

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL
CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS**

DEISE MARI OLIVEIRA DA COSTA DE SOUZA

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DOS/AS ESTUDANTES DO CURSO
DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DO COLÉGIO IRACI SALETE CONSIDERANDO
OS CONCEITOS DE *HABITUS* E CAPITAL CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU**

**LARANJEIRAS DO SUL
2021**

DEISE MARI OLIVEIRA DA COSTA DE SOUZA

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DOS ESTUDANTES DO CURSO DE
FORMAÇÃO DE DOCENTES DO COLÉGIO IRACI SALETE CONSIDERANDO OS
CONCEITOS DE *HABITUS* E CAPITAL CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Interdisciplinar em Educação do
Campo: Ciências Sociais e Humanas da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS),
como requisito para obtenção do título de
Licenciada.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Mattos Monteiro

**LARANJEIRAS DO SUL
2021**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Souza, Deise Mari Oliveira da Costa de
ANÁLISE DAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DOS ESTUDANTES DO
CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DO COLÉGIO IRACI SALETE
CONSIDERANDO OS CONCEITOS DE HABITUS E CAPITAL CULTURAL
DE PIERRE BOURDIEU / Deise Mari Oliveira da Costa de
Souza. -- 2021.
84 f.:il.

Orientador: Doutor Felipe Mattos Monteiro

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Interdisciplinar em Educação do Campo:
Ciências Sociais e Humanas, Laranjeiras do Sul, PR,
2021.

1. Habitus em Bourdieu. 2. Capital Cultural de
Bourdieu. 3. Formação de Educadores/as. 4. Educação do
Campo. I. , Felipe Mattos Monteiro, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

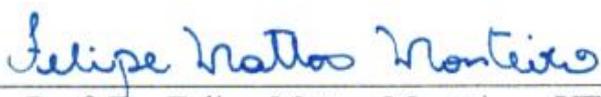
DEISE MARI OLIVEIRA DA COSTA DE SOUZA

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DOS ESTUDANTES DO CURSO DE
FORMAÇÃO DE DOCENTES DO COLÉGIO IRACI SALETE CONSIDERANDO OS
CONCEITOS DE *HABITUS* E CAPITAL CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Interdisciplinar em Educação do
Campo: Ciências Sociais e Humanas da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS),
como requisito para obtenção do título de
Licenciada.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 13/10/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Felipe Mattos Monteiro - UFFS
Orientador



Prof.^a Dr.^a. Ana Cristina Hammel - UFFS
Avaliadora



Prof.^a Dr.^a. Fernanda Marcon - UFFS
Avaliadora

Dedico este trabalho ao coletivo do Colégio Iraci
e ao curso de Formação de Docentes, vocês
fazem parte da minha história.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pela minha vida, por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar, por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

Agradeço meu professor Felipe Mattos Monteiro, por ter sido meu orientador, pelo exemplo de professor que se tornou em minha vida, por ter me desafiado e incentivado na escolha do tema, por ter desempenhado tal função com dedicação e amizade, me orientou com paciência, sempre disponível e disposto a compartilhar seu vasto conhecimento.

Agradeço ao coletivo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, estudantes e egressos/as do Curso de Formação de Docentes, equipe pedagógica e direção pela acolhida no momento de pesquisa, paciência e disponibilidade para diálogo.

Agradeço ao meu companheiro de vida Samuel Gonçalves de Souza, por toda força, apoio, companheirismo e cumplicidade ao longo desses anos. Obrigado, meu amor, por suportar as crises de estresse, ansiedade e minha ausência em diversos momentos.

Agradeço aos meus colegas de curso, com quem convivi intensamente durante os últimos anos, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como formanda.

Agradeço a todo coletivo de professores/as com quem convivi ao longo desses anos de curso, que me incentivaram e que certamente tiveram impacto na minha formação acadêmica.

Agradeço a todos que participaram direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em analisar as práticas socioculturais dos estudantes do Curso de Formação de Docentes – Magistério do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (CECISS) com base nos conceitos de *habitus* e capital cultural desenvolvidos por Pierre Bourdieu. Consideramos que os conceitos de *habitus* e capital cultural nos permite compreender a formação de educadores/as oriundos de uma realidade específica do campo brasileiro. O curso está localizado em um assentamento da Reforma Agrária, conquistado por integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e é destinado aos filhos/as dos/as assentados/as que possuem características socioestruturais similares, pois, sua trajetória está atrelada a um mesmo grupo social. Desta forma, utilizaremos dois conceitos de Pierre Bourdieu para analisar a formação destes profissionais em uma escola que tem como base a proposta da Educação do Campo. A metodologia se caracteriza por estudo de caso, serão utilizadas pesquisas bibliográficas e documentais, tendo como fonte, livros, artigos e documentos, além disso, a pesquisa ocorreu por abordagem quantitativa. Para o processamento dos dados utilizaremos o *software* livre “PSPP”. Os resultados foram apresentados em quadros e gráficos. Portanto, conclui-se que o CECISS se consolida como agente ativo na promoção e problematização do direito à Educação do Campo, e o curso de formação, além de ser educativo, possui um cunho político formador. Promove a formação humana de seus estudantes, desenvolve o gosto pela própria cultura, prioriza a cultura do local em que está inserido e trabalha segundo essa realidade, realidade que possui especificidades distintas por se tratar de uma área de assentamento da Reforma Agrária, que tem em sua trajetória, a luta.

Palavras Chave: Formação de educadores/as; *Habitus*; Capital Cultural; Pierre Bourdieu; Educação do Campo.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the sociocultural practices of students in the Teacher Training Course - Magisterium of Colégio Estadual do Campo Iraci Saete Strozak (CECISS) based on the concepts of habitus and cultural capital developed by Pierre Bourdieu. We consider that the concepts of habitus and cultural capital allow us to understand the training of educators from a specific reality in the Brazilian countryside. The course is located in an Agrarian Reform settlement, conquered by members of the Landless Rural Workers Movement (MST) and is aimed at the children of settlers who have similar socio-structural characteristics, as their trajectory is linked to the same social group. Thus, we will use two concepts by Pierre Bourdieu to analyze the training of these professionals in a school that is based on the proposal of Rural Education. The methodology is characterized by a case study, bibliographical and documentary research will be used, having as source, books, articles and documents, in addition, the research will take place through a quantitative approach. For data processing we will use the free software "PSPP". The results were presented in tables and graphs. Therefore, it is concluded that CECISS consolidates itself as an active agent in the promotion and problematization of the right to Rural Education, and the training course, in addition to being educational, has a formative political nature. It promotes the human formation of its students, develops a taste for its own culture, prioritizes the culture of the place in which it is inserted and works according to this reality, a reality that has different specificities because it is an Agrarian Reform settlement area, which has in its trajectory, the fight.

Key words: Educator Training; *Habitus*; Cultural Capital; Pierre Bourdieu; Rural Education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 01: Motivações dos/as estudantes para escolha do curso..... | 64 |
| Quadro 02: Escolaridade da pessoa que acompanhou mais de perto a vida escolar..... | 64 |
| Quadro 03: Escolaridade do pai e da mãe..... | 66 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|----|
| Imagem 01: Registro do acampamento Buraco..... | 40 |
| Imagem 02: A ocupação, momento que ocorreu o rompimento dos portões da fazenda Giacomet Marodin..... | 41 |
| Imagem 03: Entrada do CECISS no Assentamento Marcos Freire..... | 45 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 01: Escolaridade da mãe | 65 |
| Gráfico 02: Renda familiar | 67 |
| Gráfico 03: Frequência nos espaços culturais | 69 |
| Gráfico 04: Grau de interesse por política | 70 |
| Gráfico 05: Importância de cursar o curso de Formação de Docentes | 72 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECISS – Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak

COLÉGIO IRACI - Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak

IEDOC:CSH – Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAGISTÉRIO – Curso de Formação de Docentes

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PPC - Proposta Pedagógica Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

PROEM - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

SEED – Secretaria do Estado da Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1: BASES CONCEITUAIS..... | 18 |
| 1.1 PIERRE FÉLIX BOURDIEU | 18 |
| 1.2 CONCEITO DE <i>HABITUS</i> EM PIERRE BOURDIEU | 23 |
| 1.3 CAPITAL CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU | 27 |
| 1.4 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DO/NO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 34 |
| CAPÍTULO 2: CONTEXTO SÓCIO - HISTÓRICO DOS ASSENTAMENTOS IRENO ALVES DOS SANTOS E MARCOS FREIRE..... | 41 |
| 2.1 A GÊNESE DOS ASSENTAMENTOS MARCOS FREIRE E IRENO ALVES DOS SANTOS..... | 41 |
| 2.2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK..... | 45 |
| 2.3 HISTÓRICO DO CURSO FORMAÇÃO DE DOCENTES DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK..... | 49 |
| 2.3.1 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES | 51 |
| CAPÍTULO 3: DESENHO DE PESQUISA (ASPECTOS METODOLÓGICOS)..... | 56 |
| 3.1 INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS - QUESTIONÁRIO | 57 |
| 3.2 LIMITES E DIFICULDADES NA COLETA DOS DADOS | 63 |
| CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO CURSO A PARTIR DAS CATEGORIAS TEÓRICAS DE <i>HABITUS</i> E CAPITAL CULTURAL..... | 65 |
| 4.1 TRAJETÓRIAS INDIVIDUAL..... | 65 |
| 4.2 MOTIVAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO..... | 65 |
| 4.3 TRAJETÓRIA INDIVIDUAL E FAMILIAR (MENSURAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL)..... | 66 |
| 4.4 CAPITAL ECONÔMICO E CULTURAL INDIVIDUAL..... | 69 |
| 4.5 CAPITAL CULTURAL/POLÍTICO - PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E MOVIMENTOS SOCIAIS..... | 72 |

| | |
|---|-----------|
| 4.6 ESPAÇO ESCOLAR | 73 |
| 4.7 QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA OS/AS EGRESSOS/AS | 75 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 78 |
| REFERÊNCIAS | 80 |
| ANEXOS | 84 |
| ANEXO A..... | 84 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu do interesse de analisar o modo como se estrutura um curso de formação docente ofertado em uma realidade específica, ou seja, em um Colégio situado em um assentamento da Reforma Agrária. Portanto, a pesquisa tem como objeto de análise, o Curso de Formação de Docentes/Magistério do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (CECISS) que está localizado no Assentamento Marcos Freire. Além da especificidade territorial, o curso está direcionado para um público que tem na sua trajetória de origem, a vida em assentamentos e acampamentos.

Empiricamente, a pesquisa visa analisar as práticas socioculturais destes estudantes, considerando como práticas socioculturais: os gostos, modo de agir, pensar, falar, e a forma como se comportam. Assim, busca-se traçar uma fotografia sociológica dos hábitos e práticas destes estudantes, e sobretudo, como essa experiência produz efeitos sobre o trabalho do/a futuro/a professor/a em escolas do campo. Teoricamente, realizaremos esta análise tendo em vista duas categorias analíticas: os conceitos de *habitus* e capital cultural de Pierre Bourdieu.

A hipótese de investigação atenta-se para o seguinte aspecto: por se tratarem de estudantes que já incorporaram dinâmicas de vida ligadas ao campo, a atuação posterior nas escolas do campo é realizada de forma mais efetiva, no que diz respeito à compreensão das realidades locais e dos limites e potencialidades dos/as estudantes pertencentes a esta realidade.

A necessidade de realização da pesquisa deu-se mediante a minha inserção no Curso Formação de Docentes/Magistério do CECISS no início de 2013. O fato de ter participado de todas as etapas do curso durante quatro anos contribuiu para meu ingresso no ensino superior no curso de graduação Interdisciplinar em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura (IEDOC:CSH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e permitiu visualizar a importância deste curso para a escola e para a comunidade. Posteriormente, pela aproximação e entendimento da proposta do Curso Formação de Docentes por meio da elaboração de um artigo final como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “O Curso Formação de Docentes no Colégio Iraci na perspectiva de Educação do Campo”¹,

¹ O artigo “O Curso Formação de Docentes no Colégio Iraci na perspectiva de Educação do Campo” pode ser localizado no livro “Cadernos de Artigos do Curso de Formação de Docentes – 2016 N° 2 – abril de 2017” publicado pelo Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, no ano de 2017.

consegui conhecer com mais detalhes o histórico do assentamento, o histórico da escola, a organização curricular e a proposta pedagógica do curso.

A trajetória no Curso de Formação de Docentes mais a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC levaram-me a considerar uma nova agenda de investigações sobre esta experiência formativa. A participação no Magistério permitiu a minha aproximação na dinâmica da escola a partir das observações e vivências enquanto educanda, bem como visualizar a importância deste curso na formação de educadores/as no Ensino Fundamental I – Séries Iniciais para as escolas do campo da região. A elaboração do TCC me permitiu compreender a proposta do curso de formação de educadores/as que, possui um locus para mudanças na sociedade e oportuniza o acesso à educação escolarizada para a juventude do campo.

No campo educacional, evidencia-se um importante trabalho de uma série de organizações educacionais e movimentos sociais pela consolidação da Educação do Campo nas escolas do campo considerando a formação de educadores/as especializados/as, com compreensão e comprometimento com a proposta educativa dessas escolas. O potencial formador deste curso fica claro à medida que se visualiza um processo de formação direcionado às escolas do campo e voltado para uma formação comprometida e transformadora desta realidade. Assim, proporciona a capacitação de educadores/as para atuarem nas escolas do campo, promovendo uma formação diretamente relacionada com a trajetória de vida dos estudantes.

Por considerar o amplo debate na tentativa de garantir uma educação de qualidade no campo e na formação de educadores/as comprometidos/as com as lutas sociais, enfatizo a importância de ampliar e avançar na discussão sobre o curso de Magistério tendo em vista a utilização de categorias teóricas complexas, como os conceitos de *habitus* e capital cultural de Pierre Bourdieu. Também considero importante ressaltar que a motivação de tal forma de análise parte de um pressuposto ancorado nos desafios que os educadores/as precisam enfrentar com relação à necessidade de superação do modo tradicional de educação.

Ao olharmos para a questão da formação de educadores/as comprometidos/as com a realidade do campo, identificamos que o curso de Formação de Docentes (Magistério) do CECISS apresenta uma experiência importante, porém, é desafiado constantemente para garantir o seu funcionamento, por isso, destaco a necessidade de abordar os limites e as dificuldades que lhe são impostas, principalmente aquelas que são específicas por estar localizado em uma escola do campo, por sua vez, situada em um assentamento.

O curso de Magistério trata-se de um curso profissionalizante dentro de uma área da Reforma Agrária que possui um mesmo grupo social com *habitus* e capitais desvalorizados pela sociedade. Portanto, despertou-me o interesse de escrever sobre esta experiência educativa a partir das categorias analíticas de Pierre Bourdieu.

Tenho o objetivo de contribuir com as discussões acerca da formação de educadores/as para o campo, bem como, sobre a Educação do Campo, desafiando-me buscar produzir um trabalho que sistematize a realidade do curso, divulgue os limites e desafios enfrentados, e potencialize a experiência na formação de educadores/as comprometidos e, por fim, contribua na permanência do curso no assentamento.

Este trabalho tem por objetivo geral analisar a experiência dos estudantes matriculados/egressos do Curso Formação de Docentes (Magistério) do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak com base nos conceitos de *habitus* e capital cultural de Pierre Bourdieu. Os objetivos específicos que buscamos alcançar foram: Realizar uma revisão da literatura sobre os conceitos teóricos de *habitus e capital cultural de Pierre Bourdieu*; I. Analisar a contribuição teórica sobre o campo da formação de educadores/as do/no campo na perspectiva da Educação do Campo; II. Descrever o histórico e a organização do Curso Formação de Docentes do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak; III. Construir um instrumento de coleta de dados (questionário) sobre os/as estudantes do curso baseado no questionário aplicado por Pierre Bourdieu e apresentado no livro “A Distinção: crítica social do julgamento”; IV. Analisar os questionários buscando identificar como se organizam a formação do *habitus* e do capital cultural dos estudantes participantes do curso de formação; V. Refletir sobre as características do *habitus* e do capital cultural na futura atuação como docentes de escolas do campo.

A pesquisa buscará responder à seguinte pergunta problema: “Como os conceitos de *habitus* e capital cultural de Pierre Bourdieu nos ajudam a entender a formação de educadores/as em uma realidade específica do campo?”

A metodologia do trabalho se caracteriza por revisão da literatura de obras originais de Pierre Bourdieu, mas, sobretudo, de alguns/mas pesquisadores/as que trabalharam com as categorias analíticas do autor. Nestes textos, buscamos acessar também como os conceitos de *habitus* e capital cultural foram operacionalizados empiricamente. Além disso, utilizamos de material bibliográfico: teses, livros, artigos e os próprios documentos da Educação do Campo e do CECISS: Diretrizes curriculares da Educação do Campo, Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, entre outros. Utilizaremos também de revisão bibliográfica de autores que contribuem na discussão da formação de educadores/as críticos necessários a

Educação do/no Campo. A partir de livros e documentos do CECISS foi realizado um estudo e levantamento sobre a história e a organização do Curso de Formação de Docentes. Como técnica de pesquisa de campo, construímos um instrumento de coleta de dados (questionário) baseado no próprio questionário aplicado por Pierre Bourdieu. Para o processamento dos dados utilizamos o *software* livre “PSPP”². Os resultados serão apresentados em quadros e gráficos. Cabe ressaltar que esta pesquisa se trata de um Estudo de Caso, essa abordagem nos possibilita explicar e contextualizar o objeto de estudo e não apenas quantificar e identificar.

Além disso, esse trabalho transcende a questão da análise, pois, trata-se basicamente de um exercício teórico e metodológico, no sentido de buscar relacionar conceitos teóricos com análises de dados. Ou seja, a aplicação dos conceitos de *Habitus* e Capital Cultural para identificar aspectos importantes da vida do/a estudante do Curso de Formação de Docentes do CECISS.

² GNU PSPP é um programa livre para análise estatística de dados amostrados. <https://www.gnu.org/software/pspp/>

CAPÍTULO 1: BASES CONCEITUAIS

Neste capítulo, buscamos apresentar os conceitos centrais deste trabalho de investigação e que serão utilizados para analisar o Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Cabe destacar que, antes de entrar na análise desses conceitos, torna-se necessário contextualizar o autor Pierre Bourdieu, suas principais ideias e contribuições para a análise e compreensão da sociedade.

Posteriormente, buscamos trazer mais detalhadamente os conceitos de *Habitus* e Capital Cultural desenvolvidos pelo autor que serão utilizados para análise do curso. Para isso, utilizaremos os próprios escritos de Bourdieu e alguns/mas pesquisadores/as que trabalharam com suas categorias analíticas.

Por fim, procuramos analisar a contribuição teórica sobre a formação de educadores/as do/no campo na perspectiva da Educação do Campo. Bem como, as características centrais do Movimento da Educação do Campo e dos movimentos sociais na luta por escolas voltadas para o campo agrário.

1.1 PIERRE FÉLIX BOURDIEU

Pierre Félix Bourdieu nasceu em 1930 na França, era de uma família campesina, foi um importante sociólogo do século XX, tornou-se referência na sociologia e na antropologia pelos trabalhos que desenvolveu. Suas obras dialogavam com diversos autores do pensamento social, inclusive Max Weber e Karl Marx. Publicou trabalhos sobre a educação, literatura, cultura, mídia, arte, política e linguística.³

Dentro de um campo que buscava interpretar e explicar a sociedade por meio de categorias macrossociais e microssociais, Bourdieu desenvolveu uma perspectiva analítica denominada construtivismo estruturalista ou estruturalismo construtivista. Conforme nos explica o próprio autor,

Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais. (BOURDIEU, 2004, p. 149)

³ Pierre Félix Bourdieu faleceu no dia 23 de janeiro de 2002 em Paris, na França.

Desse modo, desenvolveu três conceitos teóricos importantes para compreender a ação dos indivíduos na sociedade, os conceitos de *campo*⁴, *habitus* e capital. Ele acreditava existir três maneiras de conhecer o mundo: a fenomenológica, a objetivista e a praxiológica.

O conhecimento fenomenológico caracteriza-se pelo entendimento dos fenômenos como eles estão postos. De forma, “a captar as experiências primeira do mundo social, tal como vivida cotidianamente pelos membros da sociedade.” (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009, p. 21) A Fenomenologia é uma corrente teórico-metodológica fundada por Edmund Husserl (1859-1938). De forma específica, Sokolowski (2014, p. 10) define que, “a fenomenologia é o estudo da experiência humana e dos modos como as coisas se apresentam, elas mesmas a nós, em, e por meio dessa experiência”.

Para Bourdieu o problema desta forma de conhecimento está centrado no “[...] fato de ela contribuir para uma concepção ilusória do mundo social que confere aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações.” (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009, p. 22) Assim, ao se conhecer o mundo de forma fenomenológica conseguiríamos descrever as ações e as relações sociais, mas não questionaríamos o porquê que essas ações e relações acontecem (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009). Esse conhecimento “[...] empregado pelo interacionismo e pela etnometodologia, explicita a verdade da relação de proximidade com o ambiente familiar como se fosse algo natural, sem levar em conta suas próprias condições de possibilidade.” (MICELI, 2003, p. 69)

O conhecimento objetivista caracteriza-se pela compreensão das relações de causa e efeito, analisa fenômenos estruturais, sem analisar como essas estruturas são estruturadas. O conhecimento objetivista é “[...] tão bem representado pela hermenêutica estruturalista, constrói as estruturas objetivas do mundo social em completa dissociação da verdade objetiva da experiência primeira, por considerá-la carente do conhecimento explícito daquelas estruturas.” (MICELI, 2003, p. 69) Bourdieu apresentou preocupações “[...] com a dificuldade do objetivismo de construir uma teoria da prática, ou seja, de explicar como se dá a articulação entre os planos da estrutura e da ação.” (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009, p.23).

Bourdieu (2004, p.150) diz que o objetivismo “trata os fatos sociais como coisas” sem considerar de fato o objeto de conhecimento. Segundo Ortiz (1983, p. 11) para Bourdieu o puro objetivismo, “[...] prescinde de uma teoria da ação, uma vez que esta se reduz

⁴ Será utilizada a palavra *campo*, em itálico, para significar, diferenciar e representar conceito de *campo* em Bourdieu.

meramente à execução das normas ou das estruturas.” Em seguida o autor acrescenta que “o agente social aparece, [...] como mero executante de algo que se encontra objetivamente programado e que lhe é exterior.”

Bourdieu acreditava existir uma forma melhor de conhecer o mundo que pudesse superar os limites dos dois modos de apreensão do conhecimento. “A única saída [...] seria conciliar ambas as tendências, [...] tomar como objeto não apenas o sistema de relações objetivas, mas também as relações dialéticas entre elas e as disposições estruturadas, nas quais as primeiras se atualizam e que tendem a reproduzi-las.” (MICELI, 2003, p. 69) A mescla da fenomenologia e do objetivismo, uma síntese dos dois pontos. Esse terceiro conhecimento é chamado de praxiológico.

O conhecimento praxiológico tende a superar o conhecimento objetivista, pois,

[...] não se restringiria a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos, tal como o faz o objetivismo, mas buscaria investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez estruturam as práticas e as representações das práticas. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2009, p. 24).

Assim, essa forma de conhecimento busca entender como que as estruturas externas agem sobre o sujeito e o quanto delas é encontrada dentro dos próprios indivíduos. De acordo com Camelo (2017) “a praxiologia é um instrumento que possibilita entender a complexidade do mundo social e, por sua vez, transformá-lo.” Analisando como que os indivíduos incorporam as práticas sociais e como que as práticas sociais interferem nas ações dos indivíduos, afirmando que ambas agem uma sobre a outra. Por isso, Camelo (2017) aponta que “a praxiologia é central na problemática teórica de Bourdieu, pois coloca a noção do agente social no centro das ações humanas.”

A partir do entendimento que as práticas sociais são incorporadas pelo sujeito, Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009, p.24) mostram que o conceito de *habitus* para Bourdieu pode ser “entendido como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos [...]” Ainda acrescenta que “o conceito de *habitus* seria assim a ponte, a mediação, entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática.”

Desta forma, o conceito de *habitus* é desenvolvido por Bourdieu a partir do conhecimento praxiológico de entender o mundo⁵. O *habitus* seria a forma de entender o ser humano e as relações com a sociedade, buscando compreender como o indivíduo corporifica as estruturas

⁵ Para saber mais sobre as três formas de conhecer o mundo citado por Bourdieu buscar em: ORTIZ, R. (Org.) Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Atica, 1983.

sociais. Assim, as estruturas sociais são os elementos que direcionam as regras da ação social, como por exemplo: as instituições sociais, econômicas, políticas e culturais.

Pierre Bourdieu desenvolveu os conceitos de *habitus*, *campo* e capitais com base em seus estudos empíricos. O conceito de “*campo*”⁶, por exemplo, caracteriza-se como o espaço social onde o *habitus* ocorre. Como afirma Miguel Ângelo Montagner e Maria Inez Montagner (2011, p. 259),

A gênese do conceito de campo pode ser pensada como o resultado de uma necessidade de situar os agentes portadores de um *habitus* dentro do espaço no qual esse mesmo *habitus* havia sido engendrado sob o pecado original da dominação e que, para tanto, pressupôs um arcabouço estável no qual essa dominação se reproduziria.

Nas palavras de Bourdieu (2009), para

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagens que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 2009, p. 69)

É no *campo* que o *habitus* e os capitais se desenvolvem. Desta forma, o *campo* se caracteriza pelo local que o indivíduo faz parte. Para estudar e entender as ações dos indivíduos é essencial compreender o meio que o cerca, o contexto situacional, as pessoas, o comércio, os meios de comunicação que estão a sua volta, o qual ele tem acesso, somente assim será possível compreender suas ações, seus *habitus* e costumes. O *campo* em Bourdieu é a estrutura, a área, aquilo que o cerca, ou seja, um espaço social que condiciona as ações dos indivíduos. É nesse *campo* que se desenvolve a formação do *habitus* e a apropriação dos capitais.

Assim, Bourdieu também desenvolveu a noção de capitais, que se referem justamente ao conjunto de “bens” concretos e simbólicos que estruturam e reestruturam a conduta dos agentes dentro de cada *campo* social. Para o autor, os principais capitais são: o capital social;

⁶ Para saber mais, ver: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. p. 322. MONTAGNER, Miguel Ângelo; MONTAGNER, Maria Inez. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v.5, n.2, p.255-273, 2011. PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set./dez. 2015.

o capital econômico; o capital simbólico e o capital cultural. O capital social⁷ caracteriza-se pelo grupo de pessoas que um indivíduo tem a sua volta, pela sua rede de contatos, de relacionamentos pessoais e interpessoais. Esse capital refere-se ao pertencimento do indivíduo a um grupo, o qual a posse deste capital pode possibilitar ou garantir ganhos simbólicos ou materiais. Segundo Bourdieu (2012),

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. [...] O volume do capital social que um agente individual depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (BOURDIEU, 2012, p. 67).

Desta forma, os indivíduos que nos relacionamos, que pertencem a nossa rede de contato são considerados como recursos humanos que podem nos influenciar e nos proporcionar trocas de experiências e oportunizar um acúmulo de capitais (econômico, cultural e simbólico).

O capital econômico caracteriza-se pelos recursos materiais, um conjunto de bens econômicos (dinheiro, trabalho, terras, patrimônio, bens materiais, etc...) que podem ser acumulados. As famílias que possuem esse capital, por exemplo, embora não necessariamente determinado, podem ter uma melhor qualidade de vida, pois conseguem ter um melhor acesso às escolas, viagens e espaços que dependem de recursos financeiros. No entanto, contrapondo a Marx, Bourdieu não considera apenas o capital econômico como o único meio para definir as classes sociais, já que há diferentes formas de determinar uma posição social.

Com base no conhecimento do espaço das posições, podemos recortar classes no sentido lógico do termo, quer dizer, conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes. (BOURDIEU, 2009, p. 136).

Esse novo conceito de classe social desenvolvido por Bourdieu caracteriza-se como uma nova fórmula da teoria marxista, no qual utiliza o capital econômico para explicar as desigualdades sociais⁸. Já para Bourdieu a classe social agrega um conjunto de capitais

⁷ Para saber mais, ver: BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012. P.65-69.

PORTES, Alejandro. Capital Social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. **Sociologia, Problemas e Práticas** (online), n.33, p. 133-158. ISSN 0873-6529, set.2000.

⁸ Para Marx o conceito de classe social significa Homens livres e escravos, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial. Em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa

(cultural, social, simbólico, econômico e de *habitus*) que normalmente estão ligados ao *status* de cada indivíduo.

O capital simbólico⁹ é um conjunto dos demais capitais, principalmente do capital econômico e cultural. Como já apontado anteriormente, o capital consiste em algo que é acumulado, e desse modo, para Bourdieu não acumulamos apenas dinheiro, terra, imóveis, etc., mas sim, diversos outros capitais: como a cultura; a linguagem; o entendimento sobre a arte, e de outros bens materiais e imateriais que adquirimos por meio das relações sociais. O capital simbólico vai para além do fator econômico, ele é a incorporação dos três capitais pelo indivíduo. Como afirma Campos e Lima (2018, p. 11) “O “capital simbólico” é, na verdade, um efeito da distribuição das outras formas de capital em termos de reconhecimento ou de valor social.” Esse capital refere-se aos prestígios e honra que os indivíduos conquistam sobre outros indivíduos a partir da acumulação dos capitais. Nas palavras de Bourdieu (2004, p.166)

O capital simbólico é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento: assim, o poder de constituição, poder de fazer um novo grupo, através da mobilização, ou de fazer existir por procuração, falando por ele enquanto porta-voz autorizado, só pode ser obtido ao término de um longo processo de institucionalização, ao término do qual é instituído um mandatário, que recebe do grupo o poder de fazer o grupo.

Assim, ocupam uma posição de privilégio no grupo social por conta do volume e da incorporação dos demais capitais acumulados na sua trajetória social.

Portanto, é com base no conceito de *habitus* e capital cultural que analisaremos o Curso de Formação de Docentes do CECISS. Além de tratarmos da formação de educadores/as do/no campo na perspectiva da Educação do Campo.

1.2 CONCEITO DE *HABITUS* EM PIERRE BOURDIEU

Como já vimos, o sociólogo francês Pierre Bourdieu desenvolve em sua trajetória de estudos vários conceitos importantes para analisar e compreender a sociedade. Utilizaremos o

luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto. [...] Cada vez mais, a sociedade inteira divide-se em dois grandes blocos inimigos, em duas grandes classes que se enfrentam diretamente: a burguesia e o proletariado. (MARX; ENGELS, 2001, p. 23-24)

⁹ Saber mais: BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. 1. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Capital Simbólico, Representações Sociais, Grupos e o Campo do Reconhecimento. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.48, n.167, p. 100-127, jan/mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n167/1980-5314-cp-48-167-100.pdf>. Acesso: 30 de abril de 2020.

BOURDIEU, Pierre. Capital Simbólico e Classes Sociais. Bourdieu e a questão das classes. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 105-115, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n96/a08n96.pdf>. Acesso: 30 de abril de 2020.

conceito de *habitus* para nos ajudar a entender a formação de educadores/as em uma realidade específica do campo agrário.

A origem do conceito de *habitus* tem uma grande trajetória. É uma palavra latina, que traduz a palavra grega *hexis*, utilizada por Aristóteles para caracterizar o corpo e a alma adquirida em um processo de aprendizagem do ser humano. Bem mais tarde, o conceito de *habitus* foi utilizado por Durkheim para designar um estado geral dos indivíduos que orienta as suas ações. (SETTON, 2002)

Bourdieu utiliza o conceito de *habitus* a partir de suas observações, estudos e pesquisas realizadas na Argélia e na região francesa de Béarn (SETTON, 2002). “O conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais.” (SETTON, 2002, p. 62)

Desse modo, Bourdieu (1983, p. 60-61) define o *habitus* da seguinte forma:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio exposto das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Desta forma, para Bourdieu, o *habitus* é a expressão da síntese entre as ações sociais e as ações individuais, pois, agimos e nos comportamos de acordo com o meio social (SATTO, 2002). Podemos compreender o *habitus* como uma categoria analítica que nos ajuda a perceber o modo pelo qual os indivíduos incorporam as regras do *campo* em suas ações e as expressam sem que haja uma reflexão sobre as condições que elas são realizadas. Portanto, o conceito de *habitus* para Pierre Bourdieu “[...] seria fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito.” (NOGUEIRA, M., NOGUEIRA, C. 2009, p. 25).

Para Bourdieu, os indivíduos pertencentes a determinados grupos sociais compartilham características comuns, como: valores, ideias, comportamentos, linguagem, estilo de vestimentas, ornamentações do corpo, visão sobre a arte, entre outros. Esse compartilhamento ocorre a partir da aproximação e da interação com outras pessoas de forma “natural”.¹⁰ A

¹⁰ O *habitus* está circunscrito na tradição praxiológica de Bourdieu que aponta para a complexidade da relação entre os aspectos macroestruturais e microestruturais. Nesse sentido, o *habitus* não é uma categoria natural, mas sim incorporada socialmente. Porém o enraizamento dessas práticas acontece de tal forma que elas acabam sendo individualmente e socialmente “naturalizadas”. Cabe aos cientistas sociais descrever a forma como o *habitus* é construído e sua vinculação com as diversas dinâmicas da vida social.

maioria das pessoas não tem consciência desta incorporação, causado pela estrutura social de origem que constroem um conjunto de princípios e ideologias sobre um grupo de indivíduos. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009).

Desta forma, agimos levando em conta o ambiente social em que fomos criados, adquirindo valores e crenças herdados de um conjunto de pessoas que convivemos durante a vida. Segundo Justino (2013), o *habitus* é constituído no sujeito de forma social e individual, pois, é internalizado às ações do grupo social no interior do indivíduo. Assim, “o *habitus* seria então a forma de pensar os valores, as crenças, as certezas, que são construídos coletiva e individualmente [...]” no sujeito a partir de sua origem. (GOLÇALVES, 2012, p.32)

No entanto, os sujeitos não questionam essa incorporação dos valores e crenças que herdam, logo isso contribui para que esses costumes continuem sendo reproduzidos. (GONÇALVES, 2012) Assim, os valores e crenças são corporificados pelos sujeitos, transformando-os como parte de si, como característica própria da sua personalidade.

O indivíduo possui mais de uma forma de adquirir um *habitus*, Bourdieu fez uma diferenciação entre essa aquisição, a saber: o *habitus* primário e o secundário.

O *habitus* primário se caracteriza pelo “conjunto de disposições adquiridas na primeira infância, de maneira vagarosa e imperceptível” (WACQUANT, 2015, p.20) que se dá por meio do contato familiar, e com as relações sociais que a família está envolvida. Assim, essas imersões vão formando um primeiro *habitus*. Silva, Rolkouski e Garnica afirmam que “este *habitus* é fortemente marcado pela posição social da família.” (2006, p.9).

O *habitus* secundário está ligado a “qualquer sistema de esquemas transponíveis que vem a ser adicionado posteriormente através de um trabalho pedagógico especializado, tipicamente mais curto em sua duração, com ritmo bastante acelerado, e explícito em sua organização.” (WACQUANT, 2015, p.21) A formação deste *habitus* caracteriza-se pela socialização do indivíduo nos espaços acadêmicos. Enquanto o *habitus* primário é marcado pela facilidade e despreocupação que existe dentro do seio familiar, o secundário possui as marcas do esforço, a busca por títulos acadêmicos e a tensão do disciplinamento. Com isso, cada indivíduo possuiria um *habitus* primário que funcionaria como uma matriz e impulso para a aquisição de diferentes *habitus* secundário, terciário, quaternário, etc. (WACQUANT, 2015.)

Embora possamos compreender que o *habitus* se refere ao modo como as disposições sociais são incorporadas pelos sujeitos, e, portanto, que tem a sua dimensão estrutural definida. Cabe destacar que o *habitus* também pode se alterar, mesmo que de forma lenta, pois, está submetido ao espaço das relações sociais que se caracteriza pela sua dinamicidade. O *habitus* não é imutável, pois possui uma maleabilidade, está em constante transformação a

partir dos resultados das novas experiências vivenciadas pelo indivíduo. (WACQUANT, 2015.)

Conforme Bourdieu (2004, p. 158) em seu texto intitulado “Coisas Ditas”:

As representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. (BOURDIEU, 2004 p. 158)

Justino (2013) aponta que demonstramos o *habitus* através dos nossos comportamentos, práticas e ações no cotidiano. Deste modo, o *habitus* também é uma forma de contribuir na perpetuação das desigualdades sociais, pois nossas ações acontecem de acordo com nossa posição na classe social, assim, mantemos e reproduzimos as características típicas do grupo social. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009, p. 26),

Esse *habitus*, por sua vez, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Ao agir desta forma, finalmente, o sujeito colaboraria, sem o saber, para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado.

Bourdieu diz existir relações de luta e dominação entre as classes sociais, e os indivíduos por meio de suas ações cotidianas contribuem para essa relação de dominação. Para ele, os sujeitos “[...] agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência clara disso; exercem o poder e a dominação, econômica e sobretudo, simbólica, frequentemente, de modo não intencional.” (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009, p. 26) Desta forma, até mesmo de forma inconsciente, as ações de cada sujeito mostram as características da sua posição social, por meio de nosso comportamento colaboramos para a posição do grupo na sociedade.

Assim, também por meio do *habitus* essas desigualdades sociais estão presentes no contexto escolar, já que as escolas estão preparadas para funcionarem de modo que ampliam ainda mais as diferenças entre as classes.

Por isso, utilizaremos o conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu para analisarmos o Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Partimos do princípio que os/as estudantes do curso oriundos/as da classe trabalhadora, moradores de um assentamento da Reforma Agrária possuem *habitus* similares, logo, quando formados/as utilizarão dos costumes adquiridos para a prática em sala de aula.

1.3 CAPITAL CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU

Pierre Bourdieu dedicou seus estudos a analisar a realidade social e a ação social. Como já vimos anteriormente, os indivíduos são condicionados pelo *campo* que estão inseridos, suas ações, gestos e comportamentos são constituídos pelo meio que os cercam. Bourdieu denominou esse processo complexo de *habitus*. Para o autor, a sociedade pode ser considerada como uma expressão de relações hierárquicas, caracterizada pelas posições de poder e dominação que são condicionadas à capacidade dos indivíduos de mobilizar as diferentes formas de capitais (econômico, social, simbólico e cultural). Em síntese, esses capitais adquiridos e mobilizados pelos indivíduos contribuem para posicioná-los em diferentes escalas de hierarquia social. Embora Bourdieu não considere os efeitos dos capitais na definição de classe de forma determinista, o acúmulo e especialmente a capacidade dos indivíduos de mobilizarem diferentes capitais conforme as regras constitutivas do *campo*, estabelecem a tendência desses mesmos indivíduos pertencerem às classes mais altas. Portanto, Bourdieu considera que um trabalho importante é o de caracterizar as diferentes formas de dominação e como os capitais são adquiridos e mobilizados pelos indivíduos.

Assim, buscaremos neste capítulo apresentar a definição de capital cultural e como sua categorização contribui para compreender as formas de dominação de classe, e sobretudo, como o capital cultural também intervém no ambiente escolar principalmente nas desigualdades escolares.

Bourdieu apresenta as primeiras ideias sobre capital cultural em 1964 na obra *Les héritiers, les étudiants et la culture* (Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron). O trabalho foi fruto de um estudo sobre o índice de desempenho escolar entre os jovens franceses de diversas origens sociais. (SETTON, 2005, p. 78). Posteriormente, Bourdieu desenvolverá esse conceito em diversos estudos.

Bourdieu desenvolveu o conceito de capital cultural para explicar como que a cultura também se torna um meio de dominação de classe. Ele procurou compreender como se estruturam os dilemas e como se organizam as diferenças de classe. No entanto, diferente de uma visão tradicional, Bourdieu procurou analisar os esquemas de classes situadas tanto nas dimensões das práticas individuais quanto nos aspectos estruturais, por isso, o conceito de *habitus* e de capitais. O *habitus* refere-se aos indivíduos, ou seja, como eles incorporam as dimensões do campo, por sua vez, os capitais servem para analisar como eles transitam nestes campos e especialmente em quais campos eles são reconhecidos. Além disso, os capitais

também nos ajudam a entender como se estruturam as desigualdades tanto dos aspectos concretos quanto das formas de dominação simbólica.

O capital cultural serve para identificar as classes sociais e principalmente para visualizar como elas se diferenciam. Então, nesta diferenciação ocorre um processo de dominação que pode ser concreta ou simbólica. “Cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas – entre dominantes e pretendentes relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos [...]” (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009, p. 32).

O capital cultural caracteriza-se pelo domínio da língua, vestuário, intelecto, estilo de discurso, entendimento sobre a arte, sobre a música, saber reconhecer livros, filmes, teatros, saber se comportar de acordo com o meio, entre outros. Refere-se à personalidade, ao conhecimento adquirido pelo indivíduo no grupo social e que acaba interferindo na sua posição na estrutura social.

A estrutura social é um espaço de constante disputa por uma posição privilegiada. Os indivíduos de forma inconsciente lutam por um lugar na hierarquia social, que só é conquistado pela posse de capitais. Como afirma Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009, p.32-33) “[...] no conjunto da sociedade, os agentes travam uma luta, mais ou menos explícita, em torno de critérios de classificação cultural. Certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: distingue-se entre alta e baixa cultura”.¹¹

Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009, p.32-33) ainda acrescentam que os indivíduos que compõem a classe dominante, ou seja, os que detêm a alta cultura buscam manter sua posição enaltecendo a sua cultura como superior ao dos demais. Esse processo Bourdieu denomina de violência simbólica, que pode ser compreendida como “[...] a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente.” Desta forma, a cultura da classe dominante por ser considerada a cultura superior vai se sobressaindo sobre as outras culturas, e aqueles que não possuem a cultura superior passam a acreditar que precisam adquirir a cultura da classe dominante, pois é a cultura valorizada.

¹¹ A concepção de alta e baixa cultura, neste caso, não está relacionado ao debate antropológico que aponta a impossibilidade de mensurar se uma cultura é superior a outra. Como já foi incansavelmente desenvolvido pelas Ciências Sociais, as diferenças culturais não são definidas por esquemas de posicionamento hierárquico. No entanto, a citação refere-se aos aspectos situados na definição de classe, ou seja, como determinadas práticas simbólicas, como conhecer um filme, ter capital econômico e cultural para frequentar ambientes culturais ou mesmo ter condições e motivações para acessar conteúdos intelectuais acabam por determinar a forma como a sociedade caracteriza determinados grupos sociais. Se de um lado, as Ciências Sociais demonstram como as culturas não estão absorvidas pelas caracterizações de superioridade e inferioridade, por outro, a sociedade utiliza destes diferentes capitais para caracterizar os indivíduos entre aqueles pertencentes à “baixa e alta cultura”.

No entanto, os indivíduos não percebem que a cultura considerada superior foi constituída historicamente pelos grupos dominantes, condicionando-os assim, a naturalizarem tanto as práticas das classes superiores quanto os próprios esquemas de dominação. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009)¹² As características da classe dominante são postas como válidas e superiores pela sociedade, enquanto a classe dominada luta para se apropriar, se inserir, adquirir de alguma forma os privilégios da classe dominante. Desta forma, o bem cultural que um indivíduo possui também é uma forma de classificá-lo no interior do grupo social, quanto mais capital cultural ele possuir maior será seu prestígio e reconhecimento entre o grupo.

Como afirma Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009, p.36)

Os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social. A ideia é a de que esses indivíduos teriam melhores condições de ser bem-sucedidos no sistema escolar, no mercado de trabalho e mesmo no mercado matrimonial, ou seja, nas principais instâncias em que se disputa e se decide a posição social futura dos indivíduos.

Aqui aparece uma questão importante, uma vez que somente a posse do capital econômico não garante que o indivíduo seja reconhecido nos diferentes campos sociais das classes mais altas, pois ele também precisa se apropriar dos bens culturais valorizados por estes mesmos campos para se manter e ser reconhecido, somente o capital econômico não assegura que ele faça parte ou desfrute dos privilégios da classe dominante. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009).

O capital cultural foi dividido em três estados: **incorporado**, **objetivado** e **institucionalizado**. Como aponta o próprio Bourdieu (2012, p. 76) “[...] a acumulação inicial do capital cultural [...] começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotados de um forte capital cultural.”

O capital cultural no estado **incorporado** é adquirido pelo sujeito ao longo do tempo, não é transmitido ou herdado. Do mesmo modo que o *habitus* é formado no sujeito pelo *campo* que ele está inserido, o capital cultural incorporado é adquirido pela socialização, pois de acordo com Bourdieu (2012, p 74) “[...] pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor [...]. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo [...]”. Bourdieu ainda acrescenta que:

¹² Para Bourdieu aqui está uma das tarefas dos sociólogos/as, isto é, desvendar os processos de dominação naturalizados historicamente e socialmente.

Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente [...] por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depauperada e morre com seu portador [...] (Bourdieu, 2012, p. 75).

Esse capital se caracteriza pelos gostos, pela socialização do indivíduo com a família e a busca por conhecimento em outros ambientes como a escola, a comunidade, as reuniões, os amigos, o trabalho, entre outros espaços de socialização e comunicação que geram aprendizados conscientes e inconscientes.

O capital cultural no estado **objetivado** caracteriza-se pela apropriação de bens materiais tais como: pinturas, esculturas, livros, quadros, entre outros. A acumulação deste capital ocorre por meio da compra (com a posse de capital econômico) ou de forma hereditária. No entanto, “o capital cultural objetivado em suportes materiais [...] é transmissível em sua materialidade. [...]” (Bourdieu, 2012, p. 77).

Desta forma, “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural.” (Bourdieu, 2012, p. 77). É somente com o capital cultural incorporado que o proprietário dos bens culturais poderá se apropriar na forma específica dos bens que possui, pois, para que ele desfrute desses bens, ele precisa decifrá-los e conhecê-los. Como afirma Bourdieu (2012, p.77) “para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica [...] é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado.” A sociedade cobraría dos sujeitos não só a posse de bens culturais no seu estado material, mas também o entendimento e domínio de seus significados. Isso estabelece mais uma forma de distinção entre as classes sociais, pois, somente a classe dominante teria condições de se apropriar destes significados. Bourdieu esclarece que:

É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado. (Bourdieu, 2012, p. 77-78).

Essa forma de capital é mais um meio para distinguir as classes sociais, abrindo uma distância ainda maior entre elas, a classe dominante cria novas formas de se diferenciar e permanecer intocável no topo da hierarquia social.

O terceiro estado do capital cultural encontra-se na forma **institucionalizada**, caracteriza-se pela posse de certificados acadêmicos. O investimento escolar proporciona uma

apropriação de capital cultural incorporado, pois o sujeito está se relacionando e adquirindo um conhecimento oportunizado pelo ambiente escolar, esse investimento escolar retorna em formas de títulos importantes para o indivíduo no mercado de trabalho.

No entanto, existem altos e baixos títulos, quanto mais fácil for de conseguir um diploma escolar maiores serão as chances dele ser desvalorizado. Essa é mais uma maneira de distinção entre as classes, visto que, somente os integrantes das classes mais altas têm mais chances de possuírem os melhores títulos acadêmicos. “O certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na sucessão)” (Bourdieu, 2012, p. 78-79). Desta forma, o âmbito educacional também se torna um espaço de disputa, quanto maior o título acadêmico, maior as chances de se posicionar no mercado de trabalho. Com isso, ocorre uma troca, o capital cultural adquirido no espaço escolar é trocado no mercado de trabalho por capital econômico.

Assim, percebemos que o capital cultural é um aspecto importante para a diferenciação entre as classes sociais, é um dos maiores meios utilizados pela classe dominante para se diferenciar da classe dominada, reforçando que, “a posse do capital econômico não seria suficiente para se ter acesso e se manter nas posições mais elevadas da sociedade.” (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009, p. 37) É necessário possuir uma “boa cultura”.

Os maiores espaços de acúmulo cultural estão no seio da família e no ambiente escolar. A família é o primeiro espaço de socialização e aprendizados que o indivíduo é exposto, é nele que os primeiros valores, costumes, crenças são formados, nesses aprendizados a cultura da família se incorpora ao do indivíduo e posteriormente se reflete no ambiente escolar. A escola é mais um espaço de apropriação e propagação da cultura.

De modo geral, há uma percepção de que a escola se constitui como um espaço onde o conhecimento é transmitido de maneira equitativa a todos/as os/as estudantes. No entanto, Bourdieu faz uma crítica à educação, para ele a escola reproduz as desigualdades sociais, ela é um espaço de propagação da cultura dominante. A escola enfatiza as diferenças sociais de maneira “natural” entre os/as estudantes por meio do capital cultural que cada um deles possui, enaltecendo o capital cultural da classe dominante. “A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes)” (BOURDIEU, 2009, p.10). Assim, a instituição escolar acaba se constituindo como um dos principais espaços de enaltecimento e diferenciação das culturas.

Tudo na escola é pensado e desenvolvido para manter a cultura dominante como superior às demais. Os livros didáticos, o currículo, a arte, a internet, os meios de comunicação, a

história, etc. Estes elementos estão moldados a mostrar uma só visão do que é considerado belo e valorizado pela sociedade, impondo aos/as estudantes um padrão a ser seguido, um alvo a ser alcançado, um sonho que muitas vezes não faz parte da sua realidade. A escola valoriza os/as estudantes que possuem capital cultural e despreza aqueles que não possuem, impondo a eles que o futuro está no capital cultural da classe dominante. A escola “[...] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.” (Bourdieu, 2012, p. 41) Com isso, os desfavorecidos de capital acabam entendendo que a falta da “boa cultura” se caracteriza por falta de inteligência e acabam muitas vezes fracassando no ambiente escolar e conseqüentemente na vida. Como afirma Setton, “[...] as diferenças de acesso à cultura e de aquisição desta entre os grupos sociais conferem aos mais privilegiados um poder real e simbólico que os habilita a apresentar os melhores desempenhos escolares.” (2005, p. 80-81)

Assim, a classe dominante pode exercer um processo de dominação considerando duas direções, uma de imposição de seus valores e outra de recusa dos valores das classes mais baixas, exercendo o que Bourdieu define como dominação simbólica (BOURDIEU, 2009). E isso ocorre “naturalmente”, pois,

[...] os indivíduos normalmente não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes e, mais do que isso, que ela ocupa posição de destaque justamente por representar os grupos dominantes. Eles acreditam que esse padrão cultural ocupa uma posição elevada nas hierarquias culturais por ser intrinsecamente superior aos demais. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009, p. 39)

Desta forma, a classe popular passa a desvalorizar a sua própria cultura e a valorizar as práticas culturais da classe dominante como a “verdadeira cultura”. Isso se reflete no ambiente escolar, pois, somente os/as filhos/as da classe dominante e de pais diplomados trazem os *habitus* e capitais valorizados nas escolas, assim o ensino não é transmitido da mesma forma entre os/as estudantes. De acordo com Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009, p.36) “O sistema escolar cobraria dos estudantes, explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos e conhecimentos e um conjunto de habilidades linguísticas que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderiam apresentar.”

A escola contribui para que a cultura dominante continue no poder, com isso, acaba privilegiando os/as estudantes dotados/as de um tipo específico de capital cultural, enfatizando as diferenças. E os/as estudantes desfavorecidos de capital cultural são aqueles que não tiveram contato com lugares, informações, materiais, ou seja, bens que os/as filhos/as da classe dominante têm acesso. Assim, o aprendizado destes/as estudantes se torna mais

difícil, uma vez que, a escola valoriza a cultura que eles/as não tem contato, por viverem e pertencerem à outra realidade social.

Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009) colocam que a escola tenta passar uma posição de “neutralidade”, uma vez que trataria os/as estudantes de forma igualitária, pois assistiriam às mesmas aulas, teriam acesso aos mesmos conteúdos, passariam pelos mesmos sistemas de avaliação, estariam sujeitos às mesmas regras estabelecidas pela instituição escolar, e desta forma, todos/as teriam as mesmas chances. No entanto, essas chances são desiguais. Alguns/mas têm condições mais favoráveis em detrimento de outros por conta do grupo social e das condições familiares de cada estudante. A partir da teoria de Bourdieu sobre o papel da escola na distinção entre as classes, novos estudos surgem acerca da escola, do currículo, da avaliação e dos métodos pedagógicos.

Bourdieu procurou uma saída para esse sistema de dominação posto nas escolas. Ele denominou essa saída como racionalização da pedagogia “mediante o qual a ação pedagógica com os alunos se daria por uma aprendizagem metódica visando tornar explícito tudo aquilo que funciona de modo implícito no curso do processo pedagógico.” (PIES, 2011 p.46)

Bourdieu definiu essa ideia como:

[...] uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas. (BOURDIEU, 2012, p. 53)

Para superar este modelo excludente é necessário que a escola torne explícito esse funcionamento de reprodução das desigualdades, e assuma um papel transformador na sociedade, ela precisa se libertar das amarras impostas pelo Estado e assumir a cultura local que está inserida como prioridade. Desta forma, atingir todos/as os/as estudantes, uma vez que eles/as se tornem parte ativa da instituição e do processo de ensino aprendizagem.

No decorrer dos seus estudos Bourdieu passou a considerar que esse modelo pedagógico era utópico, pois, não seria possível distribuir o conhecimento de maneira equitativa. A última menção de Bourdieu sobre esse modelo foi em 1970 no livro “A Reprodução”, posteriormente o autor nunca mais voltou a tocar no assunto em suas obras. (NOGUEIRA, M. e NOGUEIRA, C. 2009, p. 85)

Essa é uma das maiores críticas a Bourdieu. Ele se caracteriza como um sociólogo da reprodução e não como sociólogo da transformação. Focou em analisar como que as condições de desigualdade se reproduzem, fazendo uma crítica ao capitalismo e ao modelo de escola que esta posta nesta sociedade. Para ele uma escola dentro destes modos de produção

difícilmente se tornará em algo transformador. Bourdieu abandona a possibilidade de mudança na educação, pois, a escola em seu contexto se mostrou capitalista e reprodutora de uma ciência totalmente cientificista. Desta forma, para Bourdieu não é possível mudar a escola sem mudar todo o sistema capitalista.

No entanto, a partir dos trabalhos de Bourdieu sobre a escola, novas pesquisas e estudos acerca do currículo e das práticas pedagógicas escolares foram desenvolvidas por outros autores, Bourdieu trouxe contribuições importantes, se tornou quase que impossível pensar as desigualdades escolares sem utilizar ou pelo menos mencionar, os trabalhos de Bourdieu. (NOGUEIRA, M. e NOGUEIRA, C. 2009).

Assim, considera-se mais do que necessário se apropriar e também dar significado às pesquisas de Bourdieu sobre o papel da escola na distinção entre as classes, para repensar o modelo educacional e construir uma nova proposta de escola pautada na igualdade social e na construção do conhecimento público e de qualidade. Neste novo contexto, diferente dos tempos de Bourdieu surge uma nova crença na possibilidade de uma educação diferente tendo em vista os moldes da Educação do Campo.

1.4 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DO/NO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

A Educação do Campo nasce com os movimentos sociais, na luta por educação de qualidade para as escolas localizadas nas áreas rurais. O Movimento Por Educação do Campo surge a partir de 1990 com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros movimentos sociais que almejavam para além de suas reivindicações uma educação de qualidade para os povos do campo. (MUNARIM et al, 2010, p.10)

A Educação do Campo vem para substituir a “Educação Rural”, visto que, o termo rural não dava conta de expressar todas as especificidades do campo. (ARROIO; CALDART; MOLINA, 2005) “O campo é tomado como “lugar” específico, com necessidades econômicas, sociais, políticas e culturais específicas. É a partir desse “lugar” particular que os movimentos sociais reivindicam uma “educação do campo”” (ZANELLA, 2008, p.97).

Caldart (2018, p. 04) em um artigo intitulado “Concepção de Educação do Campo: um guia de estudos” nos mostra que a raiz da Educação do Campo está na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; está na agricultura camponesa; e em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias. Esses se caracterizam como os fundamentos da conceituação da Educação do Campo.

O Movimento Por Educação do Campo surge da necessidade de pensar no modelo educacional das escolas do campo, visto que, o mesmo modelo pedagógico transmitido para os/as estudantes da cidade estavam sendo repassados/as para os/as estudantes das áreas rurais sem levar em consideração as diferenças entre os dois campos: rural e urbano.

As escolas precisam ser pensadas a partir das especificidades do local que estão inseridas visando à realidade de cada meio. Caldart (2018) ressalta a importância dos sujeitos do campo na consolidação do Movimento Por Educação do Campo. A própria expressão Educação do Campo já identifica uma reflexão pedagógica que nasce das práticas desenvolvidas no campo pelos sujeitos do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005).

A Educação do Campo é um movimento de luta em prol de uma educação de qualidade para as populações que residem no campo. Atualmente, há diversas/os autoras/es que discutem e promovem a Educação do Campo, como: Roseli Salete Caldart; Maria Antônia de Souza; Miguel Gonzales Arroyo; Mônica Castagna Molina; entre outros.

Uma escola do campo é aquela que está localizada no campo, nas áreas rurais. Assim, a educação para estas escolas precisa ser pensada de acordo com o local que estão inseridas. “Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005, p.151). Muitas vezes as escolas localizadas no campo só estão no campo, mas, não fazem parte da comunidade, dos sujeitos e do contexto que a envolve. Souza (2006, p.24) afirma que “a localização da escola não é a questão central, mas sim os conteúdos da identidade e da cultura dos camponeses e dos trabalhadores rurais.” A escola precisa assumir essa identidade, independente de qual seja, mesmo contrariando o Estado, só assim, os/as estudantes se tornarão parte da escola.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005, p. 14)

Para isso ser possível é necessário que as escolas gozem de profissionais qualificados para trabalhar de acordo com esse novo modelo de escola que a Educação do Campo almeja. Pois, “construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas, que estamos ajudando a construir, e também do projeto educativo que já nos identifica.” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005, p.158).

Ribeiro (2008) aponta que na sua grande maioria, os/as professores/as estão sendo formados/as para atuar com alunos/as brancos/as de cultura urbana. Quando esses professores/as são designados/as para as áreas rurais, muitas vezes contra sua vontade, apenas por falta de opção ou por melhores salários, acabam se tornando infelizes, por não terem formação adequada para lidar com a complexidade de questões colocadas nesse contexto. Assim, transmitem a formação que receberam, uma educação voltada para os centros urbanos, alimentando nos/as estudantes rurais valores e ideias ligadas à cidade. “Estão embasados em toda uma cultura própria da modernidade, que contrapõe o desenvolvimento e o progresso da cidade ao atraso e à falta de perspectiva do campo.” (RIBEIRO, 2008, p. 10)

Isso afirma o que Bourdieu traz quando nos mostra que a escola, e conseqüentemente os/as professores/as, cobriam dos/as estudantes uma cultura que está presente nos meios urbanos, àquela que eles não possuem. Assim, os/as estudantes passam a acreditar que a falta dessa “cultura” é uma espécie de falta de inteligência, o que os leva a fracassar e abandonar o ambiente escolar. Os/as professores/as que atuam nas áreas rurais precisam ser formados/as, capacitados/as e devem estar preparados/as para as demandas e as necessidades que estas escolas possuem.

Os movimentos sociais perante esse cenário de falta de profissionais para as escolas do campo passam a reivindicar por políticas de formação de educadores/as. Começaram a criar cursos voltados para o campo. Optaram como estratégia a ocupação de espaços e programas já instituídos para formação de educadores/as, realizaram parcerias com universidades, faculdades e escolas. (ARRYO, 2007)

A estratégia tem sido defender sua legítima presença nas instituições [...] destinadas à formação de normalistas, pedagogos e professores. Fazer-se presente não para receber a mesma formação, mas uma formação específica para trabalhar no campo. (ARRYO, 2007, p. 164) Com o avanço do debate acerca da formação específica, os movimentos sociais passaram a defender que essa formação não deve ser apenas através de parcerias com as instituições educacionais, mas sim, “[...] como responsabilidade pública dos centros, instituições e universidades.” (ARRYO, 2007, p. 165) Assim, o Estado também seria obrigado a se responsabilizar pelas formações.

De acordo Arroyo (2012, p.360)

Os movimentos sociais, ao se afirmarem como sujeitos de políticas de formação, trazem suas marcas políticas à formação docente e ao perfil de docentes-educador não apenas do campo, mas de toda a educação básica.

Observamos que os movimentos sociais são agentes transformadores na formação dos/as educadores/as do campo, pois, trabalham com a valorização dos costumes, valores e da cultura do grupo social desfavorecido. Para isso, possuem a necessidade de profissionais especializados/as para atuarem nas escolas do campo. Como acompanhamento e formação destes profissionais os movimentos contribuem com o projeto político-pedagógico dos cursos, por meio do Setor de Educação do MST, a exemplo o acompanhamento do curso de Magistério do CECISS.

A formação dos educadores/as segue a concepção de campo e de escola do campo. Nas Diretrizes da Educação do Campo identificamos a concepção de campo “[...] como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência” (PARANÁ, 2006, p.24). O campo é constitutivo do ser humano como sujeito camponês, trabalhador, gerador de conhecimento através de sua realidade.

Assim, fica clara a concepção de ser humano que a educação do campo propõem formar. Os valores que carece incitar, tanto nas relações sociais dadas no processo de ensino aprendizagem, quanto na vida dos sujeitos, na participação social, como formação e reafirmação da identidade camponesa. Tem como objetivo e necessidade de formar àqueles/as para atuarem na sociedade, na luta contra as injustiças, e por igualdade.

Nesta perspectiva, a “concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento ‘Por uma Educação do Campo’, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto das lutas sociais por terra e educação.” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 324). A partir da compreensão de que a escola do campo deve ser pensada a partir dos sujeitos do campo, pelos movimentos sociais que protagonizam a luta pela terra e pela educação, a escola do campo precisa estar voltada para as especificidades e particularidades de cada local, pois,

[...] o campo como um modo de vida social contribui para auto afirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história. (PARANÁ, 2006, p. 26).

Desta forma, os educadores/as precisam estar preparados/as e formados/as para trabalhar nas escolas desde a educação infantil nessa perspectiva de educação.

É por meio desta preocupação que identificamos que o MST também é um movimento pedagógico que faz parte das discussões em torno da Educação do Campo e que traz no

processo de luta¹³ pela terra a formação de seus integrantes, principalmente, dos seus educadores/as. A escola, nesse contexto, é um espaço privilegiado para a formação política e assume um papel importantíssimo, pois se trata da formação da consciência de classe na constituição do sujeito Sem Terra. Assim, os educadores/as como agentes no processo educativo, mediadores do saber, precisam ser “[...] pessoas comprometidas com a transformação social e com a militância direta nas lutas populares, capaz de pensar e de agir com autonomia [...]” (SOUZA, 2006, p.33), que trabalhem nesse contexto escolar para a luta e emancipação humana.

Para a consolidação da Educação do Campo nas escolas do campo é necessário profissionais engajados/as e comprometidos/as com a luta pela educação, luta pela terra e com a luta de classe, que sejam sujeitos contribuintes na transformação social.

[...] considera-se que a formação do professor 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 realidade da área rural. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes. (ALENCAR, 2010, p. 209)

Um grande avanço para as escolas do campo é a garantia das adaptações necessárias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 1996 estabelece no artigo 28 amparo necessário para as especificidades das escolas do campo.

Art. 28 – Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, 1996)

Existem outros dispositivos legais que resultaram das lutas dos movimentos sociais. No entanto, ainda não é o suficiente, visto que, a maioria das escolas do campo não consegue por em prática os direitos normatizados.

A educação idealizada nos princípios pedagógicos e filosóficos do MST é a educação que nunca existiu para as classes populares – pobres, minorias – no Brasil. Não é somente a educação para os assentamentos ou para o campo, é muito mais, é a

¹³ “[...] no MST o termo “luta” assume um valor “pedagógico”, educativo; o que torna indissociáveis as ideias e ações referentes à educação e à formação política.” (FRIGO, p. 13, 2008).

educação do povo. A história da educação pública é muito recente no Brasil e nela a educação das minorias. Quando a educação se torna pública, vem os manuais prontos, com conteúdos, metodologias e respectivas ideologias. (SOUZA, 2006, p.34)

Quando pensamos na formação de educadores/as para o campo, nos deparamos com os desafios postos pela sociedade. A educação direcionada ao campo possui precariedades e não consegue atingir os/as estudantes do campo, conseguimos apontar diversos problemas quando tratamos da educação escolarizada, entre eles: a marginalização dos/as alunos/as das classes populares; a desvalorização das culturas locais; a valorização do capital cultural dominante; a falta de estruturas; a falta de recursos pedagógicos; e a falta de formação específica para os profissionais que atuam no campo.

Atualmente, embora há inúmeras experiências de licenciaturas da Educação do Campo, em diferentes universidades, evidencia-se a dificuldade de inserção dos profissionais formados nas escolas do campo. “Os cursos de formação de professores, na maioria das universidades brasileiras, parecem não atingir os objetivos em termos do esclarecimento das características da educação e das concepções predominantes.” (SOUZA, 2006, p. 106) As escolas localizadas no campo, por falta de formação específica para os/as profissionais atuantes e abandono do Estado em relação aos recursos, encontram inúmeros desafios para proporcionar uma formação plena a partir da realidade dos/as estudantes, ficando, na maioria das vezes, limitada aos conteúdos bases do ensino voltado para a classe dominante, e, ainda, de forma fragilizada.

Arroyo (2012) apresenta que a consequência mais grave é a insegurança frente aos profissionais urbanos que estão nas escolas do campo, e falta da presença de profissionais formados para a garantia da educação de qualidade para os povos do campo. “Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida.” (p. 359)

Desta forma, fica claro a necessidade de profissionais formados/as e qualificados/as para as escolas do campo. Visto que, as escolas do campo precisam de educadores/as capazes de “reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos” (ARROYO, 2012, p. 361).

No entanto, apesar dos avanços no debate acerca da formação de educadores/as para as escolas do campo ainda é necessário à continuidade deste estudo, visto que, os profissionais do campo ainda são minoria e enfrentam os obstáculos postos pelo Estado. Devemos continuar abrangendo essa discussão acerca do campo, pois, “quanto mais se afirma as especificidades do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo.”

(ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005, p.13) E com isso, a necessidade de ampliação e valorização dos/as educadores/as do/no campo.

Portanto, concluímos este primeiro capítulo com uma lição que a Educação do Campo aponta sobre a necessidade eminente de compreendermos “os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais, formadores do ser humano e da própria sociedade.” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005, p.13-14) Isso, afirma a necessidade de profissionais formados/as para trabalhar com os mais diversos povos e campos distintos.

No capítulo seguinte trataremos sobre os elementos históricos do nosso objeto de estudo, como, a gênese dos Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, a institucionalização do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e o histórico do Curso de Formação de Docentes, além disso, traremos as concepções pedagógicas que compõem a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do curso.

CAPÍTULO 2: CONTEXTO SÓCIO - HISTÓRICO DOS ASSENTAMENTOS IRENO ALVES DOS SANTOS E MARCOS FREIRE.

Neste capítulo, buscamos descrever a história dos Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, elementos centrais para a análise do objeto de pesquisa.

Posteriormente, trazemos informações a respeito do processo de institucionalização do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (CECISS), o qual está vinculado com a história dos assentamentos, destacando os protagonistas que constituíram a conquista pela terra e pela escola.

Por fim, descrevemos o histórico do Curso de Formação Docente dentro do CECISS, bem como, suas características e funcionamento em uma escola localizada no campo.

2.1 A GÊNESE DOS ASSENTAMENTOS MARCOS FREIRE E IRENO ALVES DOS SANTOS

Essa história é marcada de luta, sangue e conquistas. Em 1996 inicia-se a formação de um novo acampamento entre os limites de Rio Bonito do Iguaçu e Saudade do Iguaçu no estado do Paraná. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) protagonizaram uma das maiores ocupações de terras da América Latina.

A fazenda Pinhal Ralo pertencente à empresa Giacomet Marodin possuía uma extensão de mais de 90 mil hectares de terra, equivalem ao tamanho de duas vezes a cidade de Curitiba-PR, e, portanto, à época, considerada o maior latifúndio do sul do Brasil. (HAMMEL, SILVA, ANDREETTA, 2007)

O acampamento ficou conhecido como “Buraco”, recebeu este nome por estar localizado em uma baixada às margens do Rio Xagu e da BR 158 (imagem 01). “O Buraco foi a maior aglomeração de pessoas que a história já pôde registrar cujo objetivo comum a posse da terra. Conhecido mundialmente como o maior acampamento da América Latina.” (HAMMEL, SILVA, ANDREETTA, 2007, p. 38) Se tem registro que aproximadamente 3 mil famílias, em torno de 12 mil pessoas foram acampadas no Buraco.¹⁴

¹⁴ Para saber mais sobre o acampamento e assentamento assistir ao documentário: <https://youtu.be/WZYNSj5Pc60>



Imagem 01: Registro do acampamento Buraco.
Fonte: mst.org. br.

O objetivo comum era a posse da terra, visto que, a fazenda Giacomet Marodin não cumpria com a função social da terra, conforme estabelecido no inciso XXIII do Artigo 5º¹⁵ e Artigo 186¹⁶ da Constituição Federal da República do Brasil de 1988.

A ocupação da fazenda ocorreu em uma madrugada fria do dia 17 de abril de 1996. Momento que repercutiu na mídia da época e ficou marcado na vida dos acampados. Esse momento foi alvo das lentes do fotógrafo Sebastião Salgado, reconhecido por muitos, como um dos melhores fotógrafos documental (imagem 02). Em seu livro de 1997 intitulado “Terra” ele descreve o momento da ocupação, do rompimento dos portões da fazenda e o

¹⁵ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XXIII - a propriedade atenderá a sua função social.

¹⁶ Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

I - aproveitamento racional e adequado;

II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

grito de um povo.



Imagem 02: A ocupação, momento que ocorreu o rompimento dos portões da fazenda Giacomet Marodin.
Fonte: site: mst.org.br.

Era impressionante a coluna dos sem-terra formada por mais de 12 mil pessoas, ou seja, 3 mil famílias, em marcha na noite fria daquele início de inverno no Paraná. O exército de camponeses avançava em silêncio quase completo. Escutava-se apenas o arfar regular de peitos acostumados a grandes esforços e os ruídos que tocavam o asfalto. Pelo rumo que seguia a corrente, não era difícil imaginar que o destino final fosse a fazenda Giacometi, um dos imensos latifúndios tão típicos do Brasil. Marginalmente explorados, esses latifúndios, todavia, em razão das dimensões colossais garantem aos seus proprietários rendas milionárias. Corretamente utilizados, os 83 mil hectares da fazenda Giacometi poderiam proporcionar uma vida digna aos 12 mil seres que marchavam naquele momento em sua direção. Anda rápido um camponês: 22 quilômetros foram cobertos em menos de cinco horas. Quando chegaram lá, o dia começava a nascer. A madrugada estava envolta em espessa cerração que, pouco a pouco, foi se deslocando da terra, sob o efeito do rio Iguaçu, que corre ali bem próximo. Pois o rio de camponeses que correu no asfalto noite adentro, ao desembocar defronte da porteira da fazenda, para e se espalha como as águas de uma barragem. As crianças e as mulheres são logo afastadas para o fundo da represa humana, enquanto os homens tomam posição bem na frente da linha imaginária para o eventual confronto com os jagunços da fazenda. Ante a inexistência de reação por parte do pequeno exército do latifúndio, os homens da vanguarda arrebentam o cadeado e a porteira se escancara; entram; atrás, o rio de camponeses se põe novamente em movimento; foices, enxadas e bandeiras se erguem na avalanche contida das esperanças nesses reencontros com a vida - e o grito reprimido do povo sem-terra ecoa uníssonos na claridade do novo dia: “REFORMA AGRÁRIA, UMA LUTA DE TODOS!” (SALGADO, 1997).

Uma coluna humana ocupa a fazenda e monta acampamento na sede da fazenda. Ali é ocupado 2.500 hectares de terra, nesta área foi cultivado, milho, verduras e feijão tendo como

lema “É NECESSARIO PLANTAR”, o povo possuía muitas necessidades, crianças doentes, fome, falta de assistência e frio¹⁷. (CARVALHO, 2017)

Era esperada a concretização do sonho, a tão sonhada terra. Quase um ano depois da ocupação o povo permanecia no acampamento aguardando a desapropriação da terra pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). No entanto, um fato indignou o mundo, no dia 16 de janeiro de 1997, Vanderlei das Neves de 16 anos e José Alves dos Santos de 34 anos foram assassinados enquanto trabalhavam na terra que seria desapropriada, surpreendidos por tiros de espingarda, pistolas e fuzis AR-15. “Foram vítimas de emboscada da milícia privada, na divisa entre a plantação de pinos da fazenda Pinhal Ralo e o cultivo de milho na parte ocupada pelos sem terra.” (CARVALHO, 2017, p.20) As marcas de sangue no chão comprovaram que os corpos foram arrastados por 100 metros. (HAMMEL, SILVA, ANDREETTA, 2007)

Esses assassinatos repercutiram na mídia nacional e internacional, isso pressionou o INCRA que fez com que partes da terra fossem desapropriadas e a Reforma Agrária fosse realizada. Neste momento, foi desapropriado 16.800 hectares de terra, das 3 mil famílias acampadas, 934 foram contempladas. 16.800 hectares de terra que pertencia a um único dono passaram a sustentar 934 famílias. Assim, nasceu o Assentamento Ireno Alves dos Santos¹⁸. (CARVALHO, 2017)

No entanto, 604 famílias ficaram excedentes¹⁹, isso levou a mais uma ocupação no mesmo latifúndio pertencente à Giacomet Marodin. Em 1997 foi desapropriado 10.095 hectares de terra. Essa nova desapropriação deu origem ao Assentamento Marcos Freire²⁰, segundo consta, as lideranças do MST da época queriam colocar o mesmo nome no novo assentamento, mas o INCRA não permitiu e ficou então denominado Marcos Freire. Mesmo registrado como dois assentamentos, o povo considerada como um, pois, foi uma única luta sob um único latifúndio. O aniversário dos dois assentamentos é comemorado em um mesmo dia, 17 de abril²¹. (CARVALHO, 2017)

¹⁷ “O inverno de 1996 foi um dos mais rigorosos que a região já experimentara, as roupas eram insuficientes para aquecer o frio, o acampamento foi montado próximo ao Rio Xagu o que deixava o ambiente úmido, a neblina cobria o acampamento a maior parte do dia.” (HAMMEL, SILVA, ANDREETTA, 2007)

¹⁸ O assentamento recebe este nome em homenagem à Ireno Alves dos Santos. Um grande militante do MST, que ajudou na organização do acampamento e assentamento. No entanto, devido a um acidente entre Toledo e Cascavel/Paraná na BR 467 no dia 25 de dezembro de 1996 veio a falecer.

¹⁹ Não foram beneficiadas com a divisão da terra.

²⁰ O assentamento recebe este nome em homenagem a Marcos de Barros Freire, ele era professor, advogado e político, foi Deputado Federal e Senador. Enquanto era Ministro da Reforma Agrária veio a falecer em acidente aéreo.

²¹ 17 de abril foi considerado feriado municipal de Rio Bonito do Iguaçu, estabelecido pela Lei Municipal N° 581/2006 de 25 de Abril de 2006.

Vale ressaltar que, por conta da repercussão dos assassinatos de Vanderlei das Neves e José Alves dos Santos, a empresa Giacomet Marodin alterou seu nome, passando a denominar-se como Araupel²².

Durante todo período de acampamento muitas famílias desistiram por conta das dificuldades e necessidades, outras ficaram excedentes, e algumas se deslocaram para outros acampamentos. (COCA, 2011) Nos dois assentamentos foram assentadas 1.538 famílias sem-terra. Assim, os assentamentos foram constituídos, com muita luta, persistência, violência e conquistas. Os assentados/as transformaram uma terra improdutiva em fonte de renda e alimento.²³

2.2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK

A história do processo de institucionalização do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (CECISS) está totalmente vinculada à história dos assentamentos Ireno Alves e Marcos Freire. É impossível contextualizar a escola sem mencionar a conquista da terra.

Com a ocupação e a constituição dos assentamentos surge a necessidade de uma escola para atender as crianças, os adolescentes, jovens e adultos. A organização do espaço escolar dentro do acampamento se inicia no mesmo mês da ocupação, em abril de 1996. As aulas ocorriam em espaços improvisados, como em barracos, e mesmo embaixo de árvores e dentro de ônibus. (HAMMEL, SILVA, ANDREETTA, 2007)

Durante o período de acampamento na Sede da fazenda foram organizadas duas escolas. A escola Vanderlei das Neves que atendia da 1º a 4º série do Ensino Fundamental e a escola José Alves dos Santos que atendia da 5º a 8º série do Ensino Fundamental²⁴. (HAMMEL, SILVA, ANDREETTA, 2007)

Quando a terra foi desapropriada pelo INCRA e os lotes foram divididos entre os acampados, as famílias que ganharam um pedaço de terra se mudaram. Como a área era muito grande, cerca de 16.800 hectares de terra, ficou praticamente impossível que as crianças

²² Hoje, a empresa Araupel possui 43 anos, têm aproximadamente 30 mil hectares de terra, nos últimos 25 anos foram destinados 49 mil hectares aos assentamentos Ireno Alves dos Santos, Marcos Freire e Celso Furtado. Em 2014 foi realizado duas novas ocupações do MST, estabelecendo o acampamento Herdeiros da Terra e Don Tomás Balduino.

²³ Para saber mais sobre a ocupação e a história dos assentamentos consultarem: CARVALHO (UFFS, 2017); HAMMEL, SILVA, ANDREETTA (2007); COCA (UNESP, 2011)

²⁴ O nome das escolas foi escolhido em homenagem aos companheiros de lutas assassinados pelos jagunços da fazenda no dia 16 de janeiro de 1997.

chegassem até às escolas, além disso, o município se recusou em disponibilizar transporte escolar para os/as estudantes e os/as professores/as.

Por conta disso, a escola José Alves dos Santos passou a funcionar em dois locais, foi organizada uma extensão da escola na comunidade conhecida como Centrão, hoje Alta Floresta, para atender os/as estudantes. Posteriormente, a escola passa a ser denominada como Escola Municipal Severino da Silva, a qual funciona até hoje. (HAMMEL, SILVA, ANDREETTA, 2007).

Existem vários relatos que demonstram as dificuldades enfrentadas nesse período, como: a merenda, o deslocamento até a escola e a falta de uma estrutura adequada.

Com a desapropriação da terra para a constituição do Assentamento Marcos Freire, novamente o deslocamento dos/os estudantes até a escola ficou difícil. Assim, houve a necessidade de uma nova extensão da escola. Dois meses depois da construção da escola José Alves na comunidade Centrão, a escola mudou-se para a Vila Velha com três salas de aula.

A Vila Velha era a antiga Vila Residencial Salto Santiago, construída nos anos 70 como uma cidade acampamento²⁵ para abrigar os construtores da Usina Hidrelétrica Salto Santiago. Após a construção da usina, a vila foi abandonada pelos operários. No entanto, foram construídas grandes estruturas como: lojas, rodoviária, aeroporto, escola, hospital, maternidade, piscina olímpica e outros espaços que foram abandonados e posteriormente algumas dessas estruturas foram aproveitadas para a construção da escola. Além disso, a vila era toda asfaltada, isso facilitava o acesso dos assentados/as.

Vale destacar que todo processo de construção e mobilização para legalização da escola partiu dos/as próprios/as assentados/as, pais/mães e professores/as que lutaram para conseguir a garantia do direito à educação. “Em 1999, a escola Iraci é autorizada a funcionar. A Resolução 714/99 garante que ela ofereça turmas de ensino fundamental, anos finais e ensino médio, sobretudo à correção de fluxo.” (HAMMEL, 2013, p. 25)

Foi nesta instalação que a extensão da escola José Alves dos Santos passou a ser denominada como Colégio Estadual Iraci Salete Strozak²⁶. Desde 1999 até 2002 a escola funcionou na Vila Velha, durante esse tempo foram construídas novas salas, ocorreram melhorias nas estruturas, além disso, foi construída uma extensão da escola na comunidade

²⁵ A cidade já foi construída como provisória, apenas para abrigar os construtores durante a obra da usina, por isso o nome cidade acampamento. Após o término da hidrelétrica, a cidade acampamento foi desfeita gerando também uma série de impactos sociais e ambientais.

²⁶ O nome escolhido foi em homenagem à companheira do setor de educação do MST Iraci Salete Strozak, ela contribuiu nas instalações da escola no período de acampamento e assentamento. Iraci Salete faleceu em um acidente na BR 277 com 27 anos, deixando uma filha com apenas 40 dias.

Arapongas, cerca de 18 km de distância da Vila Velha. Nesta nova extensão somente o ensino médio passou a ser ofertado, posteriormente, a escola na comunidade Arapongas passou a ser denominada Colégio Estadual Ireneo Alves dos Santos.

Finalmente, em 2003, o CECISS mudou-se para as novas instalações (imagem 03) na comunidade Centro Novo pertencente ao Assentamento Marcos Freire, no qual permanece até hoje. (HAMMEL, SILVA, ANDREETTA, 2007).



Imagem 03: Entrada do CECISS no Assentamento Marcos Freire.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Com novas instalações, a escola passa a ofertar o Ensino Fundamental Séries Finais, Ensino Médio, e posteriormente, em 2005, o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais Ensino Fundamental Normal Nível Médio.

O CECISS possui um diferencial quando comparada a outras escolas estaduais do município, pois, tem como base o processo de organização da Escola Itinerante Herdeiros do Saber.²⁷ Assim, como apontado no próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, “A escola Iraci foi escolhida como a primeira Escola Base das Escolas Itinerantes do Paraná”, já que estava situada em um dos maiores assentamentos do Brasil e da América Latina (PPP,

²⁷ A Escola Itinerante foi criada no âmbito do Movimento Sem-Terra, para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento. [...] A expressão “Itinerante” vem da ideia de não fixo, ou seja, que é possível se movimentar, mudar de lugar, deslocar-se para exercer certa função (HAGE, 2010, p.01).

2017, p. 28). Além disso, assume como proposta curricular os Ciclos de Formação Humana, que conforme Mainardes (2009, p.62) podem ser compreendidos do seguinte modo:

Os Ciclos de Formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivências cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar). Desse modo, essa modalidade de ciclos é mais complexa que as demais e a sua operacionalização exige uma reorganização profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos.

Portanto, de acordo com Hammel, Guerreiro e Onçay (2016), os Ciclos de Formação Humana²⁸ estão ligados aos aspectos pedagógicos constitutivos do próprio CECISS, pois se relacionam com “[...] a forma que os Sem Terra encontram para colocar em prática os princípios filosóficos e pedagógicos construídos na luta deste povo.” Soma-se a essa questão, constatar que o CECISS se consolida como agente ativo na promoção e problematização do direito à Educação do Campo, movimento amplo de resistência pelos direitos à educação de qualidade para os sujeitos do campo. Com a proposta educativa pautada a partir de objetivos educacionais atrelados com a busca pela emancipação humana e mudanças na sociedade, o CECISS é uma escola que tem destaque no estado do Paraná, pois é referência quando se trata de educação comprometida com os problemas sociais e a realidade do campo. “A Escola Iraci se faz uma das referências de Escola do Campo e busca superar a dicotomia sujeito-objeto, teoria-prática, estudo-trabalho, escola-vida, efetivando [...] a práxis como fundamento, critério de verdade, e finalidade do conhecimento.” (HAMMEL; GUERRERO; ONÇAY, 2016, p. 11-12).

Portanto, o CECISS se constitui como uma escola **do** e **para** o campo, que tem como um dos seus eixos basilares, os fundamentos da Educação do Campo.

Outro aspecto importante do modelo educacional é a inserção dos/as educandos/as em todas as atividades desenvolvidas pela escola, comunidade e movimentos sociais. A escola aderiu os núcleos setoriais que são instâncias constituídas pelos/as estudantes.²⁹ São grupos de estudantes que desenvolvem atividades voltadas para a organização interna da escola e da comunidade, ao todo são 7 núcleos,³⁰ cada um tem uma função, a participação dos/as educandos/as não é obrigatória e cada um/a é livre para escolher o núcleo que tem interesse de

²⁸ Para saber mais, ver: HAMMEL, Ana Cristina. **Os Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

²⁹ “[...] forma de reagrupamento vertical entre educandos(as) de diferentes idades, articulados à gestão da escola como espaço de auto-organização dos(as) educandos(as) aliados aos conteúdos das disciplinas.” (PPP, 2017, p. 80-81)

³⁰ Comunicação; embelezamento; apoio ao ensino; agroecologia; artesanato; saúde e bem-estar; infraestrutura e memória.

participar. “Destaca-se os Núcleos Setoriais como um importante espaço para exercitar a capacidade de tomar decisões, argumentar, propor, abrir mão de sua posição pelas decisões coletivas, ou seja, construir coletivamente” (HAMMEL; OLIVEIRA; ONÇAY, 2016, p. 37). As atividades desenvolvidas são discutidas entre os integrantes de forma coletiva.

Os núcleos setoriais se integram aos projetos desenvolvidos pela escola, como a agroecologia, artesanato, esporte e o jornal, que tem como objetivo proporcionar os/as estudantes conhecimentos que estão além da sala de aula e desenvolver novas habilidades. Outra diferenciação que a escola possui é a inserção dos/as estudantes em atividades e encontros do MST como: as jornadas de agroecologias, congresso e as cirandas infantis. Todos estes espaços são ricos e proporcionam aos/nas educandos/as novos aprendizados e oportunidades.

Desta forma, a escola busca desenvolver nos/as estudantes o trabalho coletivo e a emancipação humana proposta pela Educação do Campo. Formando-os a serem agentes ativos, incentivando-os a buscar e lutar pela transformação social, pela igualdade e por seus sonhos.

2.3 HISTÓRICO DO CURSO FORMAÇÃO DE DOCENTES DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK

Os cursos de magistério no Brasil surgem a partir de 1930 no estado de São Paulo e Distrito Federal. (TANURI, 2000). No Paraná o curso denominado Magistério foi ofertado nas escolas públicas e privadas até 1996, durante o governo de Jaime Lerner (1995-2002), todos os cursos profissionalizantes da rede pública do estado foram fechados por ordem da Secretaria do Estado da Educação (SEED) “pela adesão ao PROEM (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio), em outubro de 1996,” (GOMIDE; MIGUEL, 2009, p. 301) que, “[...] determinava a cessação progressiva da oferta deste e demais cursos profissionalizantes na rede pública estadual.” (ASSIS, 2015, p.39983) Assim, todas as escolas que aderiram ao PROEM tiveram a oferta dos cursos profissionalizantes encerrados. Os/as estudantes que procuravam pelo curso só encontravam na rede privada, e devido à falta de recursos financeiros, muitos estudantes deixaram de ter acesso à formação. (GOMIDE; MIGUEL, 2009).

Somente em 2003 se inicia as primeiras iniciativas para reabertura dos cursos, isso depois da posse do novo governo de Roberto Requião, que possibilitou o debate acerca da formação de professores/as. A partir de 2004 o curso passou a ser novamente ofertado, a partir do Decreto 5.154/2004, com a adesão ao Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). A SEED então cria a Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Assim, novamente o curso pode ser ofertado legalmente pela rede pública de ensino do Paraná.³¹ (GOMIDE; MIGUEL, 2009).

Historicamente os cursos profissionalizantes estão em constante construção e desconstrução. Como afirma Gomide e Miguel (2009, p. 312) “[...] essa modalidade de ensino resiste às pressões de uma política contraditória, ora a favor ora contra sua permanência.”³²

Atualmente, embora haja inúmeras experiências de cursos de formação docente, em diferentes escolas, evidencia-se a dificuldade e defasagens de profissionais formados para atuar nas escolas do campo. “[...] percebe-se que não há formação específica para este espaço de trabalho e vida. São poucas as experiências neste sentido e as que existem, em sua maioria são realizadas pelos Movimentos Sociais que em suas reivindicações tentam suprir as carências nesta área.” (PPC, 2017, p.01) As escolas localizadas no campo, por falta de formação específica para os/as profissionais atuantes e abandono do Estado em relação aos recursos, encontram inúmeros desafios para proporcionar uma formação plena a partir da realidade dos/as estudantes, ficando, na maioria das vezes, limitada aos conteúdos bases do ensino, voltado para a classe dominante, e, ainda, de forma fragilizada.

É no contexto de uma escola do campo que ocorre a experiência do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal e com a preocupação de formar educadores/as capacitados/as e comprometidos/as com a alfabetização a partir da realidade dos *habitus* dos sujeitos do campo. O curso de Formação de Docentes é ofertado nas escolas de ensino regular, integrado ao Ensino Médio, trata-se de um curso profissionalizante que forma profissionais habilitados/as para atuarem como docentes na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes (PPC) em 2004, o CECISS juntamente com o MST encaminha para o Núcleo Regional da Educação de Laranjeiras do Sul uma proposta de abertura do Curso de Magistério para

³¹ Até o final do ano de 2006, 113 instituições ofertavam o Curso de Formação de Docentes. (GOMIDE; MIGUEL, 2009).

³² Para saber mais sobre o histórico do curso e da formação de professores/as ver: TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago. n. 14, p. 61-88, 2000. E GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck CURSO NORMAL: a formação de professores em nível médio, no Paraná (1996-2006) **Revista Diálogo Educacional**, vol. 9, núm. 27, maio/agosto, 2009, pp. 297-314. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117298006.pdf>.

Educadores e Educadoras do Campo. No entanto, essa proposta foi engavetada pelo núcleo, com a justificativa que o curso já seria ofertado por outras escolas. (PPC, 2017)

A ideia de abrir um curso de formação de educadores/professores no Colégio Iraci Salete Strozak – normal de nível médio, surgiu em virtude da defasagem destes profissionais no campo, especialmente nos acampamentos e nos assentamentos do MST, inclusive nas proximidades da escola. (PPC, p.01)

A proposta de abrir um curso de formação de professores/as vem da necessidade de profissionais formados/as para atuarem nas escolas itinerantes. Pois, neste mesmo ano “são aprovadas as Escola Itinerante nos acampamentos do MST, cresce assim a demanda por educadores e educadoras.” (PPC, 2017, p. 02) Por isso, surge à ideia de abrir um curso no CECISS. Essa proposta estava vinculada aos princípios de educação do MST e da Educação do Campo. (PPC, 2017)

Mesmo com o não prosseguimento da proposta do curso, as coordenações da Educação do Campo conseguem, juntamente com os movimentos sociais, que o CECISS começasse a ofertar o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal em 2005. Assim, os jovens passaram a ter dentro do assentamento um curso profissionalizante, não sendo mais preciso se deslocar para a cidade em busca do curso, e isso, acabou ajudando no problema de falta de profissionais para atuarem nas escolas itinerantes. (PPC, 2017)

O colégio vive a experiência de ser o primeiro a ofertar um curso de formação de docentes dentro de um assentamento da Reforma Agrária, apesar da proposta da SEED não atentar para esta especificidade, o Colégio Iraci Salete tem, dentro dos limites apresentados pela escola pública, buscado formar educadores e educadoras na perspectiva de uma Educação do campo que corresponda aos princípios de formação que considere a especificidade da educação escolar, considerando as questões e lutas pelo direito à terra e justiça social. (PPC, 2017, p. 04)

Esse curso se tornou referência e um avanço para a Educação do Campo, pois, o CECISS assumiu esse compromisso de formar educadores/as engajados nos movimentos populares, e, por isso, construiu espaços para inserção destes educadores/as nas suas próprias lutas sociais, gerando novas experiências, que não são possíveis em outras escolas.

2.3.1 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

O Curso Formação de Docentes no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak aprovado pela Resolução de Autorização nº 136/2006, tem a duração de quatro anos letivos, com o mínimo de 3200 horas. (PPC, 2017) O curso acontece no período diurno, é

destinado para os jovens do assentamento que estão ingressando no primeiro ano do ensino médio.

Além disso, possui um cunho político e educativo voltado para os princípios da Educação do Campo e dos movimentos sociais. Tem como objetivo formar educadores/as engajados na luta, capacitando-os a trabalhar como profissionais críticos e coerentes com princípios de humanização, promovendo desde o início a identidade sem terrinha e a consciência de classe no ensino primário. O curso busca proporcionar aos educandos/as “uma formação que os possibilite entender o trabalho pedagógico de forma crítica e coerente com princípios de humanização e emancipação de sujeitos históricos e sociais.” (PPC, 2017, p. 04)

Os objetivos do curso exposto no PPC (2017, p.06) consistem em:

- Formar educadores para a Educação infantil e os quatro anos iniciais do ensino Fundamental, discutindo a especificidade do campo e das áreas de assentamento da Reforma Agrária;
- Construir coletivamente um método de formação de educadores, com referências em práticas humanistas, de cooperação que contribua para formar sujeitos críticos e criativos, com vistas à transformação da sociedade capitalista;
- Qualificar o trabalho docente no meio rural, em sintonia com as práticas dos movimentos sociais do campo que vem construindo um novo modelo de desenvolvimento para este espaço;
- Formar educadores comprometidos com uma gestão democrática, transparente e coletiva.

O potencial formador deste curso fica claro à medida que se visualiza um processo de formação direcionado às escolas do campo e voltado para uma formação comprometida e transformadora desta realidade. Assim, proporciona a capacitação de educadores/as para atuarem nas escolas do campo, promovendo uma formação diretamente relacionada com a trajetória de vida dos estudantes.

O curso tem quatro anos de duração, que são divididos em três partes: a formação básica; a formação específica; e a prática de formação. Esses constituem a divisão da matriz curricular do curso posto pela Seed/PR.³³

A escola vai além, ela propõe outros espaços de formação para o curso que a diferencia dos demais, são: **tempo seminário** (seminário dos pensadores da educação e o seminário de socialização e avaliação das atividades de práticas de formação). Duas vezes por ano as quatro turmas do curso fazem parte dos seminários. O primeiro seminário é conhecido como seminário dos pensadores, ele ocorre na metade do ano letivo, tem duração de 2 a 3 dias. No começo do ano, as turmas formam duplas e recebem um livro sobre pensadores da

³³ Ver ANEXO ...

educação, até o encontro eles/as têm a função de estudar o conteúdo do livro e apresentar no seminário para os demais estudantes. Esse seminário tem como objetivo “aprofundar conhecimentos dos pensadores que contribuíram e contribuem para a constituição do pensamento educacional brasileiro a partir da perspectiva crítica, que busca a transformação social.” (PPC, 2017, p. 08). Assim, os/as estudantes durante todo o curso possuem contato com diversos autores críticos da educação e da sociedade.

O seminário de socialização e avaliação das atividades de prática de formação ocorre no final do ano, durante todo o ano os/as estudantes realizam estágios supervisionados.

No primeiro ano de curso, os estágios acontecem nas escolas municipais mais próximas de suas residências que tem como eixo pedagógico a observação do cotidiano escolar, e é dividido em duas etapas. Na primeira, a tarefa é conhecer os documentos norteadores das instituições e observar o cotidiano escolar. No segundo semestre ocorre a segunda etapa, que consiste na observação em sala de aula das turmas de educação infantil. (PPC, 2017)

O segundo ano tem como eixo pedagógico central a pluralidade cultural, a diversidade, as desigualdades e a educação. Esse estágio também é organizado em duas etapas, segue as mesmas orientações do primeiro ano, a única diferença é o campo estagiado. Os/As estudantes fazem suas observações nas APAES, nas salas de recursos, salas multifuncionais, educação de jovens e adultos, escolas itinerantes, entre outros espaços. Esse estágio tem por objetivo observar as diferentes vivências e experiências em diversos espaços. (PPC, 2017)

No terceiro ano, o eixo pedagógico do estágio é a infância, família, escola e o lúdico. Os estágios acontecem nas escolas municipais, nas turmas de educação infantil. O primeiro semestre é destinado para observações em sala de aula, estudos dos documentos norteadores e pesquisas de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico. No segundo semestre, os/as estudantes fazem sua primeira prática docente, são oito dias de regência. Antes da prática eles/as são preparados e estudam as diferentes formas de trabalho pedagógico, aprendendo assim, a como trabalhar com projetos, sequência didática, planejamentos, plano de aula, plano de ensino e outros. É neste momento que ocorre a primeira experiência como professor/a educador/a regente de turma.

O quarto e último ano do curso possui como eixo pedagógico a ação docente. No primeiro semestre eles/as têm a função de observar o cotidiano da escola, realizar um planejamento e aplicar 10 dias de regência nas turmas finais do ensino fundamental séries iniciais. Essa regência ocorre em duplas, sendo 5 dias de regência para cada membro da dupla e 5 dias de acompanhamento. O segundo semestre do quarto ano é destinado para a

escrita do trabalho de conclusão de curso (TCC) que consiste em um artigo científico. Os estágios dos quatro anos de curso totalizam 800 horas. (PPC, 2017)

Assim, no final de cada ano acontece o seminário de socialização, um momento conjunto entre as quatro turmas do curso. Neste seminário, os/as estudantes compartilham como os estágios foram desenvolvidos ao longo do ano, as potencialidades, as dificuldades, os problemas e obstáculos enfrentados e os conhecimentos adquiridos. Desta forma, um consegue aprender com a experiência do outro e ambos aprendem juntos. Neste seminário os/as estudantes do quarto ano apresentam o TCC, a última etapa do curso. (PPC, 2017)

O curso também possui outros momentos de aprendizagem, são: as oficinas, as palestras, as cirandas infantis, a aula inaugural, as viagens de estudo, as formações, e outros espaços que tanto a escola como o MST proporcionam. “Com esta proposta buscamos concretizar um trabalho pedagógico que diminua os efeitos da fragmentação na formação, que seja significativo e que propicie a educadores e educandos conhecer e aprofundar o processo pedagógico [...]” (PPC, 2017, p.10)

O curso, diferentemente das demais turmas da escola,³⁴ funciona por seriação, os registros de avaliação são transcritos por notas de 0 a 10,0, tendo como média 6,0. Esse sistema de avaliação por notas é imposto pela Seed/PR para os cursos de formação docente. O que diferencia o curso do CECISS das demais escolas é o

O Conselho de Classe Participativo, pensado a partir do processo da participação democrática, consiste em um espaço/tempo de aprender avaliar e autoavaliar-se, a partir da análise coletiva das contribuições e contradições identificadas nas posturas, no ensino-aprendizagem dos diferentes sujeitos envolvidos no curso. Pretende-se por esta estratégia discutir sobre avaliação a partir de uma experiência concreta. (PPC, 2017, p. 09)

Para além dos conselhos de classe, os/as estudantes do curso também possuem o caderno horas e o caderno ata, ambos acompanham o/a estudante durante os quatro anos de curso, eles servem como instrumento que “[...] contribuirão para a produção do conhecimento e as diferentes dimensões do processo de formação de maneira contínua.” (PPC, 2017, p. 09) São elementos de avaliação, de registro, sínteses, relatos, e reflexões pessoais, o qual se constituem como um memorial do/a estudante. (PPC, 2017)

Desta forma a escola pretende formar educadores comprometidos, de responsabilidade, habilitados e capacitados que,

[...] cultivem valores de solidariedade, de esperança, hábitos e princípios traduzidos numa postura centrada no ser humano e no ser humano educador, na preocupação

³⁴ A escola tem como processo avaliativo os pareceres descritivos, exceto as turmas do curso de formação docente.

com o bem estar do coletivo, na tomada de decisão e posicionamento diante das situações reais do processo educativo e social, assumindo a postura dialógica, respeitando as diferenças do grupo em que está inserido. (PPC, 2017, p. 08)

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do curso de formação docente conseguimos perceber o tipo de profissional que a escola pretende formar, um ser humano defensor da educação e engajado nas lutas sociais. Ao olharmos para a questão da formação de educadores/as comprometidos/as com a realidade do campo, identificamos que o curso do CECISS apresenta uma experiência importante, porém é desafiado constantemente para garantir o seu funcionamento, por isso, destacamos a necessidade de abordar os limites e as dificuldades que lhe são impostas, principalmente aquelas que são específicas por estar localizado em uma escola do campo, por sua vez, situada em um assentamento.

Por estar localizado dentro de um assentamento, possui dificuldades específicas, como, o acesso até a escola, transporte de qualidade e a obrigatoriedade de possuir anualmente 30 matrículas para abrir uma nova turma, exigências essas que vêm como instruções normativas da Seed. No entanto, a dificuldade a ser enfrentado é o número mínimo de matrículas, por ser uma escola do campo de difícil acesso, nem todo ano o curso consegue garantir as 30 vagas que a Seed cobra, isso ocasiona na não abertura de uma turma do primeiro ano. O Estado não entende que existem especificidades e particularidades diferentes em cada escola, estabelece atos normativos iguais para todo o estado do Paraná.

A escola anualmente precisa ampliar o máximo possível a divulgação do curso para garantir a abertura de uma nova turma. Com a dificuldade de garantir às matrículas necessárias, o curso possui cada vez mais a possibilidade de ser fechado definitivamente. E isso seria uma grande perda para o município, para a escola, para os assentamentos e principalmente para os filhos dos assentados.

O curso forma os/as filhos/as dos/as assentados/as em educadores/as capacitados/as para atuar nas escolas de ensino básico no/do campo, é um curso que contribui para o fortalecimento da comunidade, das escolas do campo, e na permanência da juventude no campo, pois, os profissionais formados possuem as mesmas práticas incorporadas a partir da vivência no campo e no grupo social que estão inseridos. Por isso, destacamos a importância de defender e lutar pela garantia e permanência do curso dentro do assentamento.

CAPÍTULO 3: DESENHO DE PESQUISA (ASPECTOS METODOLÓGICOS)

Reservamos esta parte do trabalho para descrever o desenho da pesquisa, ou seja, como realizamos o processo para responder o problema de investigação e articular as categorias teóricas propostas (*habitus* e capital cultural) com o trabalho empírico (identificação do *habitus* e capital cultural). Mais precisamente, esclarecer como o registro dos dados empíricos nos permitirão acessar a formulação de categorias teóricas e revelar a experiência educativa e a trajetória de vida dos/as estudantes do curso de formação ofertado pelo CECISS. Por isso, descrevemos a proposta de metodologia. Porém, cabe ressaltar que esta pesquisa se trata de um Estudo de Caso³⁵, essa abordagem nos possibilita explicar e contextualizar o objeto de estudo e não apenas quantificar e identificar. A principal característica do Estudo de Caso é tratar o objeto de pesquisa “[...] como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 18)

A pesquisa foi destinada aos/as estudantes que se encontram matriculados e aos/as egressas/os do curso, os/as mesmos/as se encontram em uma faixa etária de 15 a 30 anos de idade.

A coleta de dados se deu mediante a aplicação de um questionário, e a partir deste, analisaremos os dados apresentados buscando identificar como se organizam a formação do *habitus* e do capital cultural dos/as estudantes participantes do curso de formação. Para isso utilizamos os estudos realizados sobre as categorias teóricas a partir das respostas apresentadas no questionário. Esse trabalho transcende a questão da análise, pois, trata-se basicamente de um exercício teórico e metodológico, no sentido de buscar relacionar conceitos teóricos com as análises dos dados. Ou seja, a aplicação dos conceitos de *Habitus* e Capital Cultural para identificar aspectos importantes da vida do/a estudante do Curso de Formação de Docentes do CECISS. Com a construção do questionário, buscamos acessar como os conceitos de *habitus* e capital cultural foram operacionalizados empiricamente.

Um dos nossos objetivos específicos foi de construir um instrumento de coleta de dados (questionário) sobre os/as estudantes do curso baseado no questionário aplicado por Pierre Bourdieu e apresentado no livro “A Distinção: crítica social do julgamento”. Cabe destacar que nas ciências humanas brasileiras os conceitos de Bourdieu foram utilizados

³⁵ “O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, [...] ou complexo e abstrato [...] O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 17-18)

majoritariamente em pesquisas qualitativas. Nesse sentido, nosso desafio foi ampliado, pois buscamos traçar a análise das práticas dos/as estudantes com base na aplicação de questionários e por meio da análise de dados quantitativos. Portanto, como técnica de pesquisa de campo, construímos um instrumento de coleta de dados (questionário) baseado no próprio questionário aplicado por Pierre Bourdieu para identificar os conceitos de *habitus* e capital cultural nos/as cidadãos/ãs franceses e apresentado no livro “A Distinção: crítica social do julgamento”.

E aqui cabe outro destaque, o questionário de Bourdieu foi aplicado em um período distinto (década de 1970) e em uma realidade completamente diferente (França). Sabemos que as diferenças culturais são abissais, ainda mais no nosso caso que estamos tratando de estudantes do campo. No entanto, este questionário foi extensivamente analisado e simplificado para realidade que (no meu caso) não é nova. Portanto, realizamos uma adaptação do questionário desenvolvido pelo autor para análise dos/as estudantes.

3.1 INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS - QUESTIONÁRIO

Identificação

1. Nome do/a entrevistado/a: _____
2. Idade _____
3. Condição: () Estudante () Egresso/a
4. Qual é o seu local de residência: (**Marque apenas uma resposta**)

| | |
|---|--|
| () Assentamento Marcos Freire | () Acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio |
| () Assentamento Ireno Alves dos Santos | |
| () Assentamento 10 de Maio | |
| () Rio Bonito do Iguaçu | () Outro, qual? _____ |
| () Laranjeiras do Sul | |

PERFIL GERAL E SOCIODEMOGRÁFICO

5. Sexo: () Masculino () Feminino (**Marque apenas uma resposta**)
6. Qual a sua data de nascimento: ___/___/___
- 6.1 Onde você nasceu? _____
7. Qual o seu estado civil? (**Marque apenas uma resposta**)

| | |
|--|------------------|
| () Solteiro/a | () Divorciado/a |
| () Amigado/a (casado na prática mas não no papel) | () Viúvo/a |
| () Separado/a | () União civil |
| () Casado/a | |

Sim Não

27. Alguém da sua família foi beneficiada com o auxílio emergencial do governo relacionado à pandemia do Coronavírus? **(Marque apenas uma alternativa)**

Sim Não

CAPITAL ECONÔMICO E CULTURAL INDIVIDUAL

28. Qual dos estilos musicais abaixo é o que você **mais** ouve? **(Marque apenas uma alternativa)**

Sertanejo

POP

Pagode

Funk

Música Clássica

Outros;

Música Eletrônica

Rock

Qual? _____

MPB

Samba

29. Qual dos estilos musicais abaixo se você tivesse que escolher **NÃO** ouviria de jeito nenhum? **(Marque apenas uma alternativa)**

Sertanejo

POP

Pagode

Funk

Música Clássica

Outros;

Música Eletrônica

Rock

Qual? _____

MPB

Samba

30. Você costuma ler livros? **(Marque apenas uma alternativa)**

Sempre De vez em quando Nunca

31. Qual foi o último livro que você leu? _____

Não lembro Nunca li um livro.

32. Você possui uma mesa própria para estudar? **(Marque apenas uma alternativa)**

Sim, tenho uma mesa só para estudo

Faço meus estudos no sofá

Uso a mesa da cozinha

Outro lugar, qual? _____

Faço meus estudos na cama

33. Quando você assiste televisão, qual o programa que você mais assiste? **(Marque apenas uma alternativa)**

Filmes

Programas de variedade

Novelas

Jornais

Programas de culinárias

Séries Não assisto televisão

34. Você costuma assistir filmes? **(Marque apenas uma alternativa)**

Sempre De vez em quando Nunca

35. Qual foi o último filme que você assistiu? _____

Não lembro Nunca assisti um filme

36. Você costuma assistir séries? **(Marque apenas uma alternativa)**

Sempre De vez em quando Nunca

37. Qual foi a última série que você assistiu? _____

Não lembro Nunca assisti uma série

38. Você costuma ouvir rádio? (**Marque apenas uma alternativa**)

Sempre De vez em quando Nunca

39. Você já foi ao cinema? (**Marque apenas uma alternativa**)

Sim, 1 vez Sim, 2 vezes Sim, 3 ou mais vezes Não, nunca fui.

40. Você já foi ao teatro? (**Marque apenas uma alternativa**)

Sim, 1 vez Sim, 2 vezes Sim, 3 ou mais vezes Não, nunca fui.

41. Você já visitou algum museu? (**Marque apenas uma alternativa**)

Sim, 1 vez Sim, 2 vezes Sim, 3 ou mais vezes Não, nunca visitei.

CAPITAL CULTURAL/POLÍTICO - PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E MOVIMENTOS SOCIAIS

42. Você acha importante fazer parte de movimentos sociais?

Sim Não

43. Você participa ou já participou de alguma manifestação ou protesto político?

Sim Não

44. Você se interessa por política?

Muito interessado Interessado Pouco interessado Nada interessado

45. Você acha que seus pais se preocupam mais com política do que você? (**Marque apenas uma alternativa**)

Sim, meus pais se preocupam mais com política que eu

Não, eu me preocupo mais

Ninguém de nós se preocupa com política

Meus pais e eu nos preocupamos com política igualmente

46. Você conhece a história do local em que mora?

Sim Não Um pouco Não me interessa

47. Você apoia o MST? (**Marque apenas uma alternativa**)

Sim Não

48. Você concorda com a ocupação de terras que o MST faz? (**Marque apenas uma alternativa**)

Sim Não

ESPAÇO ESCOLAR

49. Você tem ou teve algum professor que é assentado? (**Marque apenas uma alternativa**)

Sim Não

50. Você acha que a escola em que você estuda valoriza a cultura do campo? (**Marque apenas uma alternativa**)

Sim Um pouco Não

51. Você se sente à vontade na escola em que você estuda em relação à valorização da sua cultura? **(Marque apenas uma alternativa)**

Sim Um pouco Não

52. No geral, você diria que seus professores compreendem a realidade do campo? **(Marque apenas uma alternativa)**

Sim Não

53. Você acredita que professores vindos do campo, de assentamentos ou acampamentos teriam melhores condições de trabalhar com estudantes vindos do campo? **(Marque apenas uma alternativa)**

Sim Não Não faz diferença

54. Pensando de maneira geral, como você avalia seu desempenho nas disciplinas ministradas na escola? **(Marque apenas uma alternativa)**

Excelente Bom Médio Ruim

55. Você pensa em entrar na universidade? **(Marque apenas uma alternativa)**

Sim Não

56. Seus professores falam em universidade ou faculdade, eles dão apoio para você buscar entrar na universidade? **(Marque apenas uma alternativa)**

Sim Não

57. Qual curso você gostaria de fazer em uma faculdade/universidade?
_____ Não quero entrar numa faculdade/universidade

58. E em que faculdade/universidade você gostaria de estudar?

_____ Não quero entrar numa faculdade/universidade

59. Você acredita que sua participação no curso de formação dos professores será importante para você compreender de forma mais adequada à realidade dos alunos do campo? **(Marque apenas uma alternativa)**

Muito importante Importante Pouco Importante Nada importante

QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA OS/AS EGRESSOS/AS

60. Depois do magistério você cursou uma graduação? **(Marque apenas uma alternativa)**

Sim Não Comecei mas não terminei

Para quem disse sim. Qual: _____

61. Você se arrepende de ter feito o Magistério?

Sim Não

62. Depois de formado/a você conseguiu dar aulas?

Sim Não Nem tentei

63. O magistério contribuiu de alguma forma na sua vida?

Sim Não

64. Você permaneceu na área da educação?

Sim Não

65. Se sua resposta anterior foi sim, o magistério o/a deixou mais preparado/a para lidar com as especificidades do campo?

Sim Não Um pouco

66. Se você morava no assentamento, você foi embora depois de terminar o magistério?

Sim Não

3.2 LIMITES E DIFICULDADES NA COLETA DOS DADOS

A aplicação do questionário ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2020 com os/as estudantes e com parte dos/as egressos/as do curso. Neste ano o curso possuía apenas duas turmas, o 1º ano com 16 estudantes e o 3º ano com 13 estudantes. Então totalizavam 29 alunos/as matriculados. O curso iniciou no ano de 2005, mas, os dados disponíveis de números de egressos são a partir de 2008, desde então, o curso formou 126 egressos/as.

A proposta inicial era de aplicar o questionário de forma presencial, enquanto para os/as egressos seria por meio de um questionário eletrônico. No entanto, devido a pandemia ocasionada pelo vírus do Covid-19 e também pela importância de garantir a segurança de todos os participantes da pesquisa, alteramos o modo de aplicação do questionário.

O CECISS, assim como as demais escolas estaduais, suspenderam todas as aulas presenciais em 2020, o que inviabilizou a aplicação do questionário. A escola neste momento optou por entregar atividades impressas aos estudantes quinzenalmente, e eles teriam o período de quinze dias para realizá-las e devolvê-las para que os/as professores/as realizassem as correções. E desta forma ocorreram às aulas do ano letivo.

Diante de todas as catástrofes ocasionadas por essa pandemia de 2020, a área educacional tem sofrido bastantes consequências, a paralisação do ensino presencial em todas as escolas, tanto públicas como privadas, atingiu pais, alunos professores e toda a comunidade escolar, em todos os níveis de ensino. Situação que interfere na aprendizagem, desejos, sonhos e perspectivas de muitos discentes, provocando um sentimento de adiamento de todos os planos no contexto educacional. (MIRANDA, *et al.* 2020, p. 03).

Por conta de todos os problemas que o vírus já vinha ocasionado, optamos por não aplicar o questionário de forma presencial. Respeitamos as orientações médicas em permanecermos em isolamento e não colocarmos a saúde dos/os estudantes em risco. Em diálogo com a direção da escola, decidimos aplicar todo o questionário de forma on-line, criando um formulário no Google e enviando para os/as estudantes via redes sociais.³⁶ Para garantir a execução da pesquisa, essa foi a melhor (e a única) escolha que tivemos no momento, no entanto, não conseguimos atingir uma parcela grande de questionários respondidos, nem todos/as os/as estudantes tinham acesso à internet e alguns não aceitaram responder o questionário. Conseguimos aplicar 22 questionários para os/as egressos e 12 questionários para os/as estudantes, o que representa 42% dos/as estudantes matriculados e 22% do número de egressos.

Por fim, para o processamento dos dados utilizaremos o *software* livre “PSPP”³⁷. Os resultados serão apresentados em quadros e gráficos.

³⁶ WhatsApp, Facebook, Instagram e E-mail.

³⁷ GNU PSPP é um programa para análise estatística de dados amostrados. O PSPP é um aplicativo estável e confiável. Ele pode realizar estatísticas descritivas, testes T, anova, regressão linear e logística, medidas de associação, análise de cluster, confiabilidade e análise fatorial, testes não paramétricos e muito mais. Seu back-end é projetado para realizar suas análises o mais rápido possível, independentemente do tamanho dos dados de entrada. Podemos usar o PSPP com sua interface gráfica ou os comandos de sintaxe mais tradicionais. O PSPP é especialmente voltado para estatísticos, cientistas sociais e estudantes que precisam de análises convenientes e rápidas de dados de amostra. Podendo ser encontrado para download gratuito em: <https://www.gnu.org/software/pspp/>

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO CURSO A PARTIR DAS CATEGORIAS TEÓRICAS DE *HABITUS* E CAPITAL CULTURAL

Neste capítulo, buscamos apresentar os resultados obtidos na coleta de dados. Com eles identificamos o capital cultural nos seus três estados dos/as estudantes e de seus familiares, bem como, o *habitus* primário e secundário do nosso público.

4.1 TRAJETÓRIAS INDIVIDUAL

O questionário aplicado atingiu um público de 36 pessoas, entre egressos/as e estudantes do Curso de Formação de Docentes. A idade dos entrevistados ficou entre 15 a 30 anos, sendo 5 (86,11%) do sexo masculino e 31 (13,89%) do sexo feminino, com esse dado percebemos a predominância de mulheres. Com relação ao estado civil, 20 entrevistados responderam que são solteiros, o que equivale a 55,56%, 30,56 % são amigos/as ou em união estável, 11,11% são casados e 2,78% separados/divorciados. No quesito raça/cor 47,22% das pessoas entrevistadas se consideraram brancos/as, 47,22% pardos/as ou morenos/as, 2,78% amarelos/as e 2,78% negros/as. Se considerarmos pardos/as e negros/as em uma mesma categoria, o percentual ultrapassa a metade dos entrevistados, o que de algum modo, desmistifica a ideia de que a região possui um predomínio exclusivo de população branca ou que os assentamentos acabam ampliando o grau de diversidade. A maioria dos entrevistados 63,89% responderam que fazem parte da Igreja Católica, 25% são pertencentes de uma denominação evangélica, 8,33% responderam que não pertencem a nenhuma religião e 2,78 pertencentes a religião Umbanda. Destes, 66,66% responderam que costumam frequentar a igreja no máximo uma vez no mês, 25% dos entrevistados frequentam uma vez por semana e apenas 8,33% frequentam mais de uma vez por semana.

4.2 MOTIVAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO

Um dado importante é conhecermos a trajetória escolar destes estudantes, bem como, a trajetória escolar de seus familiares, estes dados nos levam a identificar o capital cultural de suas famílias e o capital cultural no seu estado incorporado pelos estudantes, além de conseguirmos observar o *habitus* primário e secundário durante toda a apresentação dos dados. Questionamos os/as estudantes sobre as motivações (quadro 01) que os/as levaram a optar pela escolha do curso.

Quadro 01 - Motivação dos/as estudantes para a escolha do curso.

| Motivações | Frequência | Percentual | Percentual cumulativo |
|--|-------------------|-------------------|------------------------------|
| Influência da família | 8 | 22,22 | 22,22 |
| Influência dos amigos | 8 | 22,22 | 44,44 |
| Influência dos/as professores/as | 8 | 22,22 | 66,67 |
| Não havia outros cursos disponíveis | 2 | 5,56 | 72,22 |
| Pela formação humana que o curso oferece | 1 | 2,78 | 75,00 |
| Sonho de ser professor/a | 9 | 25,00 | 100,00 |
| Total | 36 | 100,0 | |

Fonte: Dados primários elaborados pela autora (2021).

Sobre a motivação dos/as estudantes para a realização do curso de formação percebemos que 66,66% dos estudantes responderam que optaram pelo curso por influências de terceiros, 25% escolheram o curso pelo sonho de se tornarem professores/as e apenas 2,78% optaram pelo curso por não haver outros cursos disponíveis.

4.3 TRAJETÓRIA FAMILIAR (MENSURAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL)

Na trajetória familiar questionamos os/as estudantes sobre o abandono escolar e 88,89% dos/as estudantes completaram seus estudos sem precisar abandonar a escola, 8,33% abandonaram uma vez e 2,78%, o que equivale a apenas um estudante, abandonou mais de 3 vezes. Dos entrevistados, 41,38% responderam que residem com até 3 pessoas na mesma casa, 47,22% dividem a mesma moradia com 4 a 6 pessoas e 19,44% dos entrevistados não responderam.

Sobre a pessoa que acompanha/acompanhou mais de perto a vida escolar, 88,89% responderam que foi a mãe, 5,56% o irmão, 2,78% o pai e 2,78% o avô, com isso percebemos que a mãe é a pessoa que mais acompanha a vida escolar dos/as estudantes. Sobre a escolaridade (quadro 02) da pessoa que acompanha/acompanhou mais de perto a vida escolar temos as seguintes informações:

Quadro 02 - Escolaridade da pessoa que acompanhou mais de perto a vida escolar dos/as entrevistados.

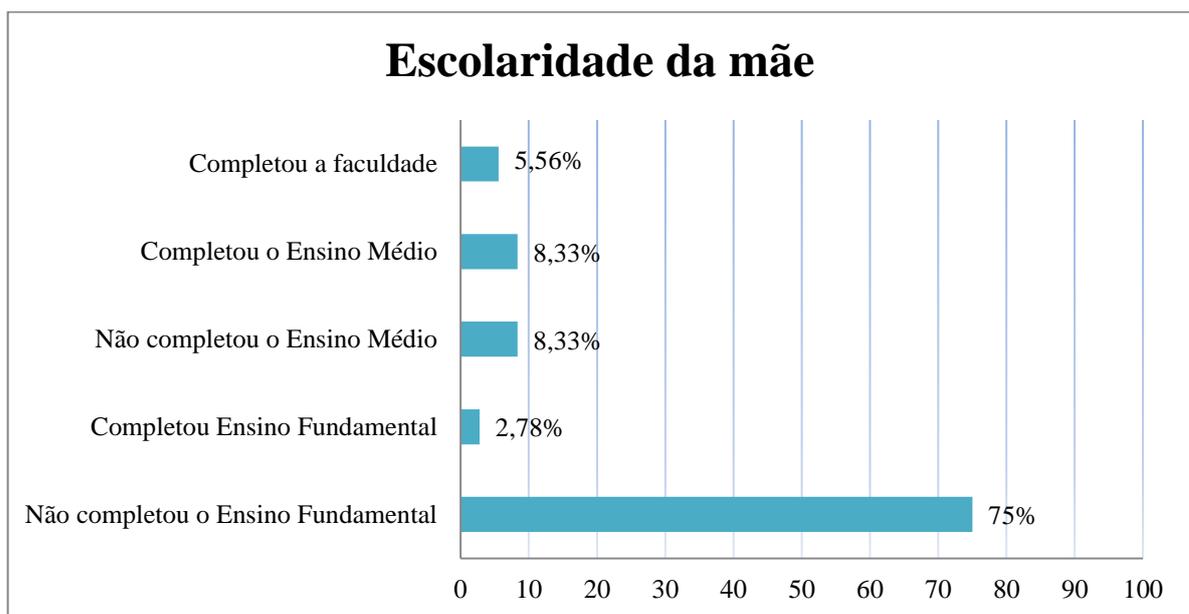
| Escolaridade | Frequência | Percentual | Percentual cumulativo |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|------------------------------|
| Não completou o Ensino Fundamental | 24 | 66,67 | 66,67 |

| | | | |
|------------------------------|----|-------|--------|
| Completo Ensino Fundamental | 2 | 5,56 | 72,23 |
| Não completou o Ensino Médio | 3 | 8,33 | 80,56 |
| Completo o Ensino Médio | 3 | 8,33 | 88,89 |
| Completo a faculdade | 4 | 11,11 | 100,00 |
| Total | 36 | 100,0 | |

Fonte: Dados primários elaborados pela autora (2021).

Percebemos que a maioria com 66,67% não completou o ensino fundamental e que apenas 11,11% completaram a faculdade. Além disso, questionamos se os/as estudantes veem essa pessoa lendo livros, jornais ou revistas e 75% responderam que veem de vez em quando, 16,67% disseram que nunca viram e apenas 8,33% disseram que veem sempre. Isso nos leva a pensar que provavelmente essa falta de leitura está relacionada ao nível de escolaridade que cada um possui. Quando questionamos sobre a escolaridade da mãe (gráfico 01), obtivemos a seguinte relação, 75% das mães não completaram o ensino fundamental e apenas 5,56% equivalente a duas mães completaram a faculdade.

Gráfico 01 - Escolaridade da mãe



Fonte: Dados primários elaborados pela autora (2021).

Isso nos leva a observar o próximo dado, 69,44% dos/as estudantes responderam que veem a mãe de vez em quando lendo livros, jornais ou revistas, 25% responderam que nunca viram e apenas 5,56% disseram que sempre veem a mãe lendo.

Questionamos a profissão das mães dos/as entrevistados e 61,11% delas são agricultoras, 11,11% são donas de casa, 8,34% são zeladoras ou domésticas, 8,33% são agentes comunitárias de saúde, 5,56% são professoras, estas são as mães que tem ensino

superior e 2,78% são costureiras. Com esse dado percebemos que a maioria das mães com 72,22% são agricultoras e donas de casa.

Sobre a escolaridade do pai, percebemos um número ainda mais expressivo, pois 8,33% dos pais dos/as estudantes nunca estudaram, 77,78% não completou o ensino fundamental, somente 2,78% o que equivale a um pai, completou o ensino médio e nenhum dos pais chegou a frequentar a faculdade. Destes pais, 44,44% nunca foram vistos pelos/as filhos/as lendo livros, jornais ou revistas, 52,78% de vez em quando e apenas 2,78 sempre. Isso nos leva a seguinte afirmação, dos/as 36 estudantes entrevistados apenas um respondeu que sempre vê o pai praticando alguma leitura. Aqui cabe trazer mais um dado, a profissão predominante com 69,44% dos pais são agricultores, 8,33% pedreiros e 5,56% caminhoneiros, os 11,12% restantes se dividiram em mestre de obras, montador industrial e não respondeu. Realizamos um comparativo (quadro 03) entre a escolaridade e a prática de leitura do pai e da mãe dos/as estudantes entrevistados.

Quadro 03 - Escolaridade do pai e da mãe.

| Escolaridade | Percentual Pai | Percentual Mãe |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Não completou o Ensino Fundamental | 77,78 | 75 |
| Completou Ensino Fundamental | 5,56 | 2,78 |
| Não completou o Ensino Médio | 5,56 | 8,33 |
| Completou o Ensino Médio | 2,78 | 8,33 |
| Completou a Faculdade | 00 | 5,56 |
| Nunca Estudou | 8,33 | 00 |
| Total | 100 | 100 |
| Prática de leitura | | |
| | Percentual Pai | Percentual Mãe |
| De vez em quando | 52,78 | 69,44 |
| Nunca | 44,44 | 25 |
| Sempre | 2,78 | 5,56 |
| Total | 100 | 100 |

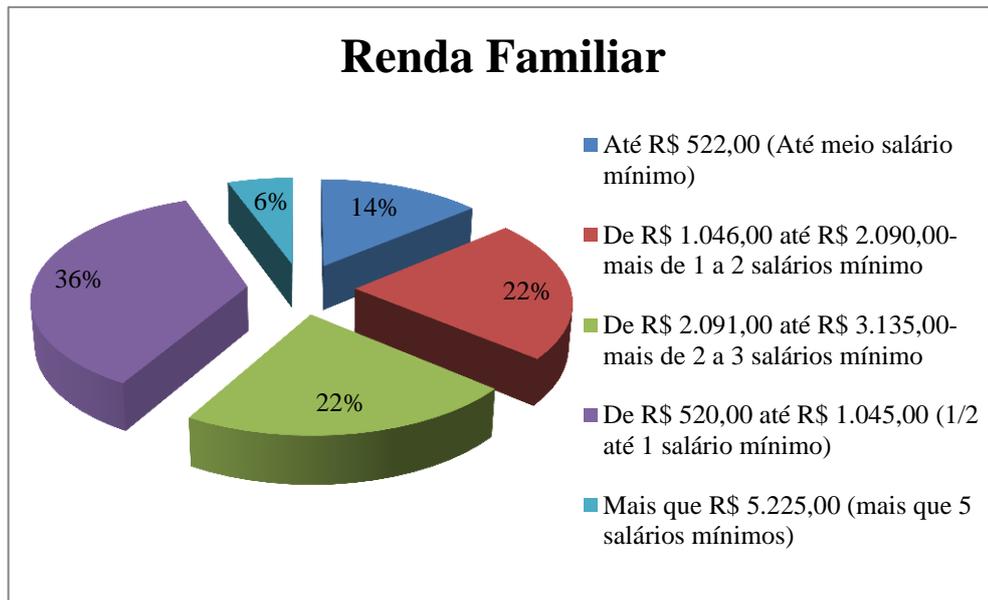
Fonte: Dados primários elaborados pela autora (2021).

Podemos observar que a mãe dos/as estudantes possui um grau de escolaridade maior que a do pai, isso pode estar ligado à cultura do homem/mulher do campo. Assim como a prática de leitura, as mães dos/as estudantes possuem o costume maior de ler do que os pais.

Com isso chegamos à renda familiar (gráfico 02) e temos o seguinte dado, 36% dos/as estudantes possuem uma renda de R\$ 520,00 até R\$ 1.045,00 equivalente de ½ até 1 salário-

mínimo, 22% possuem de R\$ 1.046,00 até R\$ 2.090,00 mais de 1 a 2 salários-mínimos, 22% possuem de R\$ 2.091,00 até R\$ 3.135,00 mais de 2 a 3 salários mínimos, 6% responderam que tem mais que R\$ 5,225,00, equivalente a mais de 5 salários mínimos. O que nos chama a atenção, é que 14% dos/as estudantes responderam que possuem uma renda de até R\$ 522,00, o que equivale até meio salário-mínimo. Com isso percebemos que 50% dos/as entrevistados pertencem a famílias que não possuem uma renda maior do que um salário-mínimo.

Gráfico 02 - Renda Familiar



Fonte: Dados primários elaborados pela autora (2021).

Referente aos bens materiais da família no que se refere os meios de locomoção, a maioria com 83,33% respondeu que possuem ou carro, moto, trator, caminhão ou triciclo, enquanto 16,67% disseram não possuir nenhum. Dos 36 entrevistados, 58,33% não recebem bolsa família e 41,67% responderam que recebem. 75% dos/as estudantes tiveram acesso ao auxílio emergencial durante a pandemia e 25% que equivale a 9 estudantes responderam que não receberam o auxílio do governo.

Com base nos dados apresentados percebemos que os/as estudantes possuem condições financeiras similares, mesmo os/as egressos e os/as atuais estudantes do curso.

4.4 CAPITAL ECONÔMICO E CULTURAL INDIVIDUAL

Sobre os gostos musicais dos/as entrevistados/as questionamos sobre o estilo musical que mais ouvem e 55,56% responderam que ouvem sertanejo, 13,89% funk, 11,11% música eletrônica, 8,33% preferem MPB, os demais se dividiram entre música gaúcha, gospel, música

clássica e rap nacional. Questionamos também qual o estilo musical que eles não ouvem de jeito nenhum, e 27,78% responderam rock, 19,44% música clássica, 13,89% responderam funk, 8,33% música eletrônica, 8,33% pagode, 8,33% samba, os demais se dividiram entre POP e MPB. Com isso, a maioria possui uma preferência pelo sertanejo e uma recusa pelo rock e pela música clássica, isso nos leva a concluir que de fato o sertanejo é conhecido por ser uma característica da cultura camponesa, embora atualmente está muito presente nos meios urbanos, já o rock e a música clássica possuem a maioria do seu público nos centros urbanos, a música clássica é considerada como parte da cultura dominante elitizada. Esse dado nos permite inferir que não se deve realizar uma leitura “moralista” sobre o não ouvir música clássica, por exemplo, de que as pessoas entrevistadas não ouvem porque não possuem os recursos culturais para “apreciar” tal estilo musical. Os dados podem sugerir outra leitura, de que a reação à música clássica demonstra o quanto ela se restringe a um determinado público, ainda muito elitizado e o quanto sua rejeição está atrelada ao próprio reconhecimento de suas trajetórias individuais que não estão inseridas na cultura dominante. Portanto segue uma questão não respondida, não ouvir música clássica seria uma espécie de resistência?

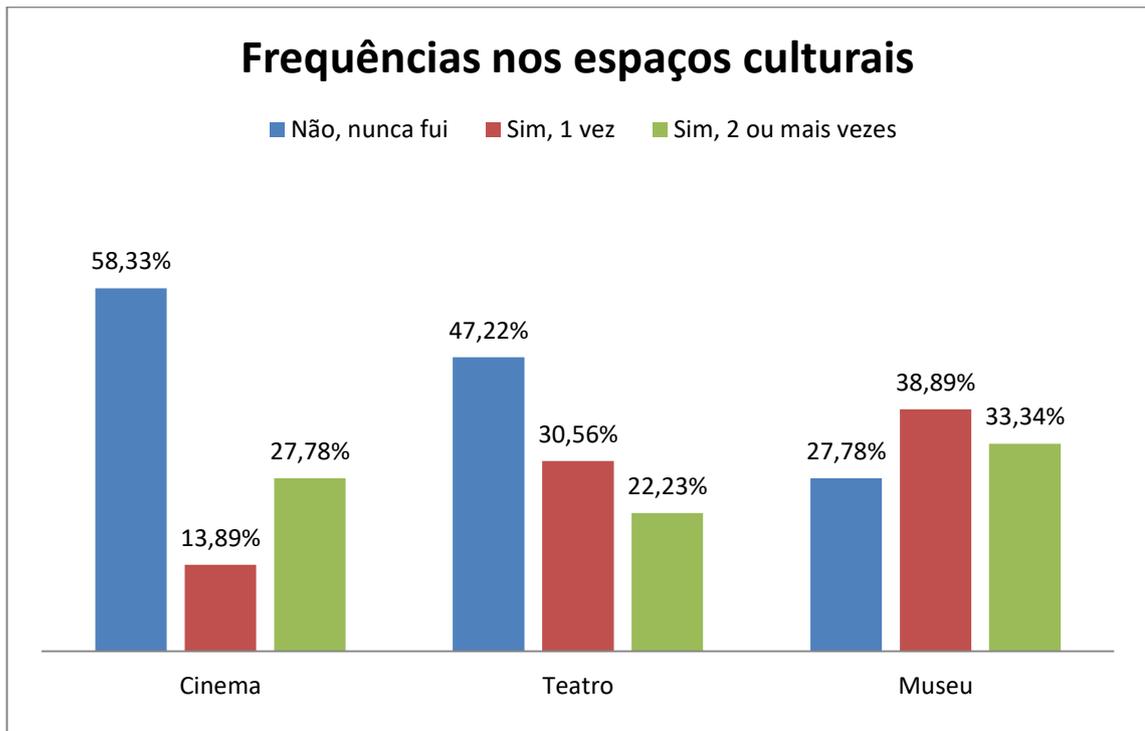
No quesito leitura 66,67% dos/as entrevistados/as responderam que leem de vez em quando, 30,56% responderam sempre e 2,78% nunca. Perguntamos se eles/as possuíam uma mesa própria para estudar, e a maioria, 44,44% responderam que utilizam a mesa da cozinha, 16,67% fazem os estudos na cama, 13,89% utilizam o sofá, 5,56% responderam que não estudam e apenas 19,44%, o que equivale a 7 entrevistados/as, responderam que possuem uma mesa só para o estudo.

Questionamos os/as estudantes se eles assistem televisão e 19,44% responderam que não assistem, enquanto 80,56% assistem, destes, 38,89% assistem filmes, 19,44% novelas, 8,33% programas de culinária, 2,78% programas de variedades e 11,11% séries. Sobre assistir filmes, 5,56% responderam que não assistem e 94,44% responderam que possuem o hábito de assistir a filmes. Referente ao hábito de assistir a séries, 36,11% responderam que não assistem, enquanto 63,67% possuem o gosto por séries. Questionamos também se os/as estudantes costumavam ouvir rádio, e 19,44% responderam que não ouvem e 80,55% responderam que ouvem rádio. Esse gosto pelos programas de rádio é mais uma característica que está presente na cultura do campo.

Para encerrar a parte sobre a trajetória cultural, questionamos os estudantes sobre o cinema, teatro e museus. E, 58,33% dos/as entrevistados/as responderam que nunca foram ao cinema, 13,89% responderam que foram apenas uma vez, enquanto somente 27,78% responderam que já foram duas ou mais vezes ao cinema. No teatro temos a seguinte relação,

47,22% nunca foram, 30,56% foram apenas uma vez e 22,23% responderam que já foram duas ou mais vezes ao teatro. Enquanto nos museus, 27,78% dos/as estudantes responderam que nunca foram, 38,89% apenas uma vez e 33,34% foram duas ou mais vezes ao museu. Assim, podemos observar esses dados no gráfico 03 abaixo.

Gráfico 03 - Frequência nos espaços culturais



Fonte: Dados primários elaborados pela autora (2021).

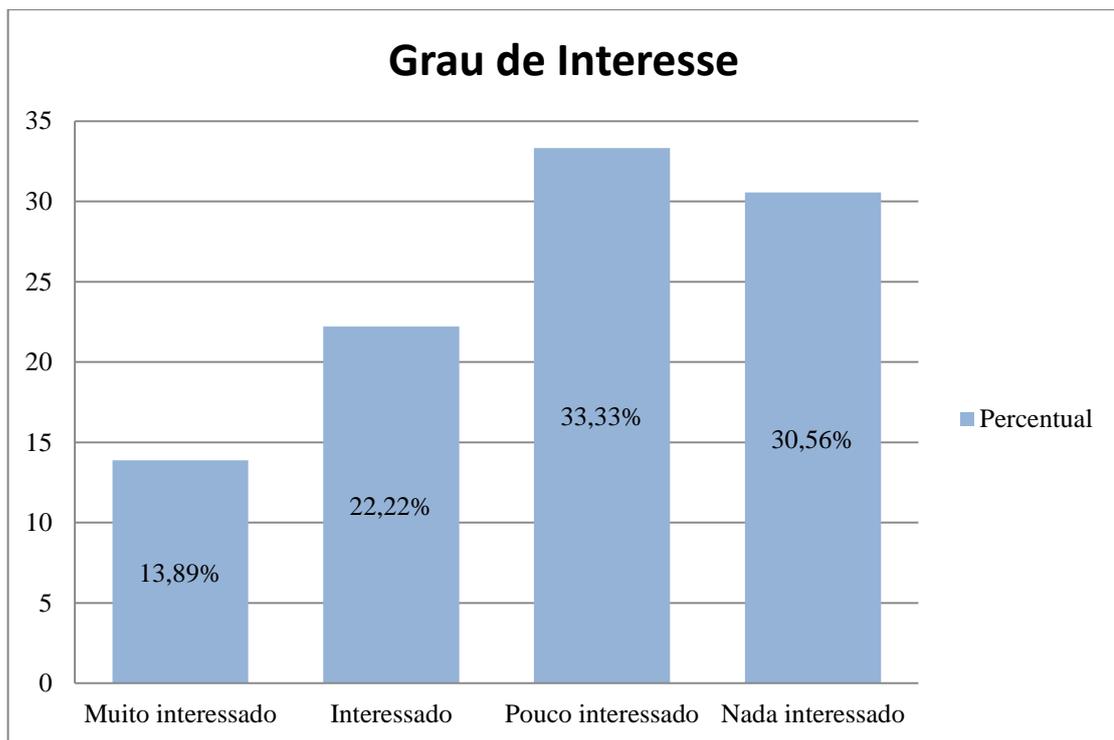
Este dado é mais um elemento que demonstra a especificidade e a condição social a qual eles/as pertencem, pois percebemos um número expressivo dos/as estudantes que jamais frequentaram esses espaços, e aqueles/as que frequentaram foram poucas vezes e essa quantidade não possibilita aos/as estudantes domínio cultural que esses espaços proporcionam e que a sociedade cobra de um indivíduo. E, segundo Bourdieu “o sucesso escolar dependeria, em grande medida, do capital cultural possuído pelos indivíduos.” (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009, p. 36) Este dado pode estar ligado ao local em que o curso está sendo ofertado, pois na região não existe estes espaços, mas também, pode estar ligado a falta de interesse e incentivo para frequentá-los. Isso acaba gerando um círculo cultural, pois, “as pessoas tendem, conscientemente ou não, a privilegiar relacionamentos com indivíduos com uma formação cultural semelhante à sua.” (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009, p. 36) Com isso, acaba que muitas vezes os/as indivíduos não desenvolvem um gosto por esses espaços tradicionais do campo das artes.

4.5 CAPITAL CULTURAL/POLÍTICO - PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E MOVIMENTOS SOCIAIS

O curso de formação de docentes do CECISS possui um cunho político, isso derivado da trajetória de conquista e da trajetória do local em que ele está inserido. Questionamos os/as estudantes sobre sua participação política, pensando na influência que o curso causa e no quanto o MST está presente na vida dos/as estudantes.

Nossa primeira questão foi: você acha importante fazer parte dos movimentos sociais? E obtivemos o seguinte resultado, 91,67% responderam que sim e 8,33% dos/as estudantes responderam que não é importante. Questionamos também se eles/as já participaram de algum protesto ou manifestações políticas e, 61,11% responderam que sim, já participaram e 38,89% responderam que não. A próxima questão refere-se ao interesse pela política (gráfico 04), elencamos as opções muito interessado, interessado, pouco interessado e nada interessado.

Gráfico 04 - Grau de interesse por política.



Fonte: Dados primários elaborados pela autora (2021).

Com isso, questionamos se esse grau de interesse por política dos/as estudantes é maior ou menos do que o de seus pais, e 33,33% responderam que sim, seus pais se preocupam mais com política, 22,22% responderam que se preocupam mais do que seus pais, 22,22%, disseram que seus pais e eles se preocupam de forma igual e 22,22% responderam

que ninguém se preocupa com política. A princípio, pode parecer que esses dados demonstram um desinteresse por política pelos estudantes, já que 63,89% responderam que não se interessam ou se interessam pouco por política. No entanto, se tomarmos como exemplos dados nacionais sobre participação política, mais precisamente uma pesquisa realizada pelo Datafolha no ano de 2018 “Jovens têm mais interesse em atuar na política, mostra pesquisa”,³⁸ temos os seguintes percentuais: apenas 15% dos brasileiros com mais de 41 anos disseram se interessar por política, com idades menores esse dado aumenta, por exemplo, 19% entre 26 a 40 anos e 29% com 16 a 25 anos. A chamada da matéria na qual recuperamos esses dados dá relevância para o interesse superior dos jovens, mas a pesquisa que realizamos no CECISS, aponta que 36,11% se interessam por política, um resultado superior a vários extratos da população brasileira.

Questionamos os/as estudantes sobre a história do assentamento no qual o CECISS está inserido e 72,22% responderam que conhecem a história, 25% responderam que conhecem um pouco e apenas 2,78% (1 estudante) disse que não conhece a história do assentamento. Aqui temos uma comprovação do que está posto nos documentos da escola, a inserção e incentivo para que os/as estudantes conheçam a origem do assentamento. O próximo dado vem para comprovar ainda mais sobre a participação do MST dentro da escola, questionamos os estudantes se eles/as apoiam o MST e 97,22% disseram que sim, e 2,78% responderam que não apoiam (1 estudante). Perguntamos se eles/as concordavam com a ocupação de terras que o MST realiza, e 97,22% responderam que concordam, enquanto 2,78% responderam que não.

4.6 ESPAÇO ESCOLAR

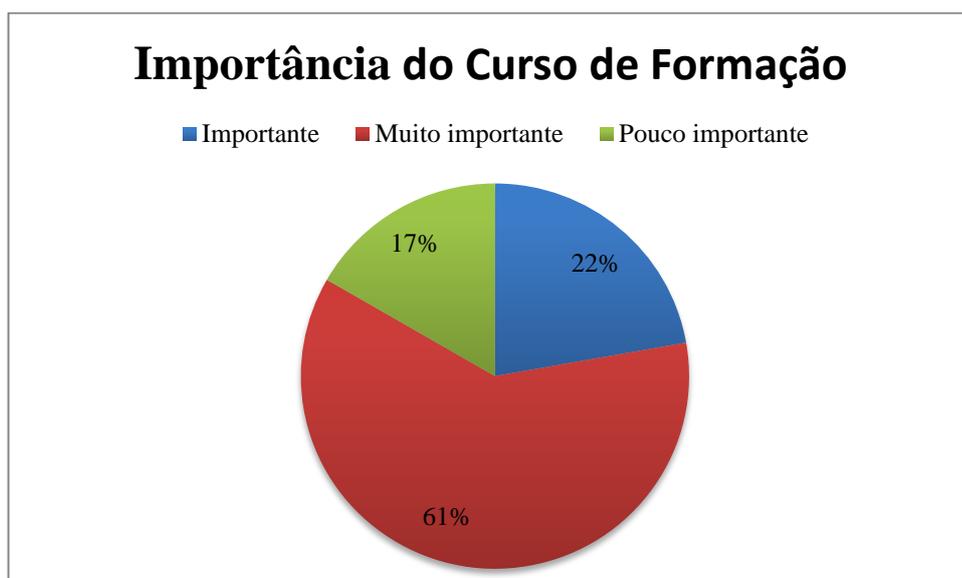
Perguntamos ao/as estudantes se eles/as já tiveram algum professor/a que fosse assentado/a, e 86,11% responderam que sim, enquanto 13,89% responderam que nunca tiveram um professor assentado/a. Questionamos se a escola valoriza a cultura do campo e 13,89% responderam que valoriza um pouco, enquanto 86,11% responderam que sim, a escola valoriza a cultura do campo. Perguntamos se eles/as se sentiam a vontade na escola em relação a sua cultura e 2,78% responderam que não, 5,56% responderam que se sentem um

³⁸ <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/jovens-tem-mais-interesse-em-atuar-na-politica-mostra-pesquisa.shtml>. Acesso em 25/09/21.

pouco, enquanto que 91,67% responderam que sim, eles/as se sentem a vontade na escola. Destes, 77,78% dos/as estudantes entrevistados disseram que os/as professores/as compreendem/compreendiam a realidade e especificidades do campo, e 22,22% responderam que não. Questionamos também se para eles/as os/as professores/as que são oriundos do campo, assentamentos e acampamentos teriam melhores condições de trabalhar com estudantes vindos do campo, e 88,89% disseram que sim, 8,33% responderam que não faz diferença, enquanto 2,78% responderam que não.

Sobre o desempenho escolar dos/as estudantes, 27,78% responderam que é excelente, 47,22% responderam que é bom, 22,22% disseram ser médio, e 2,78% responderam ser ruim seu desempenho escolar. Questionamos se os/as professores/as os incentivam ou incentivaram a entrar na universidade e 91,67% responderam que sim, 8,33% responderam que não foram incentivados/as. Perguntamos somente para os estudantes atuais (2020) do curso se eles/as têm ou tinham interesse de entrar na universidade e 92,85% responderam que sim, e apenas 7,15% (1 estudante) que não tem interesse de fazer uma graduação. Destes, perguntamos qual curso, e cinco estudantes querem cursar pedagogia, dois medicina veterinária, 2 agronomia, 2 administração, os demais se dividiram entre gastronomia, artes, engenharia e enfermagem. E por fim, questionamos (gráfico 05) todos/as (egressos e estudantes) se a participação no curso de Formação de Docentes é ou foi importante para compreender de forma mais adequada à realidade dos alunos do campo.

Gráfico 05 - Importância de cursar o curso Formação de Docentes



Fonte: Dados primários elaborados pela autora (2021).

Assim, obtivemos o seguinte resultado, 61% deles/as responderam que o curso foi muito importante para eles/as, 22% disseram que foi importante e 17% responderam que o curso foi pouco importante. Se juntarmos as respostas daqueles que consideram importante e muito importante temos um porcentual de 83% dos/as estudantes e egressos/as. Esse é um dado muito importante para a pesquisa, pois prova a importância do curso para os/as estudantes, para a comunidade e para o assentamento. Esse dado pode ser utilizado como prova da necessidade de garantir a permanência do curso dentro de uma área de assentamento.

Desta forma, encerramos aparte sobre o espaço escolar, esses dados comprovam que há sim um capital cultural similar entre os estudantes no que diz respeito à escola, e pelos dados coletados percebemos que a escola valoriza a cultura do campo, ela é uma escola que Bourdieu acreditava ser necessária para que os/as estudantes se tornem parte ativa do processo de ensino e aprendizagem, uma escola que torna explícito o processo de desigualdades e assuma a cultura local como prioridade e possua um papel transformador.

4.7 QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA OS/AS EGRESSOS/AS

Destinamos uma parte do questionário somente para os/as egressos do curso. Questionamos se após a conclusão do curso realizaram uma graduação, e 11,11% responderam que não, 11,11% responderam que começaram, mas não concluíram, e 38,89% responderam que sim. Destes, 22,22% cursaram pedagogia, 5,56% cursaram direito, os/as demais se dividiram entre Letras e Libras, Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas, Matemática e História. Questionamos se eles/as se arrependeram de fazer o curso Formação de Docentes e 95,45% responderam que não se arrependem, enquanto 4,54%, o que equivale a um egresso/a, respondeu que se arrepende. Perguntamos a eles/as se o curso contribuiu de alguma forma na vida deles/as e tivemos um total de 100% que responderam que sim.

Dos egressos/as, apenas 31,81% permaneceram de alguma forma na educação, 81,81% deles/as foram embora do assentamento depois de concluir o curso e 59,09% dos/as egressos/as responderam que o curso de Formação de Docentes os deixou mais preparados/as para trabalhar com a realidade do campo.

Com o término do questionário conseguimos apontar e entender vários elementos para nossa análise. Os/as estudantes do curso possuem um *habitus* similar, oriundo/as de um mesmo espaço de formação. Assim como o capital cultural que eles/as possuem são predominantemente parecidos, pois, em todas as questões respondidas no questionário não

obtivemos nenhuma que as respostas fossem totalmente distintas, em todas se teve uma hegemonia por uma das alternativas.

Podemos constatar que o CECISS considera e prioriza a cultura do local que está inserido, trabalhando essa cultura com seus estudantes, fazendo com que eles/as se sintam a vontade em serem indivíduos do campo não só nos espaços que a escola proporciona, mas também fora deles. É claro que ainda precisa de grandes avanços no sistema educacional, pois, a escola está posta dentro de um sistema que privilegia a burguesia da sociedade e por conta disso não consegue avançar, falta recursos, equipamentos, formações e apoio e valorização.

Percebemos também a partir dos/as egressos que o curso deixa os/as estudantes mais preparados para trabalhar e lidar com as especificidades que são próprias do campo. Por se tratarem de estudantes que já incorporaram dinâmicas de vida ligadas ao campo, a atuação posterior nas escolas do campo é realizada de forma mais efetiva, no que diz respeito à compreensão das realidades locais e dos limites e potencialidades dos/as estudantes pertencentes a esta realidade.

O questionário aplicado conseguiu obter uma representação significativa do público que o curso de Formação de Docentes do CECISS atende, agora com esses dados podemos fazer um comparativo com a Proposta Curricular do Curso. Percebemos que todos/as os/as egressos/as quando questionados se o curso contribuiu de alguma forma na vida deles/as obtivemos um total de 100%, isso nos leva a proposta do curso, que vai além de ensinar uma profissão, mas sim de promover a formação humana dos/as estudantes que passam pelo curso.

Os estudantes do curso de Formação de docentes devem ter domínio teórico e prático das diferentes teorias pedagógicas que explicam o processo educativo e a formação humana, concepções históricas que deem conta de contextualizar a realidade brasileira, especialmente a do campo, a legislação educacional vigente no que diz respeito à infância, adolescência e juventude, das experiências educativas produzidas pelos movimentos sociais do campo, especialmente no que se refere à Educação do Campo. (PPC, 2017, p. 07)

Com os dados, percebemos que o curso está dando conta de cumprir os objetivos, por isso, enfatizamos a importância do curso para o assentamento, mas principalmente para os/as jovens do campo, uma vez que fez a diferença em suas trajetórias de vida, pois com ele conseguiram cultivar “[...] valores de solidariedade, de esperança, hábitos e princípios traduzidos numa postura centrada no ser humano e no ser humano educador [...]” (PPC, 2017, p. 08) Essa é uma prova de que o curso precisa garantir sua permanência no campo voltado para a juventude do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso forma educadores/as capacitados/as para atuar nas escolas de ensino básico no/do campo, é um curso que contribui para o fortalecimento da comunidade, das escolas do campo, e na permanência da juventude no campo, pois, os profissionais formados possuem as mesmas práticas incorporadas a partir da vivência no campo e no grupo social que estão inseridos.

Empiricamente, a pesquisa visou analisar as práticas socioculturais destes estudantes, considerando como práticas socioculturais: os gostos, modo de agir, pensar, falar, e a forma como se comportam. Assim, buscamos traçar uma fotografia sociológica dos hábitos e práticas destes estudantes, e sobretudo, como essa experiência produz efeitos sobre o trabalho do/a futuro/a professor/a em escolas do campo. Teoricamente, realizamos esta análise tendo em vista duas categorias analíticas: os conceitos de *habitus* e capital cultural de Pierre Bourdieu.

Isso nos levou à confirmação da nossa hipótese de investigação, por se tratarem de estudantes que já incorporaram dinâmicas de vida ligadas ao campo, a atuação posterior nas escolas do campo é realizada de forma mais efetiva, no que diz respeito à compreensão das realidades locais e dos limites e potencialidades dos/as estudantes pertencentes a esta realidade. Contatamos essas informações por meio das respostas apresentadas pelos/as estudantes e egressos/as do curso de formação. O curso os/as deixou mais preparados para entender a realidade que eles pertencem, tanto no campo educacional, quanto político.

O curso, além de ser educativo, possui um cunho político formador, trazendo para dentro da sala de aula movimentos sociais que lutam em prol da educação e da igualdade de direitos. Promove a formação humana de seus estudantes, desenvolve o gosto pela própria cultura, prioriza a cultura do local em que está inserido e trabalha segundo essa realidade, realidade que possui especificidades distintas por se tratar de uma área de assentamento da Reforma Agrária, que tem em sua trajetória, a luta.

A partir dos estudos de Bourdieu e do contexto histórico que estava inserido, ele concluiu que uma escola dentro destes modos de produção capitalista dificilmente se tornará em algo transformador. Bourdieu abandona a possibilidade de mudança na educação, pois, a escola em seu contexto se mostrou reprodutora de uma ciência totalmente cientificista. Desta forma, para Bourdieu não é possível mudar a escola sem mudar todo o sistema capitalista. E de fato, chegamos à mesma conclusão, a escola posta no sistema que está hoje não consegue

assumir um papel que de fato seja revolucionário transformador, ela consegue sim fazer a diferença no seu local de inserção, que é o caso do CECISS, mas por conta da falta de recursos e do abandono do Estado, o qual não a apoia, torna difícil cumprir com todos os objetivos que elenca. A escola precisa do apoio total da comunidade e da sociedade em geral, caso contrário, sempre sofrerá ataques e terá que fazer milagres com poucos recursos. E isso não é o ideal. O ideal seria a transformação da sociedade e de todo o sistema educacional brasileiro.

Assim, considera-se mais do que necessário se apropriar e também dar significado às pesquisas de Bourdieu sobre o papel da escola na distinção entre as classes, para repensar o modelo educacional e construir uma nova proposta de escola pautada na igualdade social e na construção do conhecimento público e de qualidade. Neste novo contexto, diferente dos tempos de Bourdieu surge uma nova crença na possibilidade de uma educação diferente tendo em vista os moldes da Educação do Campo. E essa proposta da Educação do Campo está pautada na igualdade social e na garantia do direito a educação.

Soma-se a essa questão, constatar que o CECISS se consolida como agente ativo na promoção e problematização do direito à Educação do Campo, movimento amplo de resistência pelos direitos à educação de qualidade para os sujeitos do campo. Com a proposta educativa pautada a partir de objetivos educacionais atrelados com a busca pela emancipação humana e mudanças na sociedade, o CECISS é uma escola que tem destaque no estado do Paraná, pois é referência quando se trata de educação comprometida com os problemas sociais e a realidade do campo.

O CECISS é uma escola que faz diferença dentro do assentamento e na vida dos/as estudantes que passam por ela, principalmente e comprovado na vida dos/as estudantes do Curso de Formação de Docentes. Finalizamos este trabalho com o grito de ordem do CECISS, *“Iraci Salete na luta com certeza, Educação do Campo resistência camponesa.”*

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Fernandes dos Santos. Educação do Campo e a formação de professores; construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Revista Ciência e Trópico**. Recife, v. 34, n. 2, p. 207 – 226, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Formação de educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 359 - 365.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES** (online). v. 27, n. 72, p. 157 – 176, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Atica, 1988. p. 46-81.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. 1. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: ago. 2020.
- CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: **Coleção Caminhos da Educação do Campo**, nº9. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- CAMELO, Edgar Antônio Nery Alves. **A teoria sociológica de Bourdieu e a perspectiva praxiológica**. teoriasociologicadois, 2017. Disponível em: <http://teoriasociologicadois.blogspot.com/2017/09/a-teoria-sociologica-de-bourdieu-e.html> Acesso: 08 de maio de 2020
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Capital Simbólico, Representações Sociais, Grupos e o Campo do Reconhecimento. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.48, n.167, p. 100-127, jan/mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n167/1980-5314-cp-48-167-100.pdf>. Acesso: 30 de abril de 2020.
- CARVALHO, Lisane. **Agroecologia – um território em construção**: considerações acerca das experiências agroecológicas nos Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire no município de Rio Bonito do Iguaçu/PR. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado). Laranjeiras do Sul: UFFS, 2017.
- CARVALHO, Lisane. **Processos Organizativos nos Assentamentos de Reforma Agrária Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire (Rio Bonito do Iguaçu – PR)**. 2011. 77 f. (Monografia). Presidente Prudente: UNESP, 2011.

COCA, Estevan Leopoldo de Freitas. **Um estudo da diversidade e atualidade da reforma agrária: análise dos tipos de assentamentos do território Cantuquiriguaçu–Estado do Paraná**. 2011. 231 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2011.

FRIGO, Simone. **“A luta é a nossa escola”: Educação e formação política no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra**. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Curso Normal: a formação de professor em nível médio, no Paraná (1996-2006). **Revista Diálogo Educacional**, v.9, n.27, p.297-314, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3583>. Acesso em: 17 nov. 2020.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Constituição histórica da educação no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

HAMMEL, Ana Cristina. **Os Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

HAMMEL, Ana Cristina; SILVA, Nilton José Costa; ANDREETTA, Ritamar (Orgs). **Escola em Movimento a conquista dos assentamentos Colégio Estadual Iraci Salete Strozak**. Rio Bonito do Iguaçu: Progressiva Ltda, 2007.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9.394/96

Lüdke M, André MEDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista 1848**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MICELI, Sergio. Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura. **Revista Tempo Social – USP**, São Paulo, v. 15, n.1, p. 64-79. 2003.

MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara De Oliveira *et al.*. **Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68086> . Acesso em: 01/07/2021

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 324-331.

MONTAGNER, Miguel Ângelo; MONTAGNER, Maria Inez. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v.5, n.2, p.255-273, 2011.

MUNURIM, BELTRAME, CONDE E PEIXER (Orgs). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Atica, 1983.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – Educação do Campo**. Curitiba/PR, 2006.

PIES, Neri Gervasio. **Capital Cultura e Educação em Bourdieu**. 2011. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

PPC - **PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTE**. Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Rio Bonito do Iguaçu, 2017.

RIBEIRO, Marlene. Prefácio. In: ALMEIDA, Benedita de; ANTONIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz. (Orgs.) **Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate**. Cacavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 97 – 133.

SALGADO, Sebastião. **Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n° 20, p. 60-73, mai/ago.2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n° 90, p. 77-105, jan/abr. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SILVA, Heloísa da; ROLKOUSKI, Emerson; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Dois estudos em História Oral e Educação Matemática: contribuições para pensar a formação de professores de Matemática. In: **III Simpósio Internacional de Educação Matemática (SIPEM)**, 2006, Águas de Lindóia (SP). ANAIS do III SIPEM. Águas de Lindóia/Curitiba: SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2006.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à Fenomenologia**. Trad. Alfredo de Oliveira Moraes. 4. ed. - São Paulo: Loyola, 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14. p.61-88, Mai./Jun./Jul./Ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso: 17 Nov. 2020.

WACQUANT, Loic. **Homines in Extremis: O que pesquisadores lutadores nos ensinam sobre o habitus**. Estudos de Sociologia, Recife, 2015. Vol. 1, n. 21.

ZANELLA, José Luiz. A educação escolar do campo à luz do materialismo histórico. In: ALMEIDA, Benedita de; ANTONIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz. (Orgs.)

Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 97 – 133.

ANEXOS

ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE NORMAL, NÍVEL MÉDIO.

| Ano de Implantação: 2015 | | Turnos: Matutino e Vespertino | | | | | |
|---------------------------------|---|--|-----------|-----------|-----------|-------------|--------------|
| Implantação: SIMULTÂNEA* | | Carga Horária Total: 4.800 h/aula e 4.000 horas | | | | | |
| | DISCIPLINAS | SÉRIES | | | | HORA AULA | HORA RELÓGIO |
| | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | | |
| BASE NACIONAL COMUM | Arte | 2 | | | | 80 | 67 |
| | Biologia | | 3 | | | 120 | 100 |
| | Educação Física | 2 | 2 | 2 | 2 | 320 | 267 |
| | Filosofia | 2 | 2 | 2 | 2 | 320 | 267 |
| | Física | | | 3 | | 120 | 100 |
| | Geografia | 3 | | | | 120 | 100 |
| | História | 2 | 2 | | | 160 | 133 |
| | Língua Portuguesa | 2 | 2 | 2 | 3 | 360 | 300 |
| | Matemática | 2 | 2 | 2 | 2 | 320 | 267 |
| | Química | | 2 | 2 | | 160 | 133 |
| | Sociologia | 2 | 2 | 2 | 2 | 320 | 267 |
| | Subtotal | | 17 | 17 | 15 | 11 | 2400 |
| PARTE DIVERSIFICADA | Língua Estrangeira Moderna | | | 2 | | 80 | 67 |
| | Subtotal | | | 2 | | 80 | 67 |
| FORMAÇÃO ESPECÍFICA | Concepções Norteadoras da Educação | | 2 | | | 80 | 67 |
| | Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação | | | 2 | | 80 | 67 |
| | Fundamentos Históricos da Educação | | 2 | | | 80 | 67 |
| | Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil | | 2 | | | 80 | 67 |
| | Fundamentos Psicológicos da Educação | 2 | | | | 80 | 67 |
| | Libras | | | | 2 | 80 | 67 |
| | Literatura Infantil | | | 2 | | 80 | 67 |
| | Metodologia da Alfabetização | | | 2 | | 80 | 67 |
| | Metodologia do Ensino da Arte | | | | 2 | 80 | 67 |
| | Metodologia do Ensino de Ciências | | | | 2 | 80 | 67 |
| | Metodologia do Ensino de Educação Física | | | | 2 | 80 | 67 |
| | Metodologia do Ensino de Geografia | | | | 2 | 80 | 67 |
| | Metodologia do Ensino de História | | | | 2 | 80 | 67 |
| | Metodologia do Ensino de Matemática | | | 2 | | 80 | 67 |
| | Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa | | | | 2 | 80 | 67 |
| | Organização do Trabalho Pedagógico | 2 | 2 | | | 160 | 133 |
| | Prática de Formação | 5 | 5 | 5 | 5 | 800 | 666 |
| | Trabalho Pedagógico na Educação Infantil | 2 | 2 | | | 2400 | 133 |
| Subtotal | | 13 | 13 | 15 | 19 | 2400 | 2000 |
| TOTAL | | 30 | 30 | 30 | 30 | 4800 | 4000 |

* Matriz vigente, aprovada pelo Parecer nº 948/2014 - CEE/PR

Fonte: PPC, 2017, p. 14.