mate traz para o sistema agroflorestal, a questão da qualidade do cultivo, a questão dos minerais e nutrientes, da qualidade de vida, da sustentabilidade através da agrofloresta, que recupera muitas áreas que estão degradadas hoje, que a agricultura convencional provoca. Eu já tenho uma experiência no meu lote que eu fiz com os aluno da casa familiar rural que já se formaram, no ano passado quando eu comecei a fazer o estágio, então a gente plantou a erva-mate na agrofloresta, e ali a gente fez os canteiros e fez o consórcio e usou a cobertura da palhada, e agora na medida agora que tá crescendo a gente tá fazendo o manejo, a poda, e sempre tentando colocar as árvores nativas que tem na região, foi uma turma de 20 pessoas e aí a gente de início eles fizeram um croqui, desenharam, planejaram, eu levei pra eles um pouco

	do que é a agrofloresta, porque esse sistema não existe em São Mateus, então é uma coisa nova que eu to levando pras escolas do campo e até mesmo eu vejo que é uma forma de se preocupar com as gerações futuras que tão vindo né. (Entrevista Acácia, 2017, grifos da autora).
Cerejeira	O P.A tem como objetivo central sistematizar a luta indígena na resistência de suas formas de viver e estar no mundo. Que se divide em dois momentos: O primeiro de contextualizar a questão indígena e o capitalismo (disputa territorial) e segundo a escola como uma das ferramentas de resistência. [...] ao longo desses dois anos de pesquisa mais aprofundada esse ano meu P.A tem dois focos, o primeiro eu vou contextualizar a questão da luta e da resistência dos indígenas na atualidade, porque ainda existe muito confronto e mortes, então eu vou trazer alguns exemplos dessas formas de resistências, como eles vêm se organizando e como é essa questão da apropriação do capital sobre as terras deles, e o segundo momento eu entraria mais na questão da escola, ao entender a escola como uma das ferramentas da resistência da cultura indígena, aí eu ainda não consegui definir se eu vou trabalhar com apenas uma escola ou com mais de uma sabe. [...] Quando eu fui na escola, lá tem três caciques, então eu precisei de três autorizações pra conseguir entrar dentro da organicidade deles e eu vi a presença dessas várias etnias na escola é um conquista pra resistência deles, existe uma semana cultural, que eles chamam de amostra pedagógica, é onde os alunos cada um com sua cultura e etnia criam jogos, aonde esses jogos tem como objetivo mostrar como se organizavam os ancestrais, pra mostrar as roupas, as caracterização, como era as forma de guerra, como que o pai passava pro filho as formas de caçar, as tática de luta, então eles desenvolvem esses jogos e fazem um circuito longo dentro da aldeia, onde ano passado eu tive a oportunidade de ta vivenciado e foi muito bacana essa experiência. Também tem a questão da culinária, onde eles trazem pra essa semana e vão apresentando suas comidas típicas assim, então tem jogos, culinária, danças, que vão se alternando durante esta semana que eles fazem. (Entrevista Cerejeira, 2017).
Girassol	O tema do meu P.A é sobre o levantamento histórico do assentamento King Meat localizado no município de Mirante do Paranapanema-SP, e o interesse do PA é porque de todos os assentamentos de Mirante e dos municípios vizinhos o assentamento King Meat é o único que não tem nem uma escrita contando a sua história de luta, e isso faz com que a juventude do assentamento acabe não se identificando com o MST, movimento este que deu a oportunidade de muitos dos pais destes jovens terem um pedaço de terra, assim o meu P.A tem o interesse de despertar e relembrar a luta pela terra no assentamento King Meat fazendo com que os jovens possam se identificar e fazer parte dessa história.(Entrevista Girassol, 2017).
Camélia	O projeto ele surge a partir duma demanda do lote, a gente começo a perceber o desperdício da água e também a falta de água em certas épocas do ano, então como a gente tem um gasto muito grande por causa da bomba elétrica pra usar essa água pra irrigação na horta, surge a ideia do projeto, que é a construção de uma cisterna e a partir dela a gente usaria o carneiro hidráulico pra irrigar a estufa, a princípio. Então a água sairia da calha da casa, daí ele cairia numa cisterna, dessa cisterna teria um carneiro hidráulico que bombearia para uma caixa mais alta a água, e depois dessa caixa iria pra horta. Todo esse sistema seria voltado a implantação da permacultura e a reciclagem de diversos materiais, por exemplo, barras de madeira, argila, garrafas plásticas. Este projeto ajudaria principalmente na irrigação, porque ela geralmente é feita pelo sistema de gotejo ou aspersor [...] por exemplo, usariamos o bambu como ele é fechado, perfuraria ele dentro pra água passar e daí com a pressão do carneiro ele daria conta de irrigar a área da estufa. E o restante da área do carneiro hidráulico que geralmente é perdida, no nosso projeto ela não seria perdida, porque a gente usaria ela pra irrigar o pomar que fica na frente da casa, e também pra dar água pros animais, porco, galinha, vaca... [...] além disso a gente busca também a economia da luz e da água. (Entrevista Camélia, 2017).

FONTE: Elaboração da autora a partir das entrevistas semiestruturadas (2017).