



SEMEAR LUTAS, CULTIVAR RESISTÊNCIAS

TRAJETÓRIA DOS 10 ANOS DO
CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFFS –
CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL

ANA CRISTINA HAMMEL
ROBERTO ANTÔNIO FINATTO
(ORGANIZADORES)



ANA CRISTINA HAMMEL
ROBERTO ANTÔNIO FINATTO
(ORGANIZADORES)

SEMEAR LUTAS, CULTIVAR RESISTÊNCIAS

TRAJETÓRIA DOS 10 ANOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA
UFFS – *CAMPUS* LARANJEIRAS DO SUL

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Revisão: Os autores

Capa: Freepik

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S471 Semear lutas, cultivar resistências [recurso eletrônico] : trajetória dos 10 anos do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFFS - Campus Laranjeiras do Sul / organizadores: Ana Cristina Hammel, Roberto Antônio Finatto. - Santo Ângelo : Ilustração, 2025.
237 p. : il.

ISBN 978-65-6135-107-2

DOI 10.46550/978-65-6135-107-2

1. Educação. 2. Educação do campo. I. Hammel, Ana Cristina (org.). II. Finatto, Roberto Antônio (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánches	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edeimar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	13
<i>Alex Verdério</i>	
APRESENTAÇÃO	21
<i>Ana Cristina Hammel</i>	
<i>Roberto Antônio Finatto</i>	
Capítulo 1 - O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA UFFS: TESSITURAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS	25
<i>Elemar do Nascimento Cezimbra</i>	
<i>Marciane Maria Mendes</i>	
<i>Solange Todero Von Onçay</i>	
Capítulo 2 - O CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – <i>CAMPUS</i> LARANJEIRAS DO SUL: POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	43
<i>Edson Marcos de Anhaia</i>	
Capítulo 3 - OS POVOS ORIGINÁRIOS PRESENTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	65
<i>Maria Eloá Gehlen</i>	
<i>Christiane Maria Nunes de Souza</i>	
Capítulo 4 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: SIGNIFICADOS E TRADUÇÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA UFFS <i>CAMPUS</i> LARANJEIRAS DO SUL-PR	79
<i>Fernanda Marcon</i>	

Capítulo 5 - A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) POR
 ÁREA DE CONHECIMENTO E A INTERDISCIPLINARIDADE NA
 EDUCAÇÃO DO CAMPO 93

Roberto Antônio Finatto

Fabio Pontarolo

Capítulo 6 - A PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
 PROFESSORES E PROFESSORAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.. 109

Roberto Antônio Finatto

Liria Ângela Andrioli

Capítulo 7 - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO
 CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
 CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS 125

Ana Cristina Hammel

Marciane Maria Mendes

Capítulo 8 - O CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS
 SOCIAIS E HUMANAS - LICENCIATURA E A RELAÇÃO COM
 A COMUNIDADE REGIONAL POR MEIO DA EXTENSÃO
 UNIVERSITÁRIA..... 145

Vitor de Moraes

Capítulo 9 - TURMA PAULO FREIRE: VIVÊNCIAS DA PRIMEIRA
 TURMA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
 CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA UFFS - *CAMPUS*
 LARANJEIRAS DO SUL..... 165

Rose Riepe de Souza

Fabiana Gonçalves de Souza Claudio

Viviane Kellen Vygte Barão

Ana Cristina Hammel

Roberto Antônio Finatto

Capítulo 10 - IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA VIDA DOS ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS (LICENCIATURA) DA UFFS – CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL 179

Roberto Antônio Finatto

Ana Cristina Hammel

Maria Eloá Gehlen

Capítulo 11 - A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL: UM FUTURO DE MUITAS LUTAS..... 197

Ana Cristina Hammel

Régis Clemente da Costa

Capítulo 12 - REGISTROS FOTOGRÁFICOS: SIGNIFICADOS E SIGNIFICANTES DOS 10 ANOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS (LICENCIATURA) 215

Ana Cristina Hammel

Elisandra Aparecida Callegari Gessi

PREFÁCIO

*“Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente”*
(Construtores do Futuro, Gilvan Santos)

É com muita alegria e entusiasmo que estão colocados o ensejo e o compromisso de prefaciá-la essa importante sistematização que trata de elementos analíticos sobre a experiência da Licenciatura em Educação do Campo efetivada em alternância pedagógica na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Laranjeiras do Sul* (UFFS-LS), no Paraná, Região da Fronteira Sul do Brasil.

Ao ser agraciado com a possibilidade de elaborar as primeiras linhas dessa relevante obra que tem por título “Semear lutas, cultivar resistências: trajetória dos 10 anos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFFS – *Campus Laranjeiras do Sul*”, destaca-se o trecho da canção “Construtores do Futuro”, de Gilvan Santos, a qual, de maneira muito objetiva, e ao mesmo tempo, permeada pela beleza da poesia traduz dimensões fundamentais da luta por uma Educação do Campo.

Assim se faz o processo vivenciado na rica experiência na formação de camponeses e camponesas e povos originários na Fronteira Sul do Brasil, tomada aqui como uma das materializações do anunciado nos versos do poeta-cantador da Educação do Campo e sua sistematização traduzida nas páginas da presente obra. A Licenciatura em Educação do Campo na UFFS-LS é uma construção que tem “a ver com a vida e com gente”, sendo extremamente “querida e organizada”, porque foi e é produzida e “conduzida coletivamente”.

Ao adentrar nas especificidades que trazem a tarefa de anunciar esse importante feito coletivo, é necessário resgatar um pouco da trajetória junto à Licenciatura em Educação do Campo na UFFS-LS, com destaque para a honra e o prazer de ter participado ativamente em momentos dessa construção. A atuação como docente no Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura, entre os anos de 2014 e 2019, possibilitou ministrar

vinte quatro componentes curriculares no Curso. Sendo que a relação mais direta com essa experiência se deu de forma contínua nas turmas iniciais, na atuação como professor nas três primeiras Turmas do Curso: Turma Paulo Freire, Turma Angelo Kretã e Turma Alexandra Kollontai.

Nessa trajetória profissional e acadêmico-científica e também na própria experiência da UFFS-LS, destaca-se a efetividade do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) como ação estruturada e estruturante da política pública de Educação do Campo no Brasil. Essa ação passa a impulsionar e a ser impulsionada pela inserção de sujeitos que historicamente tiveram seu direito à Educação Superior negado e negligenciado pelo Estado brasileiro. Dado o caráter em que se estabelece o PROCAMPO, projetado fundamentalmente pela luta por uma Educação do Campo, a inserção de parcelas dos setores populares na Universidade pública brasileira reflete como uma ação coletiva que tensiona o acesso à Educação Superior, ocupando um espaço até pouco tempo não acessível a tais sujeitos.

Ao tomar a presente obra em sua totalidade, verifica-se sua produção constituída a partir de reflexões sobre os contornos que delinham a experiência na formação de educadores e educadoras do campo e das comunidades Kaingang e Guarani *Mbya* na Licenciatura em Educação do Campo na UFFS-LS. Nesse trajeto, é imprescindível recuperar o processo e a memória acerca da instituição do primeiro *campus* universitário de uma Instituição de Educação Superior pública, gratuita e federal em um Assentamento de Reforma Agrária no Brasil. Essa é uma das características que dá base para a proposição do Curso em questão.

O enlace entre as trajetórias da UFFS-LS e do Curso é ricamente expresso na elaboração de Elemar do Nascimento Cezimbra, Marciane Maria Mendes e Solange Todero Von Onçay que versam sobre o “Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas da UFFS: tessituras conceituais e históricas” (Capítulo 1). Essa conexão sustentada na ligação direta com as lutas dos Movimentos Sociais Populares do Campo na região, a instituição da Universidade e a proposição do Curso expressa e é fruto da materialidade de origem da Educação do Campo no território. Isso se processa na afirmação de uma perspectiva orientadora da formação proposta, que estando atrelada aos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras, numa perspectiva contra-

hegemônica e de cunho popular e organizativo, passa a ser forjada no terreno contraditório das políticas públicas, sendo a presença efetiva dos Movimentos Sociais Populares do Campo um significativo marco balizador dessa construção.

A Licenciatura em Educação do Campo em alternância pedagógica na UFFS-LS é uma realização única que se faz conectada a tantos outros cursos com a mesma natureza que, espalhados pelos recantos do país, expressam a capilaridade e a potência na formação dos povos do campo, das águas e das florestas em nível de graduação. Isso é traduzido nos cursos de graduação impulsionados pelo PROCAMPO, que é um dos pontos fundantes que possibilitaram e fomentaram a gênese da Licenciatura em Educação do Campo em alternância pedagógica na UFFS-LS. Tal registro e análise são desdobrados de maneira detalhada por Edson Marcos de Anhaia no texto intitulado “Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Laranjeiras do Sul: política pública de formação de professores” (Capítulo 2).

A experiência em questão, que toma concretude nas onze turmas do Curso (seis finalizadas e cinco em andamento), é evidenciada nas nuances conjunturais e nas permanências que vão delineando a existência do Curso na última década. Dentre os destaques desse processo, instaura-se a inserção dos povos tradicionais na Universidade pública, como nos indicam Maria Eloá Gehle e Christiane Maria Nunes de Souza na elaboração que trata sobre “Os povos originários presentes na Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas” (Capítulo 3). Isso aponta para uma importante ocupação da Universidade por tais sujeitos, sobretudo das etnias Kaingang e Guarani *Mbya* que passam a ter no Curso a possibilidade concreta de adentrar, de estar e de concluir a graduação, viabilizando sua formação em nível superior e, em alguns casos, ascendendo à pós-graduação. Essa ocupação da Universidade pelos povos Kaingang e Guarani *Mbya* permite observar e afirmar que esse “*Tekora* é de todos e todas!”, o que passa efetivamente por considerar a ancestralidade e as tradições na constituição da visão de mundo dos povos, ou do *jukre*, como identificado na língua kaingang ao referir-se a uma identidade própria na configuração do pensamento enquanto povo.

Ao considerar esse processo de adentrar, de estar, de permanecer e de concluir a graduação que é vivenciado na Licenciatura em Educação

do Campo em alternância pedagógica na UFFS-LS, Fernanda Marcon, na elaboração sobre “A Educação do Campo e a Política de Assistência Estudantil: significados e traduções a partir de experiências na UFFS *Campus* Laranjeiras do Sul-PR” (Capítulo 4), volta-se para reflexões acerca da assistência estudantil, sendo essa uma condição *sine qua non* para que a Educação do Campo se concretize na Educação Superior. Nesse contexto, as ações afirmativas colocam-se como foco da reflexão no diálogo direto com o cotidiano disposto no Curso, registrado por meio de uma mirada de perspectiva antropológica, a qual sustenta a atuação e a elaboração da autora. Na busca dos significados da assistência estudantil junto aos estudantes da Educação do Campo, o auxílio financeiro coloca-se como uma ação fundamental para o rompimento de um privilégio que historicamente esteve limitado à elite. A política estudantil na alternância pedagógica, juntamente com a garantia de alojamento e alimentação, tem viabilizado recursos para auxílios socioeconômicos, contando ainda com apoio pedagógico e promoção da saúde mental e física dos e das estudantes. Essas conquistas, efetivadas no limite contraditório dos movimentos com vistas à democratização da Educação Superior, nos trazem inúmeras questões, muitas das quais são delineadas e aprofundadas pela autora, sobretudo, a partir da presença desafiadora dos povos originários no interior da Universidade pública.

Considerando que as políticas afirmativas de caráter socioeconômico, de modo geral, têm apresentado esse potencial de enfrentamento aos processos de exclusão historicamente calcados e cristalizados na Universidade pública brasileira, também o debate acerca da produção do conhecimento coloca-se como fundamental nesse processo. Assim, “A formação inicial de professores(as) por área de conhecimento e a interdisciplinaridade na Educação do Campo e Indígena” (Capítulo 5) alcançam grande destaque na abordagem de Roberto Antônio Finatto e Fabio Pontarolo. O trato com o conhecimento e seu desdobramento na formação de professores(as) em Educação do Campo por área de conhecimento e com perspectiva interdisciplinar é o eixo da elaboração. Ancorados nas ações concretas do Curso – planejamento pedagógico, alternância, estágios curriculares, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e atividades de extensão e de pesquisa – os autores propõem o debate acerca da formação propiciada. Isso lhes permite elaborar uma compreensão e produzir relevantes considerações

sobre os temas em questão, sejam eles, a área de conhecimento e a interdisciplinaridade no contexto da Educação do Campo.

Também conectados à diversidade na produção de conhecimento na Educação do Campo são verificadas a pesquisa e os estágios na formação de professores e professoras do campo. Nesse quadro, estão colocadas a elaboração de Roberto Antônio Finatto e Liria Ângela Andrioli voltada para a reflexão sobre “A pesquisa na formação inicial de professores e professoras em Educação do Campo” (Capítulo 6) e a sistematização de Ana Cristina Hammel e Marciane Maria Mendes que trata do “Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas” (Capítulo 7).

No que tange à pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo na UFFS-LS, o autor e a autora abordam a pesquisa muito além de sua mera aplicação instrumental, estando ela sustentada no processo de construção e em sintonia com a práxis. Nessa apreensão, a pesquisa dialoga com a materialidade da vida dos sujeitos, suas possibilidades e seus limites. Reflete e permite apreender as trajetórias que retratam e dão corpo à própria produção da vida nos territórios e na construção da Educação do Campo.

Já no que diz respeito ao estágio no Curso, considerada sua preeminência na formação de professores(as) de modo geral, no caso da Licenciatura em Educação do Campo na UFFS-LS, de acordo com as autoras, o estágio está colocado como um elo entre o processo formativo desencadeado e as demandas presentes nas escolas do campo e na realidade de inserção dos sujeitos que acessam o Curso. Põe-se, ainda, frente ao desafio educacional em nossa contemporaneidade diante da ofensiva neoliberal e da escola capitalista, tendo em conta as exigências e lutas que circunscrevem o modo de vida e a existência dos povos do campo, das águas e das florestas.

Do mesmo modo, a extensão universitária é tida como ponto relevante no debate e na construção da Educação do Campo em sua interface com a Educação Superior. No contexto da UFFS e da sua relação intrínseca com a comunidade regional no Território Cantuquiriguaçu, no estado do Paraná, isso delinea os contornos de uma perspectiva de Extensão Universitária Popular (EUP). Tal perspectiva é apresentada na elaboração de Vitor de Moraes que, partindo de registros produzidos junto à docentes, discentes e demais integrantes da comunidade

regional sobre a concretude da extensão universitária no território, volta sua reflexão para “O Curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Licenciatura e a relação com a comunidade regional por meio da extensão universitária” (Capítulo 8).

Na elaboração intitulada “Turma Paulo Freire: vivências da primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas da UFFS - *Campus* Laranjeiras do Sul” (Capítulo 9) que, foi produzida coletivamente pelas egressas Rose Riepe de Souza, Fabiana Gonçalves de Souza Claudio e Viviane Kellen Vygte Barão, em colaboração com Ana Cristina Hammel e Roberto Antônio Finatto, tem-se um rico registro das vivências e do processo formativo registrado na trajetória da primeira turma do Curso. Essa sistematização foi efetivada pelos sujeitos protagonistas da experiência desta primeira turma, com destaque para a efetiva participação das estudantes que assumiram a autoria da elaboração. Em sua elaboração, o coletivo autoral reflete sobre o perfil dos e das estudantes do curso, o processo organizativo que sustentou a formação desencadeada, culminando com apontamentos sobre a inserção e atuação dos egressos e egressas do Curso.

Também voltado para a concretude do Curso, tendo em conta um momento específico que impactou toda a humanidade, tem-se a elaboração sobre os “Impactos da pandemia de covid-19 na vida dos estudantes e egressos do Curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura) da UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul” (Capítulo 10). Esse registro evidenciado na formulação de Roberto Antônio Finatto, Ana Cristina Hammel e Maria Eloá Gehlen, teve como pano de fundo, a efetividade da pesquisa “Educação e escolas do campo em tempos de pandemia do Covid-19”, conduzida pela Rede Latino-americana de Estudos e Pesquisas Marxistas em Educação do Campo, a qual objetivou a produção de dados a partir da participação direta de estudantes e egressos e egressas do Curso. Assim, no contexto da pandemia e de seus impactos de ordem social, econômica e política, a elaboração versa sobre realidade do Curso no período.

Tem-se ainda, o texto “A Licenciatura em Educação do Campo no *Campus* Laranjeiras do Sul: um futuro de muitas lutas” (Capítulo 11), de autoria de Ana Cristina Hammel e de Régis Clemente da Costa. A referida elaboração aborda alguns dos desafios que circundam e estão colocados a partir da experiência concreta de formação de professores e professoras do campo e das comunidades Kaingang e Guarani

Mbya na Fronteira Sul do Brasil, sobretudo, quando considerada sua continuidade. Dentre os pontos indicados estão: a luta em defesa da educação, a valorização docente, a defesa da educação pública de qualidade social, a formação *omnilateral* e a emancipação humana. Esse conjunto de questões mais gerais toma contornos bastante específicos quando considerado o histórico de lutas dos trabalhadores e trabalhadoras pela reforma agrária, a luta por direitos dos povos do campo e originários e pela garantia da educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Por fim, é apresentada uma coletânea de fotos, a qual constituiu os “Registros Fotográficos: significados e significantes dos 10 anos do Curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura)”. Essa coletânea busca resgatar, por meio das imagens selecionadas, alguns dos tempos e momentos que fizeram parte da constituição da memória do Curso. O conjunto que integra o registro fotográfico remete ao processo formativo que vem sendo desencadeado no Curso, com vistas, à formação humana de sujeitos comprometidos com a transformação social das comunidades onde vivem.

Considerado o todo que compõe essa importante produção, são verificados ainda, com grata satisfação, o perfil e o comprometimento de uma atuação engajada dos e das dezesseis autores e autoras responsáveis pelas elaborações constantes na presente obra. Em suma, são companheiros e companheiras muito valorosos e valorosas com quem tive a oportunidade de aprender e fazer-me como um educador do Magistério Superior na Universidade pública. Um coletivo que, na última década, tem se consolidado e segue afirmando a interface entre Educação do Campo e a Educação Superior no fazer da Licenciatura em Educação do Campo na UFFS-LS. Uma tarefa árdua e ao mesmo tempo instigante, que tem aberto trincheiras, firmado cunhas, cultivando a Educação do Campo na formação de professores e professoras, junto a comunidades camponesas e dos povos Kaingang e Guarani *Mbya* que integram a grande região da Fronteira Sul do Brasil.

Retomando versos outros, de nosso poeta-cantador da Educação do Campo, a presente obra reafirma a tônica que tem sido ecoada num fazer concretizado em todos os cantos e recantos do país: “Não vou sair do campo pra poder ir pra escola!”. E nessa perspectiva, a presente obra nos convida para celebrar, para comemorar e para seguir no importante

e belo desafio da construção coletiva, o qual tem sustentado a Educação do Campo nas últimas três décadas no Brasil.

A obra reitera ainda, a apreensão coletiva que tem sustentado a própria luta por uma Educação do Campo: faz-se necessário “semear lutas” e “cultivar resistências”. E é nesse nosso fazer coletivo que, a “trajetória dos 10 anos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul”, coloca-se como um importante marco para que possamos seguir nessa construção.

Assim, juntamente com “quem vive da floresta”, “dos rios e dos mares”, “nos Quilombos”, “nas Aldeias” e com “quem na terra semeia”, convidamos para a leitura e para o apreender na e a partir da construção coletiva da Educação do Campo. Venham todos e todas. “Venha aqui fazer a festa”!

Viva a Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

Viva a Licenciatura em Educação do Campo UFFS-LS.

Alex Verdério¹

Março de 2025. Recôncavo da Bahia, Nordeste, Brasil.

1 Pós-Doutorado em Educação, em andamento, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-FIOCRUZ). Licenciado em Pedagogia no curso de Pedagogia para Educadores do Campo, efetivado na parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). É Professor no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *Campus* Amargosa - BA, no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO). Entre 2009 e 2014 atuou como professor no curso de Licenciatura em Educação do Campo e no curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE, *Campus* de Cascavel - PR. E entre 2014 e 2019 foi professor no curso de Licenciatura em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Laranjeiras do Sul - PR. É líder e pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECAMPO-UFRB). Integrante do Núcleo de Educação do Campo, Desenvolvimento Territorial e Agroecologia (NUCAMPO-UFRB). E pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECCA-UFFS), E-mail: alexverderio@ufrb.edu.br.

APRESENTAÇÃO

O livro “Semear lutas, cultivar resistências: trajetória dos 10 anos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul” é resultado da sistematização de vivências, práticas e reflexões dos 10 anos do curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Laranjeiras do Sul¹. O curso, ofertado em regime de alternância, é fruto do Edital de seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012 para a implantação de cursos de licenciatura com o objetivo de habilitar professores(as), por área de conhecimento, para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Com o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, a partir do edital citado, foram criados 43 cursos em todo o país. As instituições de ensino com as propostas pedagógicas aprovadas receberam 15 vagas para novos(as) docentes e 03 vagas de servidores(as) técnicos(as) administrativos(as), além de recurso financeiro específico para a implantação das primeiras turmas (120 alunos) e a consolidação do curso.

A demanda por um curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFFS - *Campus* Laranjeiras do Sul tem respaldo nas características da região onde o *Campus* está inserido. A região é composta por municípios predominantemente rurais, com a economia movimentada pela produção agropecuária de origem familiar e camponesa, contando, ainda, com a presença da população indígena (etnias Guarani *Mbya* e Kaingang), quilombola e camponeses em áreas de reforma agrária (acampamentos e assentamentos rurais).

As escolas do campo, por sua vez, também estão distribuídas na região, mas a formação dos(as) professores(as) para atuar nas comunidades tem sido um desafio, dada a negação de políticas públicas para a Educação do Campo. Assim, o curso de Educação do Campo

1 A Resolução nº 136/CONSUNI/UFFS/2023 alterou a denominação do curso de “Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura” para “Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura)”. Diante disso, as duas denominações são citadas ao longo deste livro.

foi uma resposta às demandas dos movimentos sociais e das diferentes organizações da região.

Nesses 10 anos de curso, muitas são as experiências e reflexões apreendidas, descritas e analisadas neste livro que marcam a trajetória da construção e implementação da Educação do Campo no contexto da UFFS e das comunidades de seu entorno. Vale considerar que o público do curso é também constituído por pessoas que não tinham perspectiva de ingressar no ensino superior público devido à distância de suas casas até a universidade, à inexistência de transporte e às dificuldades para os deslocamentos nas comunidades camponesas e indígenas. São camponeses(as) (com terra e sem terra), indígenas, quilombolas e outros povos que ingressaram e permaneceram na universidade pela Pedagogia da Alternância.

O histórico do curso, ao longo desses 10 anos, é marcado pela luta, persistência e resistência ativa do coletivo de professores(as) e estudantes que, em conjunto com diversos sujeitos – servidores(as) técnicos(as) da UFFS, lideranças, movimentos e organizações sociais, de dentro e de fora da universidade –, garantiram a continuidade do projeto formativo. Durante este percurso, podemos identificar diferentes temporalidades, que tomam como referência as parcerias e as relações estabelecidas para viabilizar a oferta das turmas.

Entre 2013 e 2017, a maior parte das aulas do curso ocorreu na unidade Vila Velha do Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia – CEAGRO, no município de Rio Bonito do Iguçu. Os(as) professores(as) deslocavam-se diariamente do *Campus* Laranjeiras do Sul até o local das aulas. Uma vez por semana, as aulas ocorriam no *Campus*. O espaço do CEAGRO conta com estrutura para aulas, hospedagem, alimentação e estudo. Os custos para o uso dessa estrutura eram de responsabilidade da UFFS, por meio de recursos financeiros recebidos do MEC/PROCAMPO.

Com o término do recurso financeiro público destinado para a manutenção das turmas e diante da mudança de conjuntura na política nacional – resultado do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016 –, a coordenação do curso, em diálogo com o Colegiado do Curso, buscou alternativas para a continuidade do mesmo. Uma das ações foi a execução do projeto “Formação de Professores e Professoras em Escolas

do Campo” (2019-2022)², coordenado pela Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar). O projeto foi financiado pela organização alemã *Brot für die Welt* (Pão para o Mundo – PPM) e possibilitou recursos aos/às estudantes para o custeio do transporte, alimentação e hospedagem durante o período das aulas, chamado de Tempo Universidade.

Além disso, passou-se a estabelecer parcerias com as prefeituras de municípios da região. A celebração de acordos de cooperação técnica visou o uso das estruturas das casas familiares rurais, já desativadas, para a permanência dos(as) estudantes durante o Tempo Universidade. Foram celebrados dois acordos para esta finalidade: um com o município de Candói e outro com o município de Porto Barreiro. Em Candói, as aulas ocorreram em 2018 e 2019, já o acordo com Porto Barreiro, apesar de assinado, não foi executado. Nos dois casos, os acordos foram rescindidos em decorrência de mudanças na administração municipal que criaram entraves a ponto de inviabilizar a continuidade das ações.

Em 2020, a pandemia de Covid-19 impôs o distanciamento social e, com isso, as aulas do curso aconteceram de forma remota nos anos de 2020 e 2021. No ano de 2020, diante das dificuldades para a divulgação do curso nos territórios e de todas as limitações oriundas da pandemia, o processo seletivo foi suspenso, sendo retomado no segundo semestre de 2021. Com o retorno das atividades presenciais da UFFS em 2022, as aulas de Tempo Universidade do curso passaram a ser ofertadas exclusivamente no *Campus* Laranjeiras do Sul. Os(as) estudantes, durante este período, ficam hospedados(as) em hotéis no município e recebem auxílios socioeconômicos da universidade para o custeio das despesas.

É essa trajetória, em suas diferentes dimensões e sob diferentes olhares, que os textos deste livro apresentam. Os capítulos abordam os múltiplos aspectos do processo de formação de professores(as) em Educação do Campo, sempre considerando o contexto do território e o projeto de transformação da educação, da escola e do campo que o curso defende. Dessa forma, apesar de os textos abordarem temas

2 Os resultados deste projeto estão apresentados no livro: ANDRIOLI, L. A.; SOARES, A. F. V.; ZENERATTI, F. L.; ROSA, G. P. S. **Formação de professores e professoras em escolas do campo**: reflexões a partir de diferentes lugares e olhares. Curitiba: Appris Editora, 2024.

específicos, eles se complementam e retomam aspectos conjunturais e estruturais necessários para a compreensão de cada temática enfocada.

Diante desta trajetória, destacamos que este livro se constitui como um registro e como memória das lutas e resistências construídas nos últimos 10 anos a partir da Licenciatura em Educação do Campo. Mas, também, é uma forma de comemorar e reconhecer que muito foi feito e, desde o que construímos, seguiremos, coletivamente, tecendo as condições para a necessária transformação das escolas e dos territórios dos povos do campo, das águas e das florestas.

Desejamos uma excelente e inspiradora leitura!

Ana Cristina Hammel

Roberto Antônio Finatto

Laranjeiras do Sul - Paraná, dezembro de 2024.

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO — CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA UFFS: TESSITURAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS

Elemar do Nascimento Cezimbra¹

Marciane Maria Mendes²

Solange Todero Von Onçay³

Introdução

Na busca por alguns fios de origem, este capítulo apresentará um breve resgate de elementos históricos do contexto de criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Ledoc) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)/Campus Laranjeiras do Sul, Paraná. O Campus da UFFS em que o curso é ofertado foi construído em um assentamento da reforma agrária cedido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o

-
- 1 Doutor em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Marechal Cândido Rondon. Professor da UFFS no Campus Laranjeiras do Sul/PR.
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (Gecca), participa do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (Grupepu) e faz parte da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (Apec). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Natureza da UFFS, Campus Laranjeiras do Sul/PR.
 - 3 Doutora em Antropologia Social pela Universidad Nacional de Misiones (Unam), Posadas, Argentina. Doutoranda em Ciências Sociais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Participa do Grupo de Pesquisa Educação Popular e Ensino Superior, é membro do Grupo de Pesquisa Discurso, Redes Sociais e Identidades Sócio-Políticas vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento Agricultura e Sociedade (CPDA) e ao Curso de Relações Internacionais do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da UFRRJ e integra o Grupepu. Professora do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFFS, Campus Erechim/RS.

Assentamento 8 de Junho, localizado no município de Laranjeiras do Sul, pertencente ao território Cantuquiriguaçu⁴.

A proposta do Curso é elaborada a partir do seguinte objetivo: contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores que servisse como referência para fortalecer a política pública da Educação do Campo, estreitando o vínculo do que move esta política, com a produção de referências de bases teóricas das ciências humanas e sociais. Prospectava formar professores para atuarem na educação do campo, habilitando para as disciplinas de história, geografia, sociologia, filosofia, abrangendo as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Além da docência, ancorando a gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno, pretendia formar para atividades formativas não escolares, junto às populações do campo, movimentos e organizações sociais (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2013).

A justificativa para a implementação do referido curso se apoiava na latente demanda de formação de professores para o campo com perfil que acolhesse a concepção de Educação do Campo que vinha sendo construída. Ademais, “a necessidade da universalização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio é apresentada como um grande desafio do sistema educacional brasileiro, possuindo interdependência com a falta de professores, principalmente no campo” (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2013).

Os referenciais ético-políticos e epistemológicos que orientam o processo do trabalho pedagógico partem do pressuposto que a Educação do Campo tem como horizonte a mobilização, a politização e a formação humana na perspectiva contra-hegemônica, considerando o modo como ela vem sendo organizada no Brasil sob a perspectiva dos movimentos sociais do campo. Considera-se, ainda, que os princípios ético-políticos, epistemológicos e metodológicos vinculam-se à materialidade histórica de produção da vida (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2013).

É possível perceber que o histórico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFFS é marcado por uma trajetória de

⁴ Região composta por 20 municípios associados localizados nos vales dos rios Cantu, Piquiri e Iguçu. O território Cantuquiriguaçu abriga cerca de 20% das áreas de assentamentos do Paraná, com mais de 4 mil famílias assentadas. Ver Moraes, 2021.

resistência e tem a densa experiência dos movimentos sociais com a perspectiva da formação em alternância, desenvolvida, até então, mais em processos de Educação Popular, junto à inovação de buscar sempre conciliar as exigências acadêmicas com o compromisso social e político da Educação do Campo, da qual trataremos a seguir.

Outrossim, o percurso da Educação do Campo, a partir da concepção que vai se materializando, já trazia o protagonismo dos movimentos sociais, em especial do MST, em suas formas de luta e resistência. De outro lado, a região é territorializada pelo MST, que tem a institucionalização da concepção da educação como direito à escolarização do/no campo em sua pauta, a qual não se deu sem luta, com riscos e limites, tendo como base uma tessitura dialética, produtora de experiência humana (e social) na perspectiva de formação para um referencial societário que tenha a humanização e não o acúmulo do capital como central.

Compreender que as relações de classe se expressam de formas diversas e se estabelecem na medida em que provocam a erosão de outras formas hegemônicas, passa a ser fundamental quando busca-se materializar a conceituação da Educação do Campo. Esta é uma novidade quando se trata de política pública, sendo uma produção histórica, que emergiu no Brasil nas últimas duas décadas do século passado, nas experiências formativo-educativas protagonizadas pelos Movimentos e Organizações Sociais e que, solidários à classe trabalhadora, forjaram a luta para ampliação dos recursos do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera) à toda sociedade.

Trajatória de lutas dos movimentos sociais da região para a efetivação do curso

A trajetória de lutas dos movimentos sociais da região desempenha um papel fundamental na efetivação do curso de Educação do Campo. Ao longo dos anos, esses movimentos têm travado batalhas por reconhecimento, acesso à educação e valorização da cultura e do conhecimento, na construção de uma educação crítica e emancipadora. Suas lutas foram marcadas pela resistência frente às adversidades, pela busca por políticas públicas para todos e pela afirmação da identidade e dos direitos dos sujeitos do campo. Nesse contexto, a presença e a

participação ativa dos movimentos sociais nas Licenciaturas em Educação do Campo são essenciais para garantir uma formação comprometida com a realidade e os anseios dessas populações, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste primeiro item, será feita uma breve apresentação histórica do esforço do MST para garantir a Educação do Campo nos acampamentos e nos assentamentos, indicando que a referida educação passou a ser um compromisso dos camponeses acampados. Da mesma forma, esse compromisso se estende para a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e, sobretudo, com orgânica participação na criação e consolidação do projeto da UFFS, na época com apenas uma década de existência.

Pode-se perceber o quanto a luta pela terra junto ao MST esteve imbricada com a educação. Desde os primeiros assentamentos, como os de Ronda Alta/RS, no ano de 1983, a preocupação com a educação estava presente. Com a ocupação da Fazenda Annoni, no município de Sarandi/RS, em 29 outubro de 1985, havia 1.500 famílias acampadas e, dentre elas, centenas de crianças. “Em uma não preocupação inicial, vindo a ser uma imposição do contexto situacional, ou seja, o que fazer com as crianças no acampamento?” (Lauer, 2022, p. 175). Isso demandou um olhar para com a escola dessas crianças, mas não qualquer escola, e nem só para as crianças, havia toda uma preocupação com qual tipo de educação a que se teria acesso, onde ela seria realizada, como seria, o que fazia emergir muitas questões pedagógicas e a preocupação com a preparação dos professores. De acordo com Cezimbra (2021, p. 217),

A preocupação com a educação é um elemento diferencial que o MST, como movimento camponês, passou a desenvolver desde seu início, que o torna moderno e distinto de outros movimentos camponeses que existiram e lutaram por terra no Brasil. Os primeiros passos para a organização da educação são de iniciativa dos camponeses. Não foram as autoridades do município que se deslocaram até o acampamento para resolver o atendimento à educação. Não foi nem o Ministério Público que obrigou o município a ofertar educação como um direito cidadão aos filhos dos acampados.

Marcadamente no período entre 1979 e 1984, que resulta na constituição do MST, a luta pela terra teve como uma das frentes a educação, de início, para garantir escolas nos primeiros acampamentos/

assentamentos, e mais tarde, em razão da necessidade de uma educação alinhada com a concepção que vinha sendo assumida como parte da identidade do sem-terra.

Em especial na região Centro-Sul do Paraná, os camponeses participaram como sujeitos políticos importantes também no campo educacional, ajudando a escrever um itinerário com a Educação do Campo básica nas escolas dos acampamentos até a conquista da própria UFFS. Assim poderiam estudar e voltar a ser professores das escolas básicas da Educação do Campo nesses espaços, como se constatou na escola do acampamento Herdeiros da Terra de Primeiro de Maio, situado em Rio Bonito do Iguaçu, próximo do Colégio Iraci Salete Strozak, que é a Escola Base para as Escolas Itinerantes.

Na ausência de uma educação voltada para a realidade dos camponeses, é que começou a ser discutida a educação que se deseja para os filhos dos sem-terra: quais conteúdos ela deve ter? Que pedagogia? Que tipo de educador? Quais princípios educacionais deve ter? Que educando se quer formar e para qual sociedade? Essas preocupações e outras mais levaram o MST a criar um setor de educação, o qual iniciou nos acampamentos, foi para os assentamentos, depois de alguns anos, ampliou-se para um setor estadual e, depois, nacional.

O setor de educação do MST foi buscar apoio na sociedade, com professores simpáticos à causa dos sem-terra. A questão foi levada para dentro de algumas universidades e passou-se a constituir uma dinâmica de debates, cursos de capacitação, cursos formais de preparação de professores em parcerias com essas instituições universitárias. Nesse sentido, o MST se colocou como um importante interlocutor no debate educacional brasileiro. O processo prático de implementação de uma proposta educacional debatida nos espaços do MST e com apoios de intelectuais das universidades, colocou o Movimento como referência em um debate em que os camponeses sempre estiveram ausentes na sociedade brasileira.

Lauer (2022, p. 187), que é integrante do MST, assinala: “A datar de 1998, uma nova perspectiva de debate adentra ao MST — a Educação do Campo — que se mantém até hoje e deixará marcas no trabalho organizativo de educação no Movimento”. Nesse sentido, o autor reitera o que é afirmado por Caldart (2017, p. 187) quando argumenta “que há uma cultura, um modo de vida camponês que

deve ser respeitado e em certa medida retomado como forma de assegurar a sobrevivência da população camponesa”. Por fim, para que a relação construtiva dos Movimentos Sociais junto à Educação do Campo seja compreendida, utiliza-se a nota de rodapé, quando o autor afirma: “Mesmo o que não está explícito, num primeiro olhar, se aprofundarmos o estudo, percebe-se que os princípios filosóficos e pedagógicos da educação no/do MST estão contidos nos alicerces dos ideários da Educação do Campo” [...] (Lauer, 2022, p. 259).

É com essa pertença que o MST protagoniza a Educação do Campo em contraposição à educação liberal até então precariamente oferecida aos camponeses. Para o MST, a educação que interessa contém um projeto classista, popular e que foi se desenvolvendo alicerçado ao projeto de vida no campo e à reforma agrária popular. A proposta educacional que o MST e outros movimentos camponeses do Brasil, pastorais sociais, intelectuais e setores universitários estão construindo, amadurecendo, na prática, é uma proposta do campesinato brasileiro que contribui com a classe trabalhadora na busca pela transformação da sociedade brasileira. E Miguel Arroyo, prefaciando o livro *Pedagogia do Movimento dos Sem Terra*, de Caldart (Caldart, 2000, p. 13), reforça o que acima está colocado:

A escola do campo e as escolas do MST tentam ser mais do que escola. Pretendem integrar-se na dinâmica do Movimento. Este põe a escola e a pedagogia em movimento e por aí elas retomam suas tarefas de origem: contribui para a formação de sujeitos sociais, os Sem Terra, os(as) trabalhadores(as) do campo. Os educadores e as educadoras das escolas do campo vão descobrindo que são mais que alfabetizadores quando alfabetizam, mais que ensinantes quando ensinam. (...) Gostaria de lembrar ainda que este trabalho faz parte de uma história que vem de longe. É bom situá-lo nessa história. As lutas no campo, o MST não são um incidente inesperado, nem os vínculos entre a terra, a cultura e a educação são um acidente em nossa história social. Fazem parte de uma longa e tensa trajetória.

Outra perspectiva potencializadora dessa relação foi o Pronera. Segundo Souza, “um encontro com representantes do governo federal, no qual foi criado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), em 1988, entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Ministério da Educação” (Souza, 2006, p. 39). O Programa possibilitou parcerias com igrejas, secretarias de educação dos municípios e associações do MST com universidades para a organização de cursos,

com financiamento e acompanhamento feito pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Foi se ampliando ao longo do tempo, abrangendo desde a formação de professores para o ensino básico nas escolas do campo, chegando a apoiar até cursos de pós-graduação em diferentes áreas profissionais para o desenvolvimento amplo da reforma agrária. Estava voltado para formar filhos de assentados e acampados de qualquer movimento social do País, não se restringindo só aos jovens do MST. O Programa também visava a alfabetização de jovens e adultos, possibilitou um grande salto na Educação do Campo e ganhou forças, acampamento após acampamento, e assentamento após assentamento. Esse processo, em grande parte, está sistematizado, e há um grande número de trabalhos acadêmicos, desde artigos a teses de doutorado, que estudaram, pesquisaram e registraram esse importante Programa voltado para a Educação do Campo. Pode-se afirmar que, após a sua criação, houve um grande avanço na institucionalização da Educação do Campo em todos os níveis de ensino.

Dessa forma, pode-se afirmar que o papel do MST como sujeito sociocultural da Educação do Campo foi muito importante, como destaca Caldart (2000), uma das primeiras estudiosas a pesquisar e contribuir nas formulações do desenvolvimento da Educação do Campo no MST. Muitos outros estudos vieram abordando os mais diversos aspectos da Educação do Campo, por exemplo, Silva (2020), que trouxe importante contribuição ao debate sobre a Educação do Campo no MST ao mostrar os camponeses como sujeitos políticos que desenvolveram a proposta dessa educação com perspectiva socialista e classista. Foram aproveitadas as contribuições das proposições dos pedagogos socialistas do começo da Revolução Russa, tais como o trabalho como princípio educativo, a coletividade, a auto-organização de alunos e professores, a omnilateralidade, as demandas concretas da comunidade e o envolvimento da comunidade, a educação pública, entre outros.

No Paraná, outra importante instância que contribuiu com a luta e com uma articulação mais ampla é a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (Apec), que envolve um conjunto de organizações, movimentos sociais, universidades e sujeitos.

Nessa perspectiva, aponta-se o emergir da discussão do projeto histórico da classe popular (trabalhadora) e, entre ele, o papel crucial da educação e com o recorte da formação docente. Subjaz um ingrediente

que seria capaz de produzir sujeitos de uma cultura no devir de algo que ainda não é, mas poderá vir a ser “com forte dimensão de projeto” (Caldart, 2004, p. 93–94) a favor da classe trabalhadora empobrecida e que se contrapõe ao projeto de fortalecimento do capital. “Nisso, pode-se dizer que é o ser humano que se produz a si mesmo, e é ao mesmo tempo produto e construtor da história; formado pela sociedade e formador da sociedade: sujeito de práxis” (Caldart, 2004, p. 93–94).

Portanto, está presente a necessidade de formação de professores que acompanhem esse embate, ancorada à essa luta pela política pública, direito, consciência, historicidade, enfim, características definidoras de concepções do ser humano em sua existência. E de outro lado, o (re) situar da função social da universidade na contemporaneidade, que tem sido elucidada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) e tantos outros. Concorde-se com o autor que é necessário perceber qual deve ser a função social da universidade no tempo histórico presente, destacando que, no contexto atual do capitalismo dependente, atua sobre a universidade e ela não pode se manter nos marcos teóricos conceituais do passado.

Da criação e organização do curso: formação, desafios e conquistas

O debate em torno da Educação do Campo toma força a partir dos anos de 1990, sobretudo pelo protagonismo dos movimentos e organizações populares do campo. Esses sujeitos coletivos elegeram o que se tornariam os elementos fundantes da mobilização da concepção, sendo a tríade: Campo, Educação e Políticas Públicas. O acúmulo de mais de três décadas foi muito além de uma construção conceitual e promoveu mudanças transformadoras, embora ainda insuficientes no desenvolvimento de experiências educacionais e na construção de políticas que dão suporte às práticas já existentes. A criação das Licenciaturas em Educação do Campo, com o propósito de constituir uma formação docente própria para as demandas conquistadas, é exemplo que demarcou essa perspectiva.

À medida que os sujeitos coletivos e históricos se reconhecem como excluídos em relação aos bens produzidos pela humanidade, se organizam em movimentos sociais e, ao buscar sua afirmação econômica,

política, social e cultural, compreendem a importância da organização e da luta para a conquista de direitos básicos, entre eles, a educação/formação dos sujeitos do campo (Mendes, 2009).

Fundamentados em experiências e referenciais contra-hegemônicos, esses sujeitos coletivos e históricos passam a agregar acúmulos da Educação Popular, da Pedagogia Histórico-Crítica, da Pedagogia Socialista e da própria construção de “Pedagogias da Educação do Campo” para fins de constituir uma base epistemológica. Todavia, um dos principais componentes curriculares metodológicos é a Pedagogia da Alternância que, estruturada por área do conhecimento, permite um vínculo com as necessidades dos locais de onde os sujeitos são oriundos. São dimensões que tornaram possível reformular a concepção de tempos e espaços educativos, problematizando e modificando estruturas curriculares e que também apresentam o desafio de reestruturar a relação pedagógica por meio da vivência prática no próprio ambiente social e cultural presente na realidade diversa do campo. Assim, com a ampliação sobretudo do acesso a essas populações que, historicamente, tiveram esse direito negligenciado, desencadeia-se a necessidade de ampliar também programas de formação de professores.

Segundo Antunes-Rocha e Martins (2010), a demanda principal inicial era a formação de professores para os anos iniciais, a exemplo dos cursos de “Pedagogia da Terra”; porém, logo se viu a necessidade da ampliação, em razão da demanda de formação de professores também para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, ou seja, a Educação Básica. Além disso, a escola do campo precisava de uma formação que desse conta de várias dimensões educativas e multidisciplinares, o que requer uma mudança na forma acadêmica de conceber a formação de professores no País. Surge, assim, a proposta de um outro tipo de curso, que integra as áreas do conhecimento, e que é construída tendo presente os acúmulos dos movimentos sociais, adotando a metodologia curricular em Sistema de Alternância. A matriz estruturante dos cursos parte de uma experiência que vinha sendo desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde 2005 (Antunes-Rocha; Martins, 2010).

Nesta perspectiva, o Edital de Chamada Pública n.º 02, de 31 de agosto de 2012, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi)/MEC, que passa ser implementado por mais de 40 Instituições

Superiores Públicas, busca assegurar três importantes dimensões: a) docência por área de conhecimento; b) gestão de processos educativos escolares; c) gestão de processos educativos comunitários. A proposta formativa se daria na perspectiva de promover a integração desses aspectos, como forma de associar-se intrinsecamente ao projeto de vida dos camponeses, assentados, acampados, indígenas, quilombolas e de outros sujeitos do campo. Além, é claro, de atender à gritante demanda que se expressava pela falta de professores para as escolas do campo, especialmente na primeira década deste século, em que a movimentação pelo direito à Educação do Campo dá visibilidade a esse direito historicamente negligenciado. Essas demandas não são desassociadas da luta de classe e da questão agrária presente no cenário da sociedade brasileira, as quais exigem profundas transformações na função social da escola, considerando o enfrentamento ao projeto hegemônico em curso no campo.

Essa nova forma de graduação surge da luta dos movimentos sociais do campo por uma política de formação específica para educadores que atuam nas escolas rurais. Sua principal intenção é formar docentes capazes de estabelecer um vínculo profundo entre as atividades escolares e as necessidades da comunidade em que estão inseridos.

A gênese da proposta da Licenciatura em Educação do Campo foi organizada com o propósito de não fragmentar a formação nem as etapas da educação básica, tendo em vista a totalidade do fenômeno e a problemática educacional. Essa reflexão visava objetivar projetos qualificados, dentro das próprias exigências que a realidade do campo demandava:

O que se pretende é desenvolver, desde a especificidade das questões da Educação do Campo, um projeto de formação que articule as diferentes etapas (e modalidades) da Educação Básica, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno (Brasil, 2007).

Como em todos os processos forjados na luta, a construção do curso foi muito desafiadora, uma vez que este inicialmente não contava com um quadro de pessoal. A disponibilidade das vagas concedidas pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) (15 vagas para professores e 3 para técnicos) só podia ser acessada quando da efetivação das primeiras matrículas. Significava dizer que todo o

processo anterior era realizado por quem compreendia a importância da causa. Mesmo não faltando solidariedade dos colegas, eram muitas as tarefas a serem realizadas em um curto período. Para exemplificar, cita-se o caso do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que, mesmo tendo tirado o quarto lugar em nível nacional e aprovado na íntegra sem nenhuma retificação e com nota máxima, precisava ser reelaborado para tramitar na UFFS e muitas dúvidas da parte das instâncias precisavam ser esclarecidas para que o currículo fosse regulamentado em forma de alternância.

A gestão do programa que integrava o Curso para os Campus de Laranjeiras do Sul e de Erechim estava integrada e, inicialmente, o Curso era todo administrado por Laranjeiras do Sul. Por fim, foi lançado o Edital. Nesse momento, já se tinha mais visibilidade interna e apoio que se somavam ao projeto com mais contribuições de servidores e docentes.

O Edital tinha o propósito de compor uma turma de 60 matrículas; porém, houve a demanda de mais de 400 inscrições, o que levou à tomada de decisão de já fazer a seleção para duas turmas, uma iniciando no primeiro semestre do ano de 2012 e outra no segundo semestre desse mesmo ano. As expectativas dos Movimento Sociais eram grandes. No momento de criação do curso, a indicação de uma carta, oriunda dos movimentos sociais a ser apresentada pelo inscrito, pontuava ao candidato, critério válido instituído pela Universidade naquele momento. Essa indicação já seria um primeiro passo para assegurar um vínculo para realização do tempo comunidade, uma relação com práticas sociais e com a Educação do Campo de modo geral.

O Processo Seletivo Especial para o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, Campus Laranjeiras do Sul, Edital n.º 502/UFFS/2013, de 29 de outubro de 2013 (Chapecó, 2013), enfatiza:

O Processo Seletivo para o qual se abrem inscrições neste Edital será constituído de duas etapas: a) Uma prova discursiva de caráter eliminatório que visa avaliar a capacidade de sistematização, de síntese, de argumentação e de domínio dos seguintes temas: Educação, Escola e Educação do Campo; b) Elaboração de memorial descritivo que deve conter os seguintes itens: 1) trajetória educacional; 2) experiências profissionais relacionadas à educação

do campo; 3) trajetória nos movimentos sociais, indígenas e sindicais; 4) motivação e expectativa para a realização do curso.

Em sua organização curricular, o curso prevê 3.315 horas distribuídas em nove etapas semestrais. Tal carga horária está organizada em dois tempos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Espaço Comunidade (TC), sendo que, para o TU, estão previstas 2.715 horas de aulas e, para o TC, 600 horas de aula, das quais, 420 horas são de estágio obrigatório supervisionado e mais 210 horas de atividades curriculares complementares. O curso é presencial e tem como estratégia curricular a alternância. Cada semestre letivo é composto por duas etapas de TU de cerca de 40 dias, intercaladas por um período de TC. A cada início de TU, são realizados seminários a partir dos seguintes eixos integradores: Eixo 1 — Sociedade, Estado e Movimentos Sociais, nas duas primeiras etapas de TU; Eixo 2 — Escola e Educação do Campo (uma etapa); Eixo 3 — Sujeitos, Cultura e Identidade (duas etapas); Eixo 4 — Pesquisa, Etnociência e Saberes (duas etapas); e, por fim, o Eixo 5 — Organização do Trabalho Pedagógico (uma etapa) (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2013).

A organização por alternância possibilita articular, segundo o PPC, processos educativos na universidade com a experiência de trabalho e vida na comunidade, aproximando a teoria da prática e a prática da teoria, entendendo que está de acordo com “uma perspectiva de práxis, ao relacionar os saberes produzidos no campo com os saberes científicos” (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2013. p. 42).

Com o currículo desenvolvido em forma de alternância é possível promover a integração do curso com o espaço de origem do estudante com instituições educativas, organizações e movimentos sociais, sindicais e indígenas, vistos como corresponsáveis pela formação geral do curso. A alternância pode promover, ainda, uma potente interação no processo de formação docente entre a universidade e as escolas do campo nas quais atuam os educadores em formação nas Licenciaturas. As aulas no TU, concentradas no período matutino e vespertino, somam-se a outras atividades de leitura, culturais, de auto-organização, as quais serão desenvolvidas durante os tempos intermediários e a noite, considerando o princípio organizativo do trabalho.

As determinações específicas da Licenciatura em Educação do Campo, como a formação por áreas do conhecimento e a alternância, bem como os diferentes tempos e espaços educativos, a auto-organização

dos estudantes, a interdisciplinaridade, a práxis, entre outros, constituem um conjunto de saberes inerentes às experiências desenvolvidas, muitas vezes, revisitando as dimensões da organização escolar e da universidade. Como a auto-organização dos estudantes, incentivada pelo curso, é um princípio que promove a autonomia e a responsabilidade dos futuros professores. A interdisciplinaridade também é uma característica central, pois possibilita que os estudantes integrem conhecimentos de diversas áreas para resolver problemas complexos e desenvolver uma visão omnilateral da educação.

O curso apresenta muitos desafios, por um lado, a alternância no ensino superior considera a realidade dos trabalhadores do campo, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes. Por outro lado, essa modalidade demanda uma estrutura física, como alojamento e refeitório, para atender os estudantes em regime de semi-internato, o que a maioria das universidades que oferecem esses cursos não possui.

Diante dos inúmeros desafios, um fator de risco crucial para a preservação dos princípios da Educação do Campo nessas novas Licenciaturas é a presença e a participação dos movimentos sociais como sujeitos coletivos nessas graduações. Apesar do comprometimento dos professores que lecionam nessas Licenciaturas com a promoção de uma educação crítica e emancipatória, é a conexão direta com as lutas sociais e coletivas que verdadeiramente proporcionará uma formação distintiva aos educadores envolvidos.

A Licenciatura em Educação do Campo é um curso desenvolvido pelos trabalhadores que se materializa dentro do contexto do Estado capitalista. Ele reflete um movimento contraditório, pois sua origem está intimamente ligada aos movimentos sociais do campo, às suas culturas e formas de organização. Essa gênese faz com que o curso se torne um instrumento de luta contra-hegemônica na construção de um projeto societário para a classe trabalhadora.

Devemos É preciso olhar com entusiasmo para esse histórico de uma década de construção das Licenciaturas em Educação do Campo em que importantes conquistas foram forjadas, havendo impulso aos marcos legais e toda uma tessitura formativa em torno de uma concepção que se funda na formação humana.

Considerações finais

Considera-se que a Educação do Campo proporciona um aprendizado e pode ajudar na produção de uma síntese à trajetória histórica das populações do campo, de lutas contra a expropriação de suas terras, seu trabalho, sua cultura e, nesse processo, tem condições de continuar produzindo a resistência na medida em que organização e formação se imbricam na luta por uma pedagogia contra-hegemônica. Por outro lado, escancara uma dívida histórica em termos de educação/escolarização das populações do campo, requerendo o reconhecimento do campo em suas necessidades e a disparidades em termos de direitos a políticas públicas e especificidades em uma demanda negligenciada historicamente.

Considerando a materialidade que originou a Educação do Campo, tem-se presente na concepção um viés de classe e um embrião que se manifesta em forma de tensão na medida em que a luta explicita uma dívida histórica em termos de educação/escolarização às populações do campo, negligenciadas historicamente. Avanços, recuos, conquistas, lutas, mais do que mudanças substantivas, tem-se presente uma certa “produção da experiência humana”, a qual passa a apreender o caráter potencializador da educação, como concepção de produção humana (Marx, 2001).

A criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo representa um marco importante na história da educação no Brasil. Esses cursos surgiram a partir da necessidade de oferecer uma formação específica para profissionais que atuam ou desejam atuar nas escolas localizadas no campo e em comunidades tradicionais. O Curso de Educação do Campo é resultado da luta travada pelos movimentos sociais do campo pela educação, cujas necessidades de acessar o conhecimento historicamente sistematizado fizeram com que fossem à luta e reivindicassem o direito à educação para os sujeitos desses locais.

O curso está alocado no contexto dos demais cursos de Licenciatura em Educação do Campo existentes no País, mas por ser constituído a partir de uma política de editais enfrenta dificuldades de institucionalização e permanência, de recursos financeiros por não ter uma política orçamentária definida e por caracterizar-se como uma política de atendimento específico. Portanto, o processo de institucionalização e regulamentação dessa licenciatura apresenta

desafios consideráveis. A principal questão é como manter a essência e os princípios que motivaram a criação desse curso enquanto se navega pelos processos burocráticos e administrativos exigidos pelo Estado. Há o risco de que, ao se adaptar às normas e regulamentos estatais, a Licenciatura em Educação do Campo perca a conexão com as demandas originais dos movimentos sociais, transformando-se em mais um curso padronizado que não responde adequadamente às realidades do campo.

Se, por um lado, o Procampo representa um avanço significativo, pois reconhece e institucionaliza as demandas por uma educação que atenda às necessidades específicas das comunidades rurais e dos trabalhadores do campo, por outro lado, a sua implementação dentro das estruturas e lógicas do Estado burguês impõe limites e desafios que, muitas vezes, comprometem a efetividade e a sustentabilidade dessas políticas. A exemplo, o estudo da política e das contradições entre movimentos sociais e Estado na análise da Licenciatura em Educação do Campo foi realizada por Carvalho (2011). Uma das conclusões apontadas é que o Procampo, ao mesmo tempo em que se expressa como uma política conquistada coletivamente pelos movimentos de luta pela terra, vislumbrando uma educação vinculada aos interesses da classe trabalhadora, contraditoriamente se coloca como uma ação nos limites do Estado. Isso se manifesta por meio de uma política de editais, de precarização do trabalho docente, entre outros aspectos, contradição que revela uma tensão inerente entre as conquistas dos movimentos sociais e as estruturas do Estado.

Nessa perspectiva, Carvalho (2011) evidencia a complexidade de se promover uma educação voltada para os interesses da classe trabalhadora dentro dos marcos do Estado. A contradição entre a luta social e a institucionalização dessas lutas no âmbito estatal exige uma reflexão contínua sobre as estratégias e os caminhos para a efetivação de políticas públicas que verdadeiramente atendam aos anseios dos trabalhadores do campo.

Portanto, para enfrentar esses desafios é fundamental que os movimentos sociais do campo e os professores mantenham um diálogo constante e crítico com a Universidade, que respeitem e preservem a materialidade de origem da Educação do Campo, sem comprometer os princípios fundamentais que motivaram sua criação. Isso exige uma combinação de estratégias de negociação e resistência, bem como um

compromisso contínuo com a luta por uma educação que, de fato, reflita e responda às necessidades dos sujeitos do campo.

No último governo, houve resistência e persistência com os pés nas raízes de luta junto aos movimentos sociais, aos movimentos de educação popular, nas inúmeras experiências alternativas que levaram à compreensão de que a luta é parte da concepção, que é possível resistir com base no legado e na experiência produzida, driblando os retrocessos inevitáveis do difícil arcabouço político atravessado, de forma a fortalecer o movimento sem perder de vista as características que uma formação de professores necessita incorporar como aspectos da totalidade de seu projeto histórico de transformação da sociedade capitalista.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. MARTINS, Aracy. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a Universidade. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17–22 (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 1).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. 43 p.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (orgs.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 55–78 (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9).

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Prefácio de Miguel G. Arroyo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CEZIMBRA, Elear do Nascimento. **O MST e a Participação Política dos Camponeses Sem Terra:** o Caso do Acampamento Herdeiros da Terra de Primeiro de Maio em Rio Bonito do Iguaçu/PR. 2021. 271 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural Sustentável) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2021.

CHAPECÓ (SC). Edital n.º 502/UFFS/2013. **Processo Seletivo Especial para o curso Interdisciplinar em Educação do Campo:** Ciências Sociais e Humanas, Campus Laranjeiras do Sul. Universidade Federal da Fronteira Sul: Chapecó, 2013. Disponível em: Acesso em: 5 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no Brasil Contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 65–76, 2014. DOI: 10.9771/gmed.v6i2.13088.

LAUER, Munir. **Dos pioneiros do MST às políticas educacionais do campo:** uma narrativa a partir da concepção da Fazenda Annoni. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1883].

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado:** o ponto de vista de professores e professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MORAES, Vitor de. **Resistência e luta pela terra no território Cantuquiriguaçu** — Paraná. 2021. 215 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

SILVA, J. Z. da. **Pedagogia do movimento como expressão da pedagogia socialista:** a prática educativa do MST no II Enera. 2020. 296 f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto**

Pedagógico do Curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura). Laranjeiras do Sul: UFFS, 2013. 221 p.

O CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – *CAMPUS* LARANJEIRAS DO SUL: POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Edson Marcos de Anhaia¹

Introdução

Nesse capítulo abordaremos alguns elementos do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Laranjeiras do Sul (UFFS/LS), na perspectiva da política pública de formação de professores, considerando algumas contradições entre capital e trabalho. O documento referência para análise foi o Projeto Político Pedagógico do referido curso.

A mudança do padrão de exploração da classe trabalhadora e de acumulação do capital nos anos 1990, segundo Freitas (1992, p. 92-94) exigiu um trabalhador de novo tipo, com “habilidades próprias de serem aprendidas nas escolas, na instrução regular”. Assim, se o capital historicamente “procurou sonegar instrução”, vê-se, contraditoriamente, impelido a abrir a ‘torneira da instrução’, ainda que de forma mínima, apenas para assegurar a formação do novo trabalhador exigida pelas alterações na produção. Desse modo, a formação de professores que garanta uma reestruturação da escola, com mínima instrução, processos participativos, entre outros aspectos, passa a ser uma preocupação do

¹ Doutor em Educação pela Universidade federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia (GECA/UFSC). Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC.

Estado, posto que reconhece a figura do professor como indispensável para alcançar tais modificações. Para Mészáros (2005), a formação docente é significativa na medida em que é por meio dela que se garante a educação dos filhos da classe trabalhadora nos moldes da “internalização” das exigências atuais de qualificação profissional para atender as necessidades da reorganização da produção.

Conforme Mészáros (2005, p. 56-59), para garantir a “ordem sociometabólica do capital”, a educação institucionalizada assume a função de “internalização” de sua lógica, impondo conformidade aos seres que a frequentam. A naturalização das desigualdades, o discurso da meritocracia, da empregabilidade e da escolarização como essencial para a ascensão social são aspectos definidores de tal internalização. Concordamos com o autor, para quem a educação formal somente poderá dar sua “contribuição vital para romper com a lógica do capital” se estabelecer vínculos com a vida, movendo-se “em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes”, isto porque, a “nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipatória” (Mészáros, 2005, p. 76).

O curso de formação inicial de professores, a saber, a Licenciatura em Educação do Campo, apresenta-se nesse limiar, ao mesmo tempo em que se constitui no âmbito do Estado e compõe a lógica de internalização dos ideais e valores que visam preservar a ordem, de outro lado, é fruto da luta e reivindicação dos movimentos sociais organizados que visam romper tal ordem. O Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Laranjeiras do Sul (UFFS/LS) é construído a partir dessa perspectiva.

Carvalho (2011) e Santos (2011) salientam que os professores se formam na luta dos movimentos sociais do campo, assim, a vinculação dos processos pedagógicos com os políticos é um aspecto relevante para a formação da classe trabalhadora. Entretanto, há que se tomar o devido cuidado de não privilegiar na formação o aspecto político, em detrimento do pedagógico, sendo fundamental que esses processos se entrecruzem, para não ter como consequência o esvaziamento de conteúdos ou uma formação apartada das contradições sociais e aligeirada.

Corroborando da perspectiva dos autores, compreendemos que pensar a formação de professores que priorize o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, na relação com os conhecimentos necessários para compreender a realidade, projetando a superação da contradição capital e trabalho, tem sido um desafio histórico colocado à classe trabalhadora. Os movimentos sociais do campo também têm empreendido tal intento ao lutar por reforma agrária, associando-a com outras dimensões como, por exemplo, a da educação. Segundo Oliveira (2013), esse processo ocorre em um contexto do desenvolvimento e crise do capital que se expressa na agricultura, principalmente a partir dos anos de 1980, decorrente do aumento da exploração da força de trabalho, da concentração fundiária, da produção baseada na monocultura, agravando os problemas ambientais, da elevação da pobreza e do desemprego, da baixa escolaridade e do aumento da violência no campo.

Diante do acirramento dessas contradições de classe, compreendemos que a luta pela terra caracteriza-se como reação ao avanço do capital no campo, ao colocar em pauta o debate sobre a questão agrária e defender um projeto histórico para além dos interesses capitalistas. É justamente nesse projeto histórico que movimentos sociais do campo inserem uma proposta de formação de professores para atuar nesse contexto.

O debate sobre educação nos Movimentos Sociais do Campo ganhou centralidade teórica e política de forma sistematizada a partir de 1997 com realizações de encontros, seminários e conferências de abrangência nacional. Em decorrência desse processo tem-se a criação da Articulação Nacional de Educação do Campo² em 1998, que organizou a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo. Tal conferência debateu as desigualdades sociais enfrentadas pelo conjunto da população do campo, os diferentes níveis da escolarização constataram a ausência e inadequação das políticas públicas educacionais existentes e passando a defender, coletivamente e de forma organizada, a luta pela garantia à educação escolar e à construção de políticas públicas específicas para o campo. (Kolling, Néry, Molina, 1999; Molina, 2003).

2 Articulação que foi formada por representantes das diversas organizações sociais e sindicais do campo com a finalidade de fomentar o debate e coordenar ações em defesa da educação do campo. (Molina, 2003).

Cabe destacar que a concepção de educação presente no Movimento pela Educação do Campo não é homogênea, está articulada ao objetivo específico de cada entidade e, portanto, nem sempre tendo o horizonte da luta contra o capital. Como afirma Carvalho (2011, p. 20), situando “na história o Movimento de Educação do Campo, este não pode ser analisado como um bloco hegemônico de movimentos, teorias e de reivindicações”.

Além disso, também segundo Carvalho (2011), as relações sociais de produção capitalista impõem determinações e contradições na relação entre as reivindicações do Movimento pela Educação do Campo, por meio das políticas de Educação do Campo, bem como da formação inicial de professores e a institucionalização pelo Estado. É necessário, portanto, considerar que a perspectiva dos movimentos sociais não é a mesma do Estado. Conforme afirma D’Agostini (2009, p. 20 - 21), para os primeiros, a Educação do Campo é “uma estratégia para garantir inicialmente acesso à educação, mas fundamentalmente para a universalização de uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana”. Já para o segundo, configura-se como uma “das táticas para atingir as metas estabelecidas que atribuam ênfase à Educação Básica destinada à maioria da população”, estando no “conjunto das políticas focais e fragmentárias próprias do Estado em sua fase neoliberal”.

Concordando com a autora e adicionando outros elementos, reiteramos a compreensão de Carvalho (2011) de que mesmo no interior dos movimentos sociais e instituições que se articulam em torno da Educação do Campo não há unanimidade, nem consenso no que diz respeito ao horizonte da superação das relações sociais de produção capitalista.

Tomando como a II Conferência Por uma Educação do Campo, realizada em 2004, ficou evidenciada a opção de se lutar por políticas públicas de educação. Essa conferência ampliou a participação de movimentos sociais, além da inserção do Estado. Viviam-se o segundo ano do governo Lula e existia a crença em mudanças mais profundas e significativas, tanto no que dizia respeito à reforma agrária quanto à Educação do Campo. Além disso, se a primeira conferência se caracterizou por denunciar a precariedade da realidade do campo brasileiro, a segunda se caracterizou pela proposição de políticas públicas

de Educação do Campo ao Estado, tornando-se esse o principal foco das lutas e das articulações.

Nesse contexto, a Licenciatura em Educação do Campo gradativamente passou a fazer parte da agenda política dos movimentos sociais do campo, sendo uma ação que se materializou a partir da pressão e luta do Movimento pela Educação do Campo. Segundo Molina e Sá (2012, p. 466), a Licenciatura em Educação do Campo começou a ser vislumbrada efetivamente a partir da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.

Licenciatura em Educação do Campo: uma política de formação necessária

Conforme Molina e Sá (2012), em novembro de 2006 a Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC selecionaram sete universidades públicas federais para implementar os primeiros cursos de Licenciatura em Educação do Campo como projeto-piloto. Somente quatro universidades conseguiram elaborar e aprovar em seus colegiados o referido projeto, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB). Tais instituições possuíam experiência em projetos relacionados à Educação do Campo em conjunto com movimentos sociais de luta pela terra.

Dessa forma foi instituído o PROCAMPO. Com apenas um ano de execução do projeto-piloto, o MEC lançou o Edital número 02, de 23 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), realizando chamada pública para a seleção de projetos de instituições de ensino superior para o PROCAMPO, tendo como um de seus critérios a habilitação dos docentes por área de conhecimento. Nesse edital, 26 universidades participaram, ampliando para 30 cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Em 2009 o edital foi relançado (BRASIL, 2009), ampliando o número de universidades federais, institutos federais e universidades estaduais na oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com recursos provenientes de convênios entre o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) e as instituições ofertantes.

Em 2012, por meio do Edital de Seleção n.º 02/2012- SESU/ SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, o MEC solicitou que Universidades Públicas Federais em diferentes regiões do país encaminhassem projetos político-pedagógicos para o desenvolvimento de Licenciaturas em Educação do Campo. Cabe salientar que as Universidades Estaduais não puderam participar do referido edital. A previsão era de implementar 40 cursos regulares, com no mínimo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas ofertadas em três anos para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial. Estava prevista também a liberação de 15 códigos de vagas para contratação de docentes do magistério superior e três para servidores técnico-administrativos. Isto porque houve uma diferenciação dos editais anteriores, já que esse estabeleceu como condição a institucionalização dos cursos nas instituições de ensino superior (Brasil, 2012). Segundo dados da Coordenação Geral de Educação do Campo³, a partir desse último edital, foram implementados no período de 2013 e 2014, 37 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, havendo portanto, cursos aprovados que nem chegaram a funcionar.

O Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Laranjeiras do Sul (UFFS/LS) é fruto da luta dos movimentos sociais e da concorrência da Universidade ao Edital n 02 de 31/10/2012 do MEC (Brasil, 2012), estando, portanto, no bojo da política de Editais. É fundamental destacar que a universidade está construída em um terreno de assentamento da Reforma Agrária denominado Oito de Junho, no município paranaense de Laranjeiras do Sul. Insere-se, portanto, numa região que apresenta conflitos históricos e violentos por terra, grandes latifúndios e intensa articulação dos movimentos sociais do campo, com ênfase ao MST, MPA e MAB, como já abordado por Fabrini (2002), Janata (2012), entre outros.

A origem desse *campus* universitário da UFSS/LS. Está vinculado a intensa mobilização dos movimentos sociais, poder público local e organizações para garantir a instalação do Campus nessa região

3 Dados informados em reunião no MEC em 13/10/2015, na qual participamos na condição de representante da região Sul na “Comissão Especial para acompanhamento, sugestões de aperfeiçoamento e fortalecimento institucional das Licenciaturas em Educação do Campo”, instituída na SECADI/MEC pela Portaria nª 102, de 09/10/2015. Nesse momento do doutorado ainda estávamos no processo de definição do foco da pesquisa, sendo por isso sua fase exploratória.

e, com isso, o acesso ao Ensino Superior. Moraes (2013) conclui em sua pesquisa sobre a importância da presença dos “movimentos socioterritoriais” do “Território da Cantuquiriguaçu”⁴ e do seu Conselho de Desenvolvimento do Território da Cantuquiriguaçu (CONDETEC) na conquista de políticas públicas, entre elas a própria UFFS.

A UFFS tem sua origem marcada pela mobilização da sociedade civil para a garantia do acesso ao ensino superior, em um projeto de universidade voltado aos interesses dos trabalhadores, e que ganhou força com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato. A partir de 2005 ocorreu um processo de fortalecimento das ações que já vinham acontecendo desarticuladamente nos três estados do Sul do país, culminando com a consolidação do Movimento Pró-Universidade Federal da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul (Coordenação DO Movimento Pró-Universidade, 2007⁵).

A área de abrangência da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul compreende o Norte do Rio Grande do Sul, o Oeste de Santa Catarina e o Sudoeste do Paraná, compreendendo um total de 396 municípios, com área total de 120,8 mil quilômetros quadrados e população de 3,8 milhões de habitantes. (PDI, 2012).

A base econômica da mesorregião segue a lógica das relações de produção e exploração do capital. A agropecuária e a agroindústria dominam o processo de produção, subordinando a agricultura familiar ao seu modelo de desenvolvimento baseado na produção de grãos para a exportação.

Do ponto de vista populacional, a mesorregião sofreu uma forte influência da colonização europeia, redução significativa da população

4 Essa classificação foi introduzida, principalmente a partir dos anos 2000, pelas políticas do Ministério do Desenvolvimento Agrário, o qual vinculou a política de crédito rural à organização territorial. No Paraná essa ação acabou por legitimar, e até mesmo em alguns casos estimular a organização de municípios em territórios. Anteriormente à denominação territorial, já havia a Cantuquiriguaçu como associação de municípios (IPARDES, 2007).

5 Os signatários desse documento são os que seguem: FETRAF – Sul/CUT; Via Campesina; Movimento Sem Terra; Movimento das Mulheres Camponesas; Movimento dos Pequenos Agricultores; CUT Estadual de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul; Cresol central – Rio Grande do Sul e Santa Catarina; Cooperativas de Produção da Agricultura Familiar; Senadora Ideli Salvatti; Deputado Federal Claudio Vignatti; Deputado Federal Marco Maia; Deputado Estadual Ivar Pavan; Deputado Federal Adão Preto; Deputada Estadual Luciana Rafagnin; Deputado Estadual Dirceu Dresh e Deputado Estadual Dionilso Marcon (Coordenação do Movimento Pró-Universidade, 2007).

nativa (indígenas) e expulsão dos negros da terra, obrigando-os a migrar para a periferia das cidades.

As contradições produzidas pelo capital na mesorregião viabilizaram um constante processo de formação política por meio de das experiências vividas pela organização de diferentes sujeitos sociais, determinando um rico aprendizado para a participação política e social. Com isso, há a criação de densa rede de organizações sociais da sociedade civil, a exemplo dos movimentos sociais, movimento popular, movimentos cooperativos, sindicatos de trabalhadores, associação de municípios e movimentos vinculados à Igreja, especialmente oriundos da Pastoral da Terra.

Paludo (2014) reitera a importância da mobilização da sociedade civil na conquista da UFFS, com enfoque para a Via Campesina e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar, o que acabou por garantir o envolvimento de diversas instituições e até mesmo de muitas prefeituras. Ainda sobre esse processo, Losso *et all* (2014, p. 15) afirmam:

A UFFS foi a primeira universidade pública federal cuja criação deveu-se, diretamente, ao poder de mobilização e de convencimento público dos movimentos sociais e das lideranças políticas e comunitárias. As redes de associativismo civil e o denso tecido de organizações sociais da região – berço de alguns dos principais movimentos sociais do campo no Brasil – foram mobilizados para a formulação do projeto de universidade e sua subsequente concretização. A Via Campesina e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-Sul) foram algumas das organizações que integraram o Movimento Pró-Universidade, que se orientou pela construção de uma IES pública e popular, aberta aos grupos sociais mais excluídos e comprometida com o desenvolvimento sustentável e solidário da região, tendo como eixo a produção familiar e camponesa. Busca, portanto, servir à transformação da realidade, opondo-se à reprodução das desigualdades que provocaram o empobrecimento da região.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2012-2016), a Universidade reconhece esse processo ao destacar que o perfil da mesma, bem como missão e objetivos na atuação acadêmica, “encontra forte aderência aos movimentos sociais da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul, de cuja organização a universidade é, em grande medida, resultado” (PDI, 2012, p. 13). A UFFS conforme

consta em seu Estatuto no capítulo sobre a Personalidade Jurídica, registra em seu art. 1º a lei de sua criação.

Art. 1º A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), criada pela Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, com sede e foro no Município de Chapecó, estado de Santa Catarina, situada na Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul e entornos, é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, regulamentada pela legislação federal, por este Estatuto, pelo Regimento Geral e por normas complementares específicas. Parágrafo único. A UFFS tem estrutura multicampi e tem o Campus Universitário como órgão constitutivo para efeito de organização administrativa e didático-científica. (Estatuto da UFFS, 2015, p. 4).

O referido documento destaca ainda que o perfil da Universidade é “multicampi, interestadual, pública, democrática, popular e socialmente comprometida com a realidade sociohistórica, econômica, política, ambiental e cultural da sua região de inserção. (PDI, 2012, p. 16).

No Paraná, especificamente na região da Cantuquiriguaçu, vários seminários e reuniões foram realizados, envolvendo movimentos e organizações sociais, além de entidades públicas, buscando debater a demanda e importância de uma universidade pública. Mohr *et all* (2012) registraram com detalhes o relevante processo que ocorreu nesse sentido. Resumidamente, podemos afirmar que o Projeto Universidade Popular – PUP, por meio da parceria do Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos (IBEC) e o Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação Agroecológica (CEAGRO) foi uma das primeiras sínteses do período que antecedeu ao Movimento Pró-Universidade Federal (proposta de Projeto da Universidade Popular, 2005). A partir da ideia da PUP é que houve a articulação com os demais estados do Sul, resultando, como processo de articulação da sociedade civil na relação com a sociedade política, a instalação do *campus* Laranjeiras do Sul da UFFS, como afirmam Nohr *et all* (2012).

Sobre o *campus* Laranjeiras do Sul da UFFS, sua fundação ocorreu em 15 de setembro de 2009, pela Lei Nº 12.029 (Brasil, 2009), em um terreno doado pelas famílias do Assentamento 8 de Junho, fruto da organização do MST.

Losso, Michels e Onçay (2014, p. 81), ao discutir as possibilidades de instituições de ensino superior assumir a identidade de universidade popular na perspectiva da construção de um currículo antagônico ao

hegemônico, afirmam que na UFFS “dependerá da força dos servidores, da equipe gestora, dos movimentos sociais e dos estudantes remarem na mesma direção; caso contrário, o que foi luta perder-se-á nas veias corporativistas do sistema capitalista”.

É no contexto apresentado, marcado por lutas, conflitos agrários, mobilizações e envolvimento de diferentes setores, entidades públicas, movimentos e organizações sociais que se insere o Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Laranjeiras do Sul (UFFS/LS)

O Projeto Político Pedagógico: a formação docente contextualizada

Logo no início do PPC é apresentado o objetivo do curso (UFFS-LS, 2013, p. 6), qual seja, “formar profissionais capacitados para atuarem nas escolas do campo tanto na gestão destas escolas e demais processos educativos, quanto na docência na área de conhecimento de sua formação”. O documento deixa claro que se pretende reforçar o vínculo da educação com a realidade da região, respondendo aos anseios dos movimentos sociais e, ainda, contribuir “auxiliando no desenvolvimento econômico, social e cultural” a fim de elevar as condições da vida no Território Cantuquiriguaçu (UFFS-LS, 2013).

A justificativa para a implementação do referido curso se apoia na demanda de formação de professores para o campo. A necessidade da universalização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio é apresentada como um grande desafio do sistema educacional brasileiro, possuindo interdependência com a falta de professores, principalmente no campo (Idem, 2013). Além disso, a precariedade da infraestrutura, dos contratos temporários, associados à quase inexistência de uma política de carreira para o magistério da Educação Básica, bem como a própria formação de professores, são aspectos que caracterizam as escolas públicas brasileiras em geral e mais enfaticamente as localizadas no campo.

Essas questões que dizem respeito à realidade educacional brasileira não são apresentadas somente no PPC, mas se evidenciam como componente da formação que perpassa os planos de ensino de algumas disciplinas, tais como: Teorias Pedagógicas; Políticas

Educacionais e Legislação do Ensino no Brasil; Estágio Curricular Supervisionado e Didática Geral.

As constantes participações dos estudantes do curso nas mobilizações dos sindicatos de professores e dos movimentos sociais presentes na região são também aspectos presentes na formação. Para exemplificar essa questão, destacamos do relatório de atividades do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas, correspondente ao semestre 2013/1 a 2014/2, algumas ações desenvolvidas com a participação dos educandos, a saber: VI Congresso do MST em Brasília; Jornada de Agroecologia (Maringá e Lapa); constituição do Fórum permanente de Reforma Agrária; audiência pública “Educação do campo e fechamento das escolas”; Seminário 50 anos do Golpe Militar; debate sobre a Questão Indígena e os desafios da Educação do Campo; intercâmbio com a Escola Nacional Florestan Fernandes, entre outras. Essas atividades evidenciam a inserção desta licenciatura na dinâmica de lutas dos movimentos sociais da região e se constitui como um dos elementos para a formação política do futuro professor.

É possível evidenciar que existe uma preocupação de formar o professor como intelectual orgânico⁶ dos Movimentos Sociais. Segundo a concepção gramsciana, todo são intelectuais, nesse sentido, os professores também podem ser em sua atividade política de ensinar, pois, estão construindo ideais e concepções de mundo em seus estudantes. Formar professores desde um vínculo com os movimentos sociais, pode contribuir para que os professores ocupem um lugar hegemônico na construção do conhecimento e tenham condição de trabalhar

de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus ‘espartilhos’. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o ‘panorama ideológico’ de uma época (Gramsci, 2007, p.110).

6 O intelectual orgânico seria aquele que representa determinada classe e exerce funções culturais, políticas e educativas, e desse modo assegura a continuidade histórica dos grupos por ele representados. Todo grupo social nasce de uma situação essencial da produção econômica, e cria para si grupos de intelectuais, que os representam, que lhes darão homogeneidade e consciência de sua própria função (Reis, 2016, p. 05).

O professor seja no papel de formador, ou de futuro professor, pode contribuir para a elevação cultural na medida em que promove o debate e discussões, não apenas dos conteúdos, mas também possibilita a participação em espaços mobilização social, que proporcionem aos estudantes desenvolverem o senso crítico a respeito do mundo, da realidade em que estão inseridos e de sua própria história.

Os referenciais ético-políticos e epistemológicos que orientam o processo do trabalho pedagógico partem do pressuposto que a Educação do Campo tem como horizonte a mobilização, a politização e a formação humana na perspectiva contra hegemônica e considerando o modo como ela vem sendo organizada no Brasil sob a perspectiva dos movimentos sociais do campo. Considera-se ainda que os princípios ético-políticos, epistemológicos e metodológicos vinculam-se à materialidade histórica de produção da vida (UFFS, 2013).

A concepção de Educação do Campo apresentada pelo documento se inscreve no “âmbito da totalidade histórica e como resultado/consequência necessária do movimento da realidade e das suas contradições sociais e de classes” (UFFS, 2013, p. 30). Em decorrência dessa concepção, a construção, produção e a socialização do conhecimento científico e cultural devem ser garantidas a todos porque são bens universais. O acesso ao conhecimento científico, questionando a fragmentação, vincula-se ao conhecimento e transformação da realidade desde uma concepção de classe. Esse é um princípio vinculado ao “aspecto político classista da educação, explicitando-se a opção pela população do campo na perspectiva de desvelar a sociedade de classes e tornar a educação um instrumento importante na luta para a superação das desigualdades” (idem, p. 31).

Dessa forma, compreendemos que o documento deixa explícita a relação do curso de licenciatura com a matriz teórica do materialismo histórico dialético e com a luta da classe trabalhadora para construir outras bases de produção da existência humana, não abrindo mão, portanto, da centralidade do trabalho na formação docente.

Considerando os pressupostos destacados como fundamentos dos referenciais ético-político e epistemológico, vislumbramos que o curso de licenciatura da UFFS-LS, a partir dos registros no PPC, assume compromisso com a formação de professores como lutadores sociais, a

partir da base material e considerando a perspectiva da Educação do Campo voltada à superação da ordem “sócio-metabólica do capital”, como afirma Mészáros (2002), buscando dar sua “contribuição vital” para a construção de uma sociedade para além do capital.

Está evidente que o projeto pedagógico não é neutro e nem isento das lutas de classe, portanto, está vinculado a um plano político e educativo de caráter transformador da educação e da sociedade. Conforme consta no PPC, ao considerar a perspectiva da Educação do Campo, o conhecimento, sua construção e acesso, perpassa por uma concepção de desenvolvimento e de um projeto de campo que tenha “como ponto de partida a crítica do modelo de desenvolvimento sob a égide do capital” (UFFS, 2013 p. 31).

No documento também se afirma a importância de desenvolver metodologias que transformem o conhecimento em ação e contribuam na reflexão e compreensão da realidade, auxiliando os movimentos sociais e organizações dos trabalhadores que vivem no campo a transformar sua realidade. Para tal intento é destacada a necessidade de repensar os espaços educativos e a relação entre teoria e prática, centrada na relação trabalho e educação, “considerando as diferentes dimensões da vida dos sujeitos e do ambiente em que se vive”, na interação entre a “práxis individual e a ‘materialidade’ da consciência que vai se gestando a partir das reflexões” decorrentes do processo formativo (UFFS, 2013, p. 34).

O curso, para além da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, busca construir uma formação para atuação na gestão participativa de construção de projetos políticos pedagógicos, organização do trabalho escolar pedagógico nas escolas do campo e para o trabalho formativo com as famílias e movimentos sociais do campo. Com esse perfil de egresso o curso pretende formar, “um intelectual crítico e proativo, apto a questionar e a intervir sobre a realidade sociopolítica do campo” (UFFS, 2013, p. 41).

Aqui cabe uma crítica, pois apesar de constatar a presença da compreensão da luta de classes e da centralidade do trabalho na formação de professores, tendo como base o materialismo histórico dialético, o que demonstra um avanço no sentido da possibilidade de formação de intelectuais orgânicos à classe trabalhadora e comunidades do campo, parte do texto do PPC acaba por se restringir aos limites do capital, trazendo a proatividade como perspectiva de perfil profissional,

noção essa presente nos textos e documentos das agências e organismos multilaterais.

Temos consciência de que se faz necessário problematizar e discutir a forma como se tem dado a inserção desses sujeitos, com condições precárias de acesso e permanência, mas, os dados demonstram que a Licenciatura em Educação do Campo, pelo mesmo na UFFS, tem possibilitado a entrada no Ensino Superior de categorias de trabalhadores que historicamente não tiveram acesso à universidade.

No PPC (UFFS, 2013) consta como uma das justificativas para implementação do curso de licenciatura o atendimento às demandas e necessidades dos movimentos sociais, a partir da presença de escolas situadas em assentamentos de reforma agrária, em área de reserva indígena, em comunidades quilombolas e de pequenos agricultores e em Escolas Itinerantes presentes nos acampamentos do MST na região. A vinculação com esses sujeitos é possível de ser identificada analisando o perfil dos educandos, marcadamente compostos por assentados e acampados da reforma agrária, indígenas e militantes de movimentos sociais.

Esse perfil se garante, em grande medida, pela forma de ingresso no curso com um processo classificatório, com critérios específicos de entrada e obedecendo a política de cota⁷ da instituição. A eliminação de um candidato só acontece quando este não atinge a pontuação mínima do ENEM ou da prova de aferimento dos conhecimentos próprios do Ensino Médio. O Edital nº 502/UFFS/2013 que institui o processo seletivo especial para o curso Interdisciplinar de Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas estabelece:

O Processo Seletivo para o qual se abrem inscrições nesse Edital será constituído de duas etapas: a) Uma prova discursiva de caráter eliminatório que visa avaliar a capacidade de sistematização, de síntese, de argumentação e de domínio dos seguintes temas: Educação, Escola e Educação do Campo; b) Elaboração de memorial descritivo que deve conter os seguintes itens: 1) trajetória educacional; 2) experiências profissionais relacionadas à educação do campo; 3) trajetória nos movimentos sociais, indígenas e sindicais; 4) motivação e expectativa para a realização do curso.

7 Segundo a Resolução n 006/2012 CONSUNI/CGRAD, estabelece que para além das vagas instituídas por lei, a universidade reserva uma vaga por curso de graduação para candidatos indígenas, afrodescendentes e candidatos que tenham estudado pelo menos um ano em escola pública.

Nota-se que existe uma preocupação em garantir que os estudantes não entrem no curso como sujeitos individuais, mas como sujeitos coletivos vinculados organicamente aos movimentos sociais do Território da Cantuquiriguaçu. Para além dessas duas etapas, são realizadas também entrevistas com os candidatos, no sentido de o estudante exponha suas perspectivas em relação a licenciatura e possa ser elucidado dúvidas do mesmo em relação ao curso.

Acreditamos que essa vinculação com o Território e o conjunto de tempos e espaços pedagógicos constrói a possibilidade de uma formação não só pedagógica mas também política, vinculada à luta da classe trabalhadora e coadunada com a materialidade de origem da Educação do Campo. Os tempos educativos, pelo menos os que estão na proposta da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas da UFFS-LS, podem contribuir para avançar no processo de formação de professores vinculados com à luta da classe trabalhadora na perspectiva da transformação social.

A articulação entre auto-organização dos estudantes, a organização dos tempos e espaços educativos e os conteúdos próprio da formação docente, são fundamentais para uma política educacional de formação de professores sob a perspectiva da educação do campo. Primeiro, porque nesse processo os sujeitos estão envolvidos em praticamente todo processo da formação docente, ações diferentes das cristalizadas, enraizadas nas instituições de formação de professores, ou seja, existe um processo de construção coletiva em que os estudantes participam da tomada de decisões sobre o curso, sendo corresponsáveis pelos encaminhamentos e desdobramentos do processo de formação. Segundo, porque o fato de se ter presente no momento formativo aspectos que são constituídos na luta social, coloca em movimento um processo de educação que tem como horizonte a construção coletiva do conhecimento, em outras bases de relações sociais, que mesmo sofrendo as intempéries, as ameaças da ideologia já hegemônica na educação burguesa, demarca um movimento no mínimo contraditório.

Segundo Frigotto (2012, p. 265), a educação omnilateral materializa uma concepção de formação humana que deve considerar todas as dimensões que dizem respeito ao ser humano, sejam as condições subjetivas ou objetivas para seu pleno desenvolvimento intelectual, corporal, afetiva, estética e lúdica. O referido autor ainda acrescenta, “dimensões que não advêm de uma essência humana abstrata, mas

de um ser humano que se constituiu nas relações sociais tendo como fundamento o trabalho”.

Tal compreensão de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas, mas, como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos. (Frigotto, 2012, p. 266).

Tomando como base a compreensão exposta pelo autor, entendemos que a organização dos diferentes tempos educativos, com a divisão de atividades de trabalho a serem realizadas coletivamente pelos estudantes, previstas nos documentos estudados, indicam a busca de uma formação de professores pautada pelo desenvolvimento das várias dimensões do ser humano, buscando em última instância uma educação omnilateral.

O PPC do curso da UFFS traz uma preocupação interessante acerca do fazer pedagógico, ou do processo que deve ser vivido pelos sujeitos educativos na formação de professores. Tem-se o desafio de vincular a discussão metodológica da educação e do processo de conhecimento que está na base (sujeitos do campo e relações de classe) às questões gerais da organização social/coletiva e sua ligação com o mundo da produção que responde à materialidade de existência desses sujeitos que fundamenta e dá sentido ao processo educativo. É necessário considerar que esses processos estão sujeitos à concepção de mundo dos docentes que trabalham com a formação inicial de professores, que nem sempre compartilham dos mesmos pressupostos e princípios apresentados pelo PPC.

Contudo, tratar da organização do processo educativo, na perspectiva da transformação, é entendê-lo dialeticamente. É uma construção permanente que leva em conta o processo emancipatório do ser humano. Trata-se de uma emancipação que é antagônica à submissão e à obediência servil, levando-se em conta que um processo só é educativo quando oferece elementos para o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, dos elementos significativos, relacionados com a vida concreta, não vazios, mas plenos de sentidos. (Frigotto, 2012).

Os elementos identificados e presentes no PPC tendo em vista a organicidade das turmas são acompanhados de uma dinamicidade processual, criando a possibilidade dos tempos e espaços pedagógicos serem efetivamente educativos, tendo em vista que a proposta tem como base uma concepção de educação histórica e emancipatória. A perspectiva teórica fundante traz em si tal concepção e, assim sendo, indica o rumo a ser seguido, bem como os passos a serem dados, ajudando a pensar a prática pedagógica que materializa essa intenção. Assim, nessa perspectiva, a teoria que baliza esse processo ajuda a compreender e trabalhar as próprias contradições existentes no processo educativo, possibilitando a percepção e a reflexão das condições para a superação dessas contradições. Essas relações não estão dadas no processo educativo de novos educadores predominante na sociedade atual.

Considerações finais

Considerando as contradições diante da luta dos movimentos sociais do campo pela educação e das políticas públicas no âmbito do Estado que institucionalizou os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, destacamos que o curso Interdisciplinar em Educação do Campo, Ciências Sociais e Humanas Licenciatura da UFFS/LS, está inserido no contexto dos demais cursos de Licenciatura em Educação do Campo existentes no país. É um curso constituído a partir de uma política de editais e enfrenta dificuldades de institucionalização, de recursos financeiros por não ter uma política orçamentária definida e caracterizando-se como uma política de atendimento específico.

O curso de Licenciatura da UFFS-LS, por estar inserido em um contexto de lutas, com muitos assentamentos, terras indígenas, agricultura familiar que se contrapõe ao poder da burguesia agrária da região da Cantuquiriguaçu, tem criado as condições para uma formação que desvela as artimanhas do capital, que expõem as contradições de classe, que tem se mostrado capaz de revelar as desigualdades, a violência e a concentração de terras em grandes latifúndios. Destacamos como um grande diferencial do curso, justamente o contexto sócio-histórico em que se encontra inserido. Não é apenas um curso em uma universidade é um curso em uma universidade conquistada pela luta

da classe trabalhadora do campo, que exigiu o reposicionamento da própria universidade.

A Licenciatura em Educação do Campo tem se transformado em instrumento de conhecimento dessa realidade para produzir a resistência cultural e política da classe trabalhadora, assumindo claramente a luta contra o capital, isso se materializa, por exemplo, na luta contra o agronegócio e na defesa da agroecologia.

Temos consciência que a estratégia do Estado para o atendimento das demandas dos movimentos sociais do campo para a formação inicial de professores foi a partir de uma política de editais construindo turmas especiais de licenciatura em educação do campo. Sendo essa forma de atendimento geradora de insegurança, pois fica refém dos recursos alocados nos convênios, na boa vontade de agente político, na correlação de força na sociedade civil e política, da burocracia financeira das fundações das universidades e das disputas internas das universidades. E muito embora o edital de 2012 previsse a institucionalização dos cursos aprovados, não é garantia de que de fato isso aconteça, pois o mesmo sofre disputas constantes nas universidades.

Ainda que com tais limites e dificuldades, a Licenciatura em Educação do Campo carrega um conjunto de elementos que podem sim construir uma formação extremamente politizante que tenciona a estrutura dos cursos de formação de professores e pode ser constituidora de outras possibilidades de formação desenvolvendo as diferentes dimensões do ser humano.

Um desafio que se coloca ainda para os movimentos sociais do campo e para os professores que assumem essa demanda para com a Licenciatura em Educação do Campo é como institucionalizar/regulamentar sem perder a materialidade de origem na luta pela reforma agrária, pela educação do campo e pela permanência/construção de escolas no campo.

Nesse movimento de luta é necessário compreender que o Estado, enquanto instituição é legitimador da hegemonia burguesa. O conhecimento dessa relação associado ao horizonte histórico de luta da classe trabalhadora poderá ser constituidor de outra hegemonia que se coloca contra a ordem do capital e possibilita pensar em uma nova ordem societária.

Referência

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Alfabetização e Diversidade Coordenação Geral de Educação do Campo. **Licenciatura (plena) em Educação do Campo**. Brasília, 2006. (texto não publicado).

BRASIL. **Edital nº 2, de 23 de abril de 2008**: Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO, Brasília, 2008.

BRASIL. **Edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Edital de seleção Nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**, Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. Brasília, 2013.

CARVALHO, M. (2011). **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

COORDENAÇÃO DO MOVIMENTO PRÓ-UNIVERSIDADE. **Proposta da Universidade Popular**. Laranjeiras do Sul, 2007.

D'ADOSTINI, A. (2009). **Educação do MST no Contexto Educacional Brasileiro**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FABRINI, J. E. (2002). **Os assentamentos de trabalhadores rurais Sem Terra do Centro-Oeste/PR enquanto território de resistência camponesa**. Tese de Doutorado em Geografia. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente.

FREITAS, L. C. (1992). Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun.

FRIGOTTO, G. (2012). Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola

Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

GRAMSCI, A. (2007). **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. IBGE. **Censo 2022**.

IPARDES. (2007). **Diagnóstico socioeconômico do Território Cantuquiriguaçu - 1.a fase: caracterização global**. Curitiba: IPARDES.

JANATA, N. E. (2012). **“Juventude que ousa lutar”**: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

KOLLING, E., NERY; Ir., MOLINA, M. C. (Orgs.) (1999). **Por uma educação básica do campo**: memória. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Brasília.

LOSSO, A. S.; MICHLES, L. R.; ONÇAY, S. V. (2014). Do projeto de universidade ao currículo na perspectiva da educação popular. LOSSO, A. et all. (Orgs). **Uma experiência de universidade pública que se projeta como popular**: bases para (re)leituras dos cenários da UFFS. São Paulo: Outras Expressões.

MARX, K. (1974). O 18 Brumário. In: MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MOHR, N. et all. (2012). A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília. V. 93, N. 235, set/dez.

MOLINA, M. (2003). **A Contribuição do Pronera na construção de política pública de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília.

MORAES, V. (2013). **A disputa territorial e o controle das políticas no território Cantuquiriguaçu – Estado do Paraná**: a participação dos movimentos socioterritoriais e o papel do estado. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente.

OLIVEIRA, A. U. de. In. STÉDILE, J. P. (Org.). (2013). **A questão agrária no Brasil**: O debate na década de 2000. 1 ed., v. 7. São Paulo: Expressão Popular.

PALUDO, C. Prefácio. In: LOSSO, A. et all. (Orgs). (2014). **Uma experiência de universidade pública que se projeta como popular:** bases para (re)leituras dos cenários da UFFS. São Paulo: Outras Expressões.

PICOLOTTO, E. L. (2011). **As mãos que alimentam a nação:** agricultura familiar, sindicalismo e política. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, UFRRJ, Rio de Janeiro. PNUD; IPEA; FJP. Atlas Brasil.

RIBEIRO, M. (2010). **Movimento camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação:** princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular.

SANTOS, C. F. dos. (2011). **Relativismo e escolanovismo na formação do educador:** uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo. (Tese). Doutorado. Salvador: PPGE/ UFBA.

UFFS. (s./d.). **Perfil do curso.**

UFFS. (s./d.). **Memória do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.**

UFFS.(2012). **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Chapecó/ SC.

UFFS-LS. (2013). **Proposta Pedagógica Curricular. Licenciatura em Educação do Campo Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Laranjeiras do Sul.** Laranjeiras do Sul/PR.

UFFS. (2015). **Estatuto da Universidade Federal da Fronteira Sul.** Chapecó/SC.

OS POVOS ORIGINÁRIOS PRESENTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Maria Eloá Gehlen¹

Christiane Maria Nunes de Souza²

Introdução

Uma das grandes conquistas dos Movimentos Sociais Populares, como o Movimento Indígena, o Movimento dos Atingidos por Barragens, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento de Pequenos Agricultores, junto com as Prefeituras da região da Cantuquiriguaçu (Cantu), do Centro Oeste do Paraná, foi a instalação da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) na cidade de Laranjeiras do Sul/PR.

Juntamente com ela, veio o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas, realizado pela Pedagogia da Alternância. Até hoje, por esse curso já passaram seis turmas e estão em andamento outras cinco turmas.

Conforme Hammel e Gehlen (2022, p. 4),

considerando o contexto histórico-regional-nacional dos últimos anos, a Educação do Campo inscreve-se no terreno da luta de classes, marcada por reivindicações dos direitos sociais, entre eles o direito à educação e ao ensino superior. Ela ocorre a partir da afirmação econômica, política, social e cultural de diferentes sujeitos históricos, os quais se inserem nas lutas dos camponeses

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015) e especialista em Educação Inclusiva. É professora adjunta do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal Fronteira Sul, Campus Laranjeiras do Sul/PR.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2015), é professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Realeza/PR. Concentra seus estudos na área de Sociolinguística.

pobres, indígenas, quilombolas e os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural, assim como pequenos agricultores.

A Educação do Campo, nessa universidade federal, veio também com a missão de atender os estudantes indígenas egressos do Ensino Médio, visto que perto de Laranjeiras do Sul/PR há a maior Terra Indígena do Paraná, denominada Rio das Cobras, com sete aldeias Kaingang e duas Guarani *Mbya*.

Muitos estudantes da Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas vêm dessas aldeias. Além disso, também há outros estudantes indígenas vindo de Turvo (aldeia de Marrecas) e de Mangueirinha (aldeias Palmeirinha e Sede). São os primeiros das suas famílias a ingressarem em uma universidade, assim como em se qualificarem como professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, a fim de atuarem nas escolas estaduais indígenas.

Esse curso tem formação por área do conhecimento, o que possibilita uma graduação de excelência de forma interdisciplinar, realizado na Pedagogia da Alternância, na qual os estudantes indígenas cumprem alternadamente um Tempo Universidade (TU) e um Tempo Comunidade (TC) (onde realizam trabalhos e estágios).

Conforme informação do Serviço de Assistência ao Estudante (SAE-LS), já estão graduados por esse curso 16 estudantes indígenas. A maioria dos egressos já se encontra trabalhando nas escolas estaduais indígenas, pelo sistema de Processo Seletivo Simplificado (PSS) da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR.

A importância desse curso e sua forma em alternância possibilitam aos estudantes indígenas o acesso, a permanência e a conclusão do curso, visto que muitos não querem se afastar de sua família, dos seus afetos, de sua cultura.

Nas palavras do estudante Adelar, da etnia Kaingang, egresso desse curso,

o curso superior é de extrema importância para o desenvolvimento da cultura e para a transformação no modo de vida. A educação superior se constitui como fundamental para a elevação da qualidade de vida e, ao incorporar a cultura indígena, possibilita uma formação que contribui para que os indígenas conheçam seus direitos, desenvolvam a luta pela sua terra, principalmente quando

os formados passam a atuar dentro das terras indígenas, em prol dos indígenas (Manduca, 2017, p. 16).

A importância do acesso ao ensino superior para os estudantes indígenas

O ingresso no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas é efetuado via vestibular especial, de modo universal, efetuado nos finais de ano, com 40 vagas. Hoje, encontram-se com matrícula ativa na UFFS mais de 60 estudantes indígenas das etnias Kaingang e Guarani *Mbya*, provenientes das diversas aldeias do estado do Paraná, conforme informação da SAE-LS em 2024.

A importância do acesso desses estudantes à universidade é de um valor imenso, visto serem eles os primeiros das respectivas famílias a ingressarem no ensino superior, servindo de exemplo para seus parentes (é assim que eles se referem aos demais membros da aldeia). Muitos estão efetuando o vestibular e tendo acesso à universidade em virtude de outros indígenas que vieram, conseguiram se graduar e já se encontram trabalhando nas escolas estaduais Indígenas.

Na Legislação pátria, a Constituição de 1988 inovou nos artigos 205 e 206, onde encontra-se delineado o direito à educação para todos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e o art. 206 define “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (Brasil, 1988)

Também, determinante para a Educação Indígena é o que assegura o artigo 210, § 2º da Carta Magna de 1988, explícito ao exigir e decretar que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

Na legislação, em nível internacional, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)³ sobre Povos Indígenas e

3 Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20>

Tribais, ratificada pelo Governo Brasileiro, estabelece no seu art. 2º, 2. Letra b, a obrigatoriedade dos poderes constituídos, para que promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições e as suas instituições.

Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) esclarecem que, com a promulgação da lei n.º 12.711/2012, a denominada Lei de Cotas (Brasil, 2012), extingue as discussões quanto ao mérito da implantação de mecanismos de acesso e permanência de alunos autodeclarados negros e índios nas universidades federais brasileiras, instituindo o caráter obrigatório da adoção de tais políticas. Cabe esclarecer que a lei federal apenas garante o direito formal desses povos de acesso ao ensino superior.

Lima (2007) relata que os indígenas têm procurado o ensino superior para incorporar saberes novos e, a partir disso, participar de um espaço que formule estratégias contra hegemônicas. É por isso a demanda crescente de vagas destinadas para povos indígenas.

Maia e Farias (2020, p. 589) refletem a respeito do desastre, para os povos originários, do acontecimento da invasão dos europeus na América Latina e a imposição colonialista do conhecimento, com o eurocentrismo. Pois, segundo esses autores

Um dos casos de mais profunda violência e repressão aconteceu com os índios da América Latina, que tiveram sua cultura e conhecimentos suprimidos e destruídos, foram-lhes negados o direito de construir seus símbolos e saberes, restando a clandestinidade e a marginalização. [...] Criou-se a ideia de racionalidade e de ciência como fenômenos exclusivamente europeus, os demais conhecimentos eram considerados mágicos e míticos, relegados a uma categoria inferior e não racional, apagando a história de civilizações com vasta tradição anterior, a exemplo da Maia-Asteca. (Maia; Farias, 2020, p. 589).

Há necessidade, no meio acadêmico, de romper-se com a tradição do ensino eurocêntrico estudado de maneira como se fosse o conhecimento único e universal. Mais do que necessário é o diálogo com os saberes ancestrais dos povos indígenas, com troca de saberes

e não a imposição de um conhecimento típico de outro continente, o europeu.

Muito do silenciamento dos povos originários ocorreu como estratégia de sobrevivência. Ferreira (2009, p. 47) descortina que desde o final do século XIX até meados do século XX, os rituais indígenas ocorriam às escondidas, pois esses povos “não poderiam aparecer para a comunidade como indígenas, porque os delegados estavam derrubando as casas e prendendo os responsáveis pelos rituais”.

Os movimentos indígenas, de luta e de resistência, estão demarcando que a universidade é um território que lhes pertence por direito. Bergamaschi e Leite (2022) esclarecem que os indígenas presentes no ensino superior, nos seus fazeres acadêmicos, imprimem marcas próprias de sua cultura e tecem encontros e desencontros entre dois mundos, e não mais silenciamentos e apagamentos.

Os estudantes indígenas, suas dificuldades e sua permanência no Ensino Superior

O acesso de estudantes indígenas ao ensino superior é de uma importância ímpar. Porém, somente seu ingresso na universidade não assegura a sua permanência no curso escolhido. Os estudantes indígenas dessa universidade recebem uma bolsa permanência do Ministério da Educação (MEC) para cobrir os custos de moradia, alimentação e transporte, afim de assegurar que eles possam persistir e concluir o seu curso de graduação.

Os estudantes que vêm da Terra Indígena Rio das Cobras, Município de Nova Laranjeiras/PR, utilizam um ônibus pela manhã e retornam à tarde ou à noite para suas casas. Além disso, outros ficam no hotel no Município de Rio Bonito do Iguçu/PR, distante 16km da universidade, vindo para a instituição com o transporte escolar.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas dizem respeito à linguística, pelo fato dos professores não possuírem proficiência nas línguas maternas Kaingang e Guarani *Mbya*. Os alunos indígenas são bilíngues e possuem alguma dificuldade de compreender certos termos que não existem na sua língua materna. Porém, eles possuem a liberdade de questionar os professores quanto ao significado de certas palavras em português, as quais são decodificadas em palavras

similares, de melhor entendimento. Também não existem livros, dicionários e artigos científicos na biblioteca nas línguas maternas dos povos Kaingang e Guarani *Mbya*.

Wawzyniak (2010) enumera as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas ao estarem na universidade, ressaltando a ausência dos seus familiares e as dificuldades financeiras, visto que muitos contribuem com o sustento da família que permanece na terra indígena. Além disso, relata a questão da barreira linguística existente em virtude do português não ser a língua materna, o que dificulta no domínio dos conhecimentos.

Outra tribulação enfrentada pelos estudantes indígenas é a falta de um alojamento no campus, com cozinha para os finais de semana, com lavanderia e chuveiros. Neste ano de 2024, uma brinquedoteca receberá sete crianças para cuidados, enquanto as mães estudam, sendo cuidadas por três estagiárias.

No restaurante universitário são servidas duas refeições: uma no almoço e outra no jantar, com cardápio desenvolvido por uma nutricionista, com direito a um suco e uma fruta de sobremesa. O preço da refeição é de R\$2,50 cada. Os estudantes indígenas, no início dos estudos, estranham as comidas efetuadas pelos não indígenas, visto que possuem uma culinária própria em cada etnia.

Outra inconformidade pelas quais passam os estudantes indígenas diz respeito ao preconceito feito de forma dissimulada ou verbalizada por alguns estudantes de outros cursos ou mesmo funcionários do restaurante universitário. Não há como negar o preconceito. Como explica Fontes (2019, p. 222-223)

apesar da carga de conhecimentos aprendidos no seio de nossas sociedades, nós estudantes indígenas no universo da universidade somos tratados muitas vezes como sujeitos de 'tábula rasa', que estão sempre no polo dos aprendizes, carentes de conceitos e sem epistemologia própria.

Hur, Couto e Nascimento (2018) trazem à baila o assunto do preconceito contra os estudantes indígenas, tendo visto o estereótipo que existe no imaginário de seus colegas não indígenas (do indígena moreno, com arco e flecha). Isso que contribui com que eles possam ser alvo de gozações e piadas, que são mecanismos sociais com uma dupla mensagem: o humor e o sarcasmo para encobrir o preconceito e a exclusão por parte dos estudantes não indígenas.

Os estudantes indígenas também são alvo de preconceitos em que lhe são atribuídos os estereótipos de ociosos, indolentes, hostis, aculturados (Cordeiro, 2007) ou ingênuos e puros: o bom selvagem (Maher, 2005).

Além disso, os estudantes indígenas sentem desconforto por morarem longe de suas casas, em virtude dos vínculos afetivos que possuem e o sentimento de pertencimento àquele lugar onde nasceram. A questão da Pedagogia da Alternância é primordial para que os indígenas permaneçam na graduação de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas, pois, no Tempo Comunidade (TC), eles regressam para suas famílias e aldeias, com trabalhos e estágios a realizar no âmbito da convivência familiar, que tanto bem faz a eles.

No sentido de minimizar os obstáculos enfrentados pelos estudantes indígenas, o corpo docente da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas procura alternativas que facilitem o acolhimento deles, o aumento dos conhecimentos como exemplificado a seguir.

Durante a Semana Acadêmica, o curso promoveu oficinas das línguas maternas Kaingang e Guarani *Mbya*, ministradas por suas estudantes, momento em que os estudantes e professores não indígenas compreenderam as dificuldades linguísticas, visto que tiveram grandes óbices para aprender as línguas indígenas.

Ademais, na semana acadêmica do curso e nas jornadas pela reforma agrária são efetuadas místicas evocando os seus símbolos representativos, são efetuadas danças indígenas e os colegas não indígenas são convidados a dançar juntos, dançarem ao som das maracás (chocalhos). Há também mostra do artesanato indígena, para valorização da cultura indígena.

Quando da feitura dos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC), os professores do curso demonstram afinidade com a cultura indígena e têm disponibilidade de orientar os alunos indígenas quase formando nos seus TCCs.

Também há no campus uma cambona com água quente, para prepararem seus chás ou o chimarrão. Eles também trazem ervas medicinais para atender seus colegas indígenas e não indígenas quando um estudante se encontra com algum desconforto ou mal-estar.

Os estudantes dispõem de notebooks, a serem emprestados na biblioteca, para serem ocupados durante o dia, nas atividades acadêmicas.

Os funcionários terceirizados desse campus, que atuam na manutenção dos prédios, na vigilância e na limpeza demonstram empatia com os estudantes indígenas, sendo diligentes e cuidadosos no seu atendimento.

Cabe à universidade estabelecer um ambiente de respeito, dialogicidade e trocas interculturais entre os estudantes indígenas e não indígenas, principalmente na relação dos professores com seus educandos. Quando o estudante indígena se sente acolhido, respeitado em seus saberes, compreendido em suas dificuldades linguísticas e mesmo que haja saudade de sua aldeia, da sua família e parentes, ele tem um diferencial para permanecer no ensino superior, pois, neste elenco, ele encontra o respeito à diversidade e se sente parte do ambiente universitário.

No entendimento de Amaral e Baibich-Faria (2012, p. 820), é no ambiente universitário que eles passam a se constituir e identificar como estudantes indígenas universitários, uma vez que estabelecem suas relações sociais marcadas por intercâmbios, interações, resistências, resiliências, negações e afirmações. É necessário reafirmar as palavras da intelectual indígena Aline Nngrenhtabare Lopes Kayapó: “a universidade é uma ferramenta, um instrumento de luta e resistência” (Kayapó; Schwingel, 2021, p. 21)

Mas, além de ingressar e permanecer na universidade, é necessário concluir o curso de graduação para retornar a sua aldeia como um profissional qualificado para trabalhar como docente nas escolas indígenas.

Os estudantes indígenas e sua resistência e luta para a conclusão do Ensino Superior

Mesmo com todas as dificuldades que os estudantes indígenas enfrentam no dia a dia do ensino superior, há que se verificar a resistência, a resiliência e as suas lutas para a conclusão dos cursos de graduação.

Domingos (2016, p. 49) contribui ao apresentar a resposta do movimento indígena nacional quando argumenta que ocupar as

universidades é uma forma de “retomada e resistência”. Nas palavras de uma estudante Kaingang,

Ao ocupar o espaço da universidade, estamos também nos reafirmando, e lutando para que estes espaços também possam compreender, dialogar e respeitar nosso movimento, além de pautarmos em sala de aula a questão indígena e dialogar com os conhecimentos de cada área do conhecimento com o *jukrel*/pensamento Kaingang (Domingos, 2016, p. 49).

O dia 06 de maio de 2023, na UFFS, foi motivo de alegria, pois três estudantes indígenas colaram grau no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas. Portanto, mais três professores de Geografia, História, Sociologia e Filosofia estão aptos à docência nas escolas indígenas. Na ocasião, a coordenadora do curso, Ana Cristina Hammel, manifestou a satisfação de todo o corpo docente com os novos formandos, os quais possuem conhecimentos e saberes qualificados.

Uma egressa indígena desse curso, Nataniele Luiz dos Santos, defendeu seu TCC, no qual expressa sua origem: “Sou uma estudante universitária indígena Kaingang, residente na Terra Indígena de Mangueirinha, no estado do Paraná. Minha educação deu-se no modo indígena de ser, ancorada na sabedoria dos meus avós e dos anciãos da minha comunidade” (Santos, 2019, p. 12). E acrescenta:

Possuo muito orgulho de pertencer a etnia Kaingang. Quero colaborar como educadora na educação indígena, visando aprimorar os conhecimentos do meu povo, dos meus parentes. A nossa educação indígena acontece desde o nascimento da criança. Ela aprende com seus pais, irmãos, principalmente com seus avós, anciãos e todos os parentes como é a cultura de nosso povo. A educação escolar vem posteriormente, como complemento e precisa vincular-se à realidade e ao modo de ser indígena Kaingang (Santos, 2019, p. 12).

Outra egressa do curso, Jani Jaxuka Verissimo (2021, p. 17) expôs a sua visão da aldeia:

Moro na aldeia do Rio do Lebre, onde me criei, casei e tenho meus filhos. Tenho orgulho de fazer parte da nação Guarani *Mbya*, descendente de um tronco milenar deste Brasil. Alfabetizei-me somente na língua guarani a ler a escrever. Já com uma professora não indígena, começou o desafio de aprender a falar e a ler na segunda língua (português).

Seguindo seu depoimento, Veríssimo, que se graduou no curso em 2022 e atualmente é professora na escola da aldeia *Tapixi* (Rio da Lebre), relata:

Quero ser exemplo de superação e conquista e dar continuidade aos trabalhos que realizo junto à comunidade Guarani *Mbya* que admiro, e assim cada vez buscar mais saberes e conhecimentos, para ajudar a comunidade. Sou a primeira acadêmica indígena Guarani *Mbya* da *tekoa* (aldeia), assim como era a única Guarani *Mbya* da turma na qual iniciei o curso. (Veríssimo, 2021, p. 19).

No curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas, de Laranjeiras do Sul/PR, o conhecimento é ministrado de forma interdisciplinar, com aprendizagem teórica em sala de aula e atividades práticas nas suas comunidades, com oportunidades de aprendizagem para os estudantes com os anciãos e anciãs indígenas que possuem o conhecimento ancestral transmitido pela oralidade.

Considerações finais

Este estudo visou compreender a presença dos povos originários Kaingang e Guarani *Mbya* no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas, na UFFS, Campus Laranjeiras do Sul, no Paraná. Essa graduação é realizada via Pedagogia da Alternância, por área de conhecimento que englobam os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Parte dos estudos é realizada na universidade e outra parte é efetuada nas aldeias, com estágios e trabalhos direcionados pelos docentes.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas, no ensino superior, dizem respeito ao preconceito efetuado por alguns não indígenas, a saudade por ficarem um tempo distante de seus afetos e parentes, as tribulações quanto às diferenças linguísticas, a falta de um alojamento na universidade e as comidas no restaurante universitário, que são diferentes daquelas que são usuais em suas casas.

A universidade e os docentes do curso dão condições de permanência e conclusão do curso, orientando na feitura dos TCCs, compondo uma ciranda para que as mães indígenas possam trazer seus filhos e estudar, estando tranquilas por eles estarem sendo bem cuidados.

Também, há empréstimos de *notebooks* pela biblioteca no horário das aulas. Além disso, o curso promoveu oficinas das línguas Kaingang

e Guarani Mbya, ministradas pelas estudantes indígenas, para os professores e estudantes não indígenas compreenderem as dificuldades linguísticas que eles teriam se estivessem cursando uma universidade na língua materna indígena, criando assim empatia com a língua materna dos indígenas.

Nos seminários e jornadas universitárias são promovidas místicas que retomam os cantos, as danças e a cultura de cada etnia indígena presente nesta universidade e aproximam os não indígenas das necessárias trocas culturais.

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas no ensino superior, 16 estudantes indígenas já concluíram esse curso e estão trabalhando como docentes nas escolas indígenas, sendo referência para os demais parentes, visto que mais de 60 indígenas encontram-se estudando na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas em 2024. Mesmo que a legislação formal (Constituição Federal de 1988 e a Convenção 169 da OIT) assegure como direito social a educação para os indígenas, ela ocorre a partir do comprometimento dos estudantes para acessar, permanecer e concluir o curso superior e, assim, tornarem-se docentes em suas escolas indígenas, mesmo enfrentando todas as dificuldades mencionadas. Também, eles contam com a atuação proativa de seus professores e direção do Campus de Laranjeiras do Sul, Paraná, no sentido de garantir acolhida, conhecimentos com qualidade e respeito as suas tradições e ancestralidades. Elas e eles são guerreiros com livros nas mãos e conhecimentos qualificados para enfrentarem as vicissitudes no mundo dos não indígenas e serem resistência e resiliência junto aos seus Povos Originários.

Referências

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. **R. Bras. Est. Pedag.** Brasília, v. 93, n. 235, p. 818-835, set./dez. 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 99 (251). Jan-Apr, 2018

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; LEITE, Angela Maria Araújo. Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência? **Runa**. v. 43, n. 1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 07 maio 2023.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises**. 2007, p. 1-37. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uems_capliv_2007_MJJACordeiro.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

DOMINGOS, Angélica. **O bem viver Kaingang: Perspectivas de um modo de vida para construção de políticas sociais com os coletivos indígenas**. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Serviço Social) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

FONTES, Francineia Bitencourt. **Hiipana, Eeno Hiepolekoa: construindo um pensamento antropológico a partir da mitologia baniwa e de suas transformações**. 2019. 225 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

HAMMEL, Ana Cristina; GEHLEN, Maria Eloá. A Importância da pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. **Revista Educação e Ciências Sociais**, UNEB, Salvador. v.5, n.8, jan – jun. de 2022. ISSN 2595-9980.

HUR, Domenico Uhng; COUTO, Maria Luiza Bitencourt Silva; NASCIMENTO, Joab Silva do. Estudantes indígenas na Universidade: uma sessão de grupo operativo. **Vínculo**, v.15, n. 2. São Paulo, jul. /dez. 2018.

KAYAPÓ, E; SCHWINGEL, K. (org.). **Universidade**: território indígena. Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2021.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Ensino superior para indígenas: sobre ctas e algo mais. Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas: desafios para a educação superior. Belém: **Laced**, 2007.

MAHER, T. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. *In*: FARIA, A.L.G. & MELLO, S. (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, p.75-108, 2005.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 577-596, jul.-set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i3.2300>. Acesso em: 01 mar. 2024.

MANDUCA, Adelar Fagpri Felix Nunes. **Da Aldeia À Universidade**: Os Acadêmicos Indígenas No Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura da Universidade Federal Fronteira Sul. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, 2017.

SANTOS, Nataniele Luiz dos. O processo da educação escolar indígena kaingang nas terras indígenas de Mangueirinha Paraná: sob perspectivas de imposições colonialistas. 2019. 46 f. TCC (Graduação) - Curso de Interdisciplinar em Educação no Campo - Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3874>. Acesso em: 02 mar. 2024.

VERISSIMO, Jani Jaxuka. **A importância da cestaria guarani MBYA do Rio da Lebre Tapixi**. 2021. Trabalho de Conclusão de

Curso (Graduação) - Curso de Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, 2021.

WAWZYNIAK, J. V. Esboço de uma reflexão sobre a presença de índios no ensino superior no Paraná. *In*: NOVAK, M. S. J.; FREIRAS, A. E. C.; WAWZYNIAK, J. V.; FAUSTINO, R. C. (org.). **Educação superior indígena no Paraná**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 47-66.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: SIGNIFICADOS E TRADUÇÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA UFFS *CAMPUS* LARANJEIRAS DO SUL-PR

Fernanda Marcon¹

Introdução

A educação superior no Brasil acompanhou de perto o tortuoso caminho pelo qual nossa democracia passou. Como ela, precisou de transformações importantes para que pudesse alcançar uma parcela da população que historicamente esteve impedida de exercer o direito à educação. Desse modo, em um país em que democratizar significa, sobretudo, promover a distribuição de renda e a inclusão social, a educação superior pública – por muito tempo um privilégio das elites – precisou repensar sua estrutura excludente. Não é preciso dizer que esse movimento não deixou de ser seguido de perto por ventos retrógrados e reações conservadoras. Grande parte da sociedade brasileira normalizou o colonialismo e a exploração de classe, tornando-se ventríloqua dos interesses do capital. A universidade encarna essa contradição, infelizmente, como espaço de transformação e reprodução do *status quo* a uma só vez.

Minha tarefa neste capítulo é refletir sobre a política de assistência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) a partir da atuação junto ao curso de Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas do *campus* de Laranjeiras do Sul-PR. Como antropóloga,

1 Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É vice-líder do Grupo de Pesquisa Antropologia, Jovens e Juventudes (ANJJUV/UFFS) e pesquisadora vinculada ao Núcleo de Antropologia, Performance e Drama (Napedra/USP). Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Laranjeiras do Sul-PR desde 2017, onde atua nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas e Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado).

minha atividade docente foi sempre atravessada pelo olhar etnográfico sobre as dinâmicas relacionais entre os sujeitos do curso e os significados emergentes de sua experiência no ensino superior.

A Educação do Campo ensina professores a serem *educadores* e estudantes a serem *educandos*. Ao mesmo tempo, a chamada “pedagogia do movimento”² nos move em direção ao outro, ao coletivo, às trocas de experiências e suas vicissitudes. Nesse sentido, acredito que é a própria Educação do Campo que me permitiu escrever sobre um assunto que está longe de fazer parte de minha produção acadêmica, mas que pôde ser elaborado nestes quase sete anos de UFFS e de dedicação ao curso.

A reflexão que aqui apresento, portanto, se esforça por dialogar com os significados, para além de um relato sobre como a política de assistência estudantil é acessada pelos estudantes do curso. Acredito que na relação simbólica entre os estudantes e os recursos e outras ações de permanência na universidade está uma boa chave de leitura para as questões que nos colocamos, dentro de um contexto de fortalecimento da Educação do Campo: a universidade está preparada para receber os sujeitos da educação do campo, das águas e das florestas e garantir a formação de qualidade a que têm direito? A universidade compreende e acolhe o projeto da Educação do Campo como um projeto também seu?

Breves considerações sobre a política de assistência estudantil no Brasil

O período de redemocratização do país fez emergir uma série de demandas sociais que estiveram abafadas pela repressão política e que foram sintetizadas na Constituição de 1988. Na esteira desse processo surgiram associações e fóruns da sociedade civil de extrema relevância para o diálogo com as instituições governamentais, como é caso da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), criada em 1989, e do Fórum Nacional de Pró-Reitores

2 A pedagogia do movimento, pautada nas experiências pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) propõe a abertura do espaço educacional e sua expansão para as diferentes experiências da vida dos sujeitos. A escola (ou a universidade) deve ser apreendida como espaço aberto, sem paredes, possibilitando o diálogo dos saberes e evitando o enclausuramento dos contextos pedagógicos e a visão de que só ali se produz conhecimento. Sobre a “pedagogia do movimento”, ver Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (2012).

de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), de 1987. O FONAPRACE foi responsável por importantes pesquisas, a primeira realizada ainda nos anos 1990, a respeito do perfil socioeconômico e cultural de estudantes de graduação em instituições federais. As pesquisas foram encaminhadas à ANDIFES e ao Ministério da Educação de modo a subsidiar as políticas de assistência estudantil nesse novo momento democrático, além de possibilitarem a proposição do Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições de Ensino Superior Públicas, encaminhado pelo FONAPRACE para a ANDIFES em 2001, além da formulação, em 2007 pela ANDIFES, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), atualizado como programa pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010.

De lá pra cá o orçamento do PNAES cresceu, mas não deixou de ser insuficiente, tendo em vista a instituição de outro programa, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, e o aumento notável do acesso ao ensino superior nas últimas décadas. De acordo com Belmiro, Pinheiro e Reis (2022, p.5), de 1991 a 2021 o Brasil presenciou um crescimento de mais de 5 vezes na Taxa Líquida de Escolarização (TLE) no ensino superior da população entre 18 e 24 anos, saindo de 5% em 1991 para 25% em 2021. Embora o crescimento seja notável, não se podem ignorar os percalços econômicos e democráticos pelos quais o país passou nos últimos anos, impactando também os programas educacionais, além de provocarem uma reavaliação das metas traçadas anteriormente. Belmiro, Pinheiro e Reis alertam que a meta do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) é atingir 40% de TLE no ensino superior em 2024, o que indica um desafio considerável e a constatação das fragilidades dos programas – seja pelo flerte perigoso com interesses neoliberais na educação, seja frente às desigualdades sociais fortemente enraizadas de nossa nação.

Nesse sentido, embora possamos celebrar a ampliação do acesso ao ensino superior no país desde o início do século 21 – incluindo aqui as ações afirmativas e o Sisu –, é bastante incômodo que a permanência estudantil ainda seja um desafio. Voltando ao PNAES, é importante dizer que cada universidade implementa o programa de acordo com critérios definidos pela própria instituição, o que implica em uma

análise contextual para execução da política. Pensando na UFFS³ e mais especificamente no *campus* de Laranjeiras do Sul, em que a grande maioria dos estudantes são oriundos de escolas públicas e possuem renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio (prioridades do programa), a demanda por auxílio estudantil é altíssima, seja pela vulnerabilidade econômica, seja por especificidades que se somam a ela. É o caso de estudantes indígenas e quilombolas – que podem concorrer tanto à Bolsa Permanência⁴ quanto à Bolsa APPIQ⁵ - estudantes que possuem filhos/as de até 6 anos de idade e que residem no mesmo domicílio (UFFS, 2019) e, a partir de 2022, estudantes matriculados em cursos em regime de alternância.

A permanência dos estudantes na UFFS, portanto, envolve uma política de assistência estudantil que dialogue com as especificidades da universidade e de seus *campi*. Embora um pouco óbvia, essa afirmação diz respeito também às especificidades simbólicas e às traduções culturais implicadas na execução da política, um dado essencial ao conhecimento antropológico, mas pouco explorado pelos relatórios de avaliação das políticas.

A Educação do Campo e os significados da assistência estudantil

Gostaria de refletir aqui sobre as experiências de estudantes da Educação do Campo, em sua maioria público prioritário dentro da política. A organização pedagógica do curso, em regime de alternância, tem se mostrado extremamente importante para a permanência desses estudantes na universidade, o que aponta para uma camada a mais de entendimento sobre a permanência estudantil, para além daquelas já

3 A Resolução Nº 10/CONSUNI CGAE/UFFS/2019 institui a política de assistência estudantil no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul.

4 O Programa de Bolsas Permanência (PBP) foi instituído em 2013 pelo Ministério da Educação (MEC). Tendo um valor superior às demais bolsas, o programa tem o objetivo de suprir as necessidades de estudantes que se encontram em uma situação ainda mais vulnerável, como é o caso dos estudantes indígenas.

5 Diferente da Bolsa Permanência, o Auxílio Permanência a Povos Indígenas e/ou Quilombolas (APPIQ) faz parte do Programa de Auxílios Socioeconômicos (PAS) da UFFS e é destinado aos estudantes indígenas ou quilombolas com matrícula ativa em curso de graduação na UFFS e que comprovem identidade indígena ou quilombola ao ingressar na UFFS ou pelo Setor de Assuntos Estudantis (SAE) (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019).

muito bem abordadas pela política. Fazer um curso superior em regime de alternância significa realizar etapas de estudo na universidade (tempo universidade – TU) - cursando disciplinas e realizando outras atividades acadêmicas envolvendo ensino, pesquisa e extensão - e etapas de estudo fora da universidade, nas comunidades de origem dos estudantes (tempo comunidade – TC), em que também se realizam atividades de ensino, pesquisa e extensão, como os estágios e programas de iniciação à docência.

Assim, no regime de alternância os estudantes não perdem o vínculo com suas comunidades enquanto realizam o curso de graduação, o que se tornaria um empecilho a mais para acessar o ensino superior (alugar moradia na cidade onde está instalado o *campus* ou custear transporte para se deslocar todos os dias até a universidade). No entanto, um curso em regime de alternância exige estrutura e financiamento específicos, algo que nem todas as instituições possuem ou estão dispostas a disponibilizar. A política de assistência estudantil tem garantido recursos financeiros em termos de auxílios socioeconômicos e bolsas para os estudantes do curso, além de outros serviços de apoio pedagógico e de promoção da saúde mental e física. No entanto, a estrutura e o financiamento vão muito além disso. Além do tempo universidade - com garantia de alojamento, alimentação, local adequado para estudo e ciranda para os filhos de estudantes que necessitam trazê-los consigo - é preciso garantir o acompanhamento do tempo comunidade, o que implica em transporte e diárias para os professores, uma organização da própria universidade para que os bolsistas de projetos de ensino, pesquisa e extensão cumpram a carga horária em suas comunidades, entre outras especificidades.

No caso do curso de Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas, que conta com presença fortíssima de estudantes indígenas⁶, sempre me chamaram a atenção as incompreensões que pontilham a relação entre a instituição e esses estudantes. Embora a política de assistência estudantil contemple diferentes necessidades, ainda há uma percepção pouco particularizada com relação a essas demandas, algo que esbarra nos significados atribuídos à política pelos estudantes. Em

6 De acordo com dados fornecidos pela coordenação do curso, no primeiro semestre de 2024 havia 55 matrículas ativas de estudantes da etnia Kaingang e 12 de estudantes da etnia Guarani em um universo de 103 estudantes com matrícula ativa no curso, o que representa 65% do total das matrículas.

muitos momentos, a instituição acaba realizando avaliações unilaterais a respeito da gestão dos recursos por estudantes indígenas, sendo estes acusados de “gastarem” todo o dinheiro dos auxílios e/ou bolsas sem se planejarem para assistir as aulas durante a etapa completa do tempo universidade. Em outros momentos, são tomados como displicentes com relação às informações sobre o funcionamento dos auxílios e da organização pedagógica do curso. O acesso à tecnologia, como por exemplo *smartphones*, pelos estudantes, muitas vezes é tomado erroneamente como um sinal de acesso à informação. Como outros jovens, não indígenas, o uso do celular e de outras tecnologias de informação não pode ser visto de forma simplista e generalizante. Diversos estudos, entre eles o de Miller *et. al.* (2019), têm demonstrado que há formas culturais de manejo dessas tecnologias pelos jovens e que considerá-las como um fator de alienação ou acesso à informação, em um maniqueísmo do tipo “ou isto ou aquilo”, não é eficaz para compreender esses usos e como podemos melhorar a comunicação com as juventudes e suas demandas.

Importante mencionar a experiência de estudantes mães, indígenas e não indígenas, que têm suas necessidades sub-representadas pela política de assistência estudantil na universidade. A pesquisa de Borba (2024), realizada entre estudantes do *campus* de Laranjeiras do Sul, aponta justamente para a dificuldade da universidade em acolher outros modos de maternar. O auxílio-creche – que faz parte do Programa de Auxílios Socioeconômicos (PAS) desde 2019 - não tem sido capaz de custear a terceirização do trabalho do cuidado, tampouco o regime de alternância permite que as crianças sejam matriculadas em creches na cidade de Laranjeiras do Sul apenas no período do tempo universidade. A necessidade de um espaço adequado, dentro da universidade, para receber os/as filhos/as das estudantes é fundamental para que possam se manter estudando. Para além disso, a pesquisa aborda outra questão importante: para as mães indígenas, deixar seus filhos em suas comunidades ou aos cuidados de não indígenas pode significar a desistência dos estudos, uma vez que as crianças compartilham a vida em comunidade e muitas atividades das mães são realizadas ao lado das crianças, garantindo, inclusive, o aprendizado e permanência da língua materna. Trata-se de uma outra concepção de infância, em que a separação das crianças do mundo dos adultos, ou a transferência do

cuidado materno para outras pessoas, em “espaços *kids*”, ou creches, não faz o menor sentido.

Por outro lado, os cursos em regime de alternância costumam disponibilizar o espaço das cirandas infantis durante as etapas de tempo universidade. A ciranda é um espaço que dialoga melhor com as vivências de estudantes que frequentam os cursos e se mostrou bastante importante no período em que o curso de Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas possuía financiamento para mantê-la. A ciranda é um espaço criado pelo MST, voltado à educação infantil e tendo em vista os princípios educativos do movimento. Assim como nas escolas itinerantes, a perspectiva do MST sobre as cirandas se fundamenta em uma visão dinâmica do processo educativo, envolvendo a comunidade e compreendendo a criança como sujeito de direitos e que aprende fundamentalmente a partir do brincar (Bihain, 2001). Nesse sentido, a construção coletiva das cirandas infantis indica um caminho pelo qual a política de assistência estudantil pode se pautar para formular ações voltadas às/aos filhas/os de estudantes de outros contextos culturais.

A questão linguística não deixa de ser menos emblemática no que diz respeito aos significados associados à política de assistência estudantil. No caso de jovens indígenas, fundamentalmente aqueles bilíngues ou que estão se iniciando na língua portuguesa, há ainda o preconceito linguístico - que está entrelaçado ao preconceito étnico-racial – e os prejuízos à compreensão de suas experiências e necessidades durante a graduação. Há muito a antropologia se preocupa com a importância da aprendizagem da língua no processo etnográfico, no sentido de acessar os significados que transbordam do discurso e das ações em campo. Assim, o processo de tradução intercultural é bastante complexo e a consciência sobre isso já se apresenta como um primeiro passo em direção a uma comunicação mais efetiva entre universos sociais distintos. Como assinalaram Rodrigues, Novak e Faustino (2016), é comum que as próprias instituições de ensino careçam de letramento a respeito das especificidades e diferenças entre os povos indígenas que as acessam, incluindo as diferenças linguísticas. Conhecer as particularidades sócio-históricas dos grupos indígenas presentes na universidade contribui para o entendimento do que o ensino superior representa para eles e como a instituição pode repensar suas práticas a partir de outras percepções de mundo, a exemplo da noção de territorialidade:

Entendemos que o processo de inserção dos povos indígenas no ensino superior representa uma nova e estratégica etapa na construção de suas territorialidades, enquanto uma demanda bastante importante surgida do processo de luta pela reconquista de seus territórios e reafirmação de suas identidades étnicas (RODRIGUES; NOVAK; FAUSTINO, 2016, p. 17).

Não apenas os estudantes indígenas, mas outros estudantes da Educação do Campo frequentemente são acusados de buscarem a universidade “apenas pelos auxílios”. Ao desconhecerem as dinâmicas culturais e os significados atribuídos por esses estudantes à entrada na universidade, os porta-vozes deste discurso reproduzem a exclusão que a própria política visa combater. Estudantes em vulnerabilidade social se interessariam pela universidade caso não pudessem garantir a sua sobrevivência e a de sua família? Uma pergunta incômoda, mas necessária, quando estamos buscando respostas para a persistência de problemas como a evasão e, ainda pior, a baixa procura pelo ensino superior dos últimos anos. É inegável que a precarização do mundo do trabalho teve rebatimentos no valor conferido à formação superior no Brasil. Alguns acreditam que a universidade deve se tornar atrativa, inovando em suas metodologias, investindo em tecnologia e encurtando o tempo de formação, o que pode estar correto. No entanto, tendo a refletir que há pouco espaço para outras vozes na construção dessa “universidade do futuro”. Modificar metodologias pautando-se tão somente nas exigências do capital me parece mais uma forma de excluir a contribuição dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Ainda sobre as expectativas com relação ao ensino superior, reveladoras de tensões e contrastes entre as instituições e seu público-alvo, considero importante refletir que a partir dos anos 1960 importantes pensadores das Ciências Sociais, como Pierre Bourdieu e Claude Passeron (2008), passaram a contestar o paradigma funcionalista a respeito da educação, instaurando uma boa dose de pessimismo à teoria social e às pesquisas em contextos pedagógicos. Bourdieu e Passeron consideraram a herança cultural familiar como fundamental para a compreensão do desempenho escolar em um contexto em que a escola atuaria como reprodutora de desigualdades sociais. Essa perspectiva complexificou a análise sobre como a educação poderia atuar no combate à desigualdade social se o acesso, e principalmente a permanência, dependiam de diferentes recursos, não limitados ao capital financeiro. Nesse sentido, os autores apontaram para o descompasso entre a expectativa daqueles

que compreendem a educação e os diplomas escolares como desejáveis por aqueles que foram marginalizados pelo sistema capitalista e as reais condições do sistema escolar, que segue marginalizando aqueles que não possuem capital cultural e não performam as competências exigidas por ele.

No caso de estudantes indígenas, Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 46) pontuam uma questão importante:

Contudo, percebe-se um descompasso entre o interesse dos povos indígenas e a lógica acadêmica, pois os primeiros almejam a universidade também para afirmar seus conhecimentos e seus modelos de desenvolvimento, enquanto a academia pouco tem se mostrado afetada pela presença indígena em sua amplitude epistêmica e metodológica.

Assim, o acesso ao ensino superior pelas populações indígenas não veio acompanhado de uma transformação das instituições de ensino, que seguem reproduzindo um *homo academicus* (Bourdieu, 2011) que tem classe, cor e gênero. Ao se apropriarem de códigos e significados dos não indígenas, não estão procurando reproduzir as lógicas e anseios dos não indígenas, mas os seus, a defesa de seus modos de vida e conhecimentos ancestrais. Muitas vezes, a instituição analisa a evasão estudantil nos termos de uma demanda capitalista pelo ensino superior. A inclusão, percebida a partir da chave lógica do dinheiro e da meritocracia, acaba distorcendo as expectativas sobre o alcance da política de assistência estudantil e o porquê de estudantes indígenas, por exemplo, buscarem a universidade. Ao contrário, é preciso perceber a universidade como *desejo em devir*. Isto é, como algo que a transforma, que a ocupa, que faz dela um território diferente. O desejo dos povos do campo, das águas e das florestas em acessar a universidade talvez não tenha a ver com o que a universidade foi e ainda é. Talvez tenha a ver com o que ela pode ser.

Uma política voltada à Pedagogia da Alternância

Em 2022 foi instituído um grupo de trabalho na UFFS para avaliação e formulação de uma política própria para os cursos orientados pela pedagogia da alternância na universidade, aprovada pela Resolução nº51/CONSUNI CGAE/UFFS/2023. Entre as muitas questões debatidas no GT – e algo que inclusive o fomentou – estava a da

assistência e permanência de estudantes que ainda não era “vistos” dentro da universidade. Explico: para a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE), até então, os estudantes de cursos em regime de alternância não estavam no horizonte da política de assistência estudantil enquanto grupo diferenciado. As especificidades da pedagogia da alternância eram desconhecidas e principalmente o público contemplado pelos cursos.

Sabe-se que a história da luta por uma educação voltada à classe trabalhadora, às populações do campo, das águas e das florestas - encabeçada por movimentos sociais do campo e educadores - garantiu conquistas importantes, como é o caso do Programa Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (PRONERA), de 1998, e do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), de 2012. No entanto, mudanças de governo não garantiram a permanência dos programas e muitos cursos contemplados por editais ligados ao PRONACAMPO tiveram que interromper as atividades ou rever sua forma de financiamento e estrutura. O curso de Educação do Campo-Ciências Sociais e Humanas foi um deles. A partir de 2018 a coordenação do curso precisou buscar outras fontes de financiamento, realizando convênios com prefeituras para garantia de alojamento e disputando o transporte na universidade para que os professores pudessem se deslocar para dar aula nesses espaços. Além disso, o projeto intitulado “Formação de Professores em Escolas do Campo” - proposto pela Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar) em parceria com a coordenação do curso - foi contemplado com o financiamento de bolsas para os estudantes pela organização alemã *Brot für die Welt* (Pão para o Mundo). O projeto garantiu que as turmas vigentes naquele momento pudessem concluir o curso, haja vista a interrupção do financiamento pelo PRONACAMPO.

Portanto, a busca por estabelecer uma política específica voltada aos cursos oferecidos em regime de alternância tem a ver com a dificuldade histórica da universidade em prover as condições materiais para que uma parcela importante da sociedade brasileira acesse a formação superior e possa concluí-la. Para além do acesso e permanência, trata-se de um projeto mais amplo de educação e sociedade, que inclui o diálogo intercultural e uma formação voltada ao fortalecimento das comunidades de origem dos estudantes. Nesse sentido, a pedagogia da alternância e seus princípios estão atrelados ao público-alvo da política

de assistência estudantil, contribuindo para a reflexão de seus limites e possibilidades.

Considerações finais

Procurei abordar neste texto algumas das questões que se apresentaram durante os anos de docência na UFFS e no curso de Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas. Como exposto, foi uma experiência de muita resistência para que a Educação do Campo pudesse ser reconhecida na universidade, bem como os sujeitos que a constituem. A proposta de escrever sobre a política de assistência estudantil e sua relação com o curso não era das mais fáceis, já que o assunto não é tão familiar para mim. No entanto, são familiares e cotidianas as experiências que observo, entre os estudantes, a respeito de sua presença na universidade e suas demandas pedagógicas, emocionais e financeiras para permanecer estudando.

A partir dos significados que emergem dessas experiências, procurei realizar aqui uma reflexão sobre as tensões existentes entre a expectativa da instituição com relação à assistência estudantil e as demandas dos estudantes. Embora a assistência estudantil tenha se consolidado a partir de um projeto de redemocratização do país, no intuito de promover a inclusão de sujeitos que estiveram historicamente excluídos do ensino superior, o cenário contemporâneo exige um novo balanço sobre as políticas de acesso e permanência. Tal avaliação, a meu ver, deve partir de um olhar e de uma escuta atentos aos anseios e motivações dos estudantes, deslocando as expectativas das instituições. Além disso, deve partir de um verdadeiro diálogo intercultural, em que as especificidades dos sujeitos que acessam a universidade sejam reconhecidas e respeitadas, de modo a produzir uma transformação das próprias instituições e dos sujeitos que as compõem.

A Educação do Campo tem muito a ensinar sobre esse deslocamento porque também precisou se transformar e aprender com os sujeitos que a demandaram. No caso da UFFS *campus* Laranjeiras do Sul, mais da metade das matrículas ativas do curso são hoje de estudantes indígenas. A formação teórica, tão pautada pelas questões agrárias e pelo materialismo histórico-dialético, também precisou ampliar suas referências, de modo a incluir as questões étnico-raciais e a interculturalidade como centrais para a leitura da realidade.

O Estado do Paraná apresenta uma experiência importante com relação à política de acesso aos povos indígenas nas universidades estaduais. A Comissão Universidade para os Povos Indígenas (CUA) realiza desde 2001 (Lei Estadual n.º 13.134) um vestibular específico e interinstitucional para os povos indígenas e também acompanha as ações afirmativas ligadas aos estudantes indígenas nas universidades. Ainda assim, mais de vinte anos após a criação desta política de inclusão e fomento, Faustino, Novak e Rodrigues (2020) apontam para o baixo número de profissionais indígenas que assumem postos de trabalho em suas comunidades. Como procurei refletir aqui, as políticas de inclusão, afirmação, permanência e assistência estudantil, conquistas tão importantes do século 21 no Brasil, carecem da participação dos sujeitos interessados na própria formulação das políticas e também nos quadros técnicos e docentes das universidades.

Na UFFS, o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), instituído pela Resolução Nº33/CONSUNI/UFFS/2013, além do processo seletivo exclusivo indígena, também realiza diferentes ações no sentido de proporcionar e garantir o acesso e permanência dos estudantes indígenas na instituição. Ainda na UFFS, o curso de Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas realiza um processo seletivo próprio, priorizando o contato direto com as comunidades e lideranças indígenas na inscrição dos candidatos e realização das provas.

Nesse sentido, é importante sinalizar que ações vêm sendo realizadas com a finalidade de dirimir a desigualdade de acesso e oportunidade que marcou o ensino superior no Brasil durante muito tempo. Ainda assim, o avanço em termos de políticas públicas nem sempre vem acompanhado de consciência crítica a respeito de sua importância. Aqueles que antes ocupavam as vagas no ensino superior de maneira majoritária e que imprimiram marcas culturais e de classe em sua estrutura vêm a público bradar constantemente contra as transformações em curso. De maneira mais sutil, a expressão do racismo e do classismo pode ser observada nas incompreensões cotidianas a que são submetidos muitos estudantes, e em uma recusa a promover a *justiça cognitiva* – termo emprestado de Boaventura de Sousa Santos (2006) –, que é constantemente negada aos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Em outras palavras, a inclusão e a afirmação não podem se pautar em uma visão tutelar, assistencialista e que não reconheça a

autonomia, os saberes e as singularidades daqueles que demandam o ensino superior.

Sobre as perguntas realizadas no início deste texto, considero que é no movimento de *ir ao encontro* desses sujeitos que a universidade se humaniza e se permite transformar. Portanto, se a universidade não esteve preparada para acolher os sujeitos da Educação do Campo e não a adotou como um projeto também seu, talvez esteja aí um caminho importante a ser explorado no sentido da superação de expectativas pouco dialógicas.

Referências

BELMIRO, C.; PINHEIRO, D.; REIS, B. S. **Evolução do acesso ao ensino superior no Brasil: análises para o aprimoramento do Prouni**. Brasília: ENAP/EVEX, 2022.

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, 2018, p.37-53.

BIHAIN, Neiva Marisa. **A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar**. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1537>. Acesso em: 26/01/2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FAUSTINO, R.C.; NOVAK, M.S.J.; RODRIGUES, I.C. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. **Tempo & Argumento**, vol.12, n.29, Florianópolis, 2020.

MILLER, D. *et.al.* **Como o mundo mudou as mídias sociais.** Londres: UCLPress, 2019.

RODRIGUES, I. C.; NOVAK, M. S. J.; FAUSTINO, R. C. Síntese sócio-histórica dos Kaingang, Guarani e Xetá e relação com o ensino superior. *In*: AMARAL, W.R. do.; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. (orgs.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná.** Coleção Estudos Afirmativos, vol.8. Rio de Janeiro: FLACSO/LPP-UERJ, 2016, p. 17-37.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo. Para uma nova cultura política.** 2ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

Universidade Federal da Fronteira Sul. Conselho Universitário. **Resolução nº 10/CONSUNI/CGAE/UFFS/2019.** Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó: Conselho Universitário, 2019. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2019-0010>. Acesso em 23 maio. 2024.

Universidade Federal da Fronteira Sul. Conselho Universitário. **Resolução nº 51/CONSUNI CGAE/UFFS/2023.** Dispõe sobre a Política da Pedagogia da Alternância para os cursos de Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó: Conselho Universitário, 2023. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2023-0051>. Acesso em 23 maio.2024

Universidade Federal da Fronteira Sul. Conselho Universitário. **Resolução nº 33/CONSUNI/UFFS/2013.** Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó: Conselho Universitário, 2013. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0033>. Acesso em: 23 maio. 2024.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) POR ÁREA DE CONHECIMENTO E A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Roberto Antônio Finatto¹

Fabio Pontarolo²

Introdução

Este texto tem o objetivo de apresentar e analisar o processo de formação inicial de professores(as), por área de conhecimento, na Educação do Campo. Esse exercício teórico é realizado com base no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (LEDOC: CSH), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Laranjeiras do Sul, no Paraná.

Do ponto de vista metodológico, tratamos de acionar os conceitos de área de conhecimento e de interdisciplinaridade para analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), bem como as práticas, em especial aquelas de ensino, utilizadas pelos(as) docentes e discentes ao longo do percurso formativo. São revisitadas algumas experiências relacionadas

1 Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (Geca/UFSC) e o Núcleo de Estudos Agrários e Territoriais (Naterr/UFFS). Trabalhou, entre 2015 e 2023, como professor no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Laranjeiras do Sul. É professor do Departamento de Educação do Campo na UFSC.

2 Doutor em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Pesquisador vinculado ao Grupo de Trabalho em História Agrária (ANPUH-PR), participa do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional (GPDR) e do Grupo de Pesquisa em História Ambiental da UFFS. Professor e Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas da UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul/PR.

ao planejamento pedagógico, à alternância, aos estágios curriculares, aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e às atividades de extensão e pesquisa para explicitar como a interdisciplinaridade e a área de conhecimento, desde a realidade concreta, se expressam no curso.

Vale ressaltar que o entendimento sobre a interdisciplinaridade e a área do conhecimento apresentado nesse texto não coaduna, necessariamente, com aquele presente nos documentos do curso. Assim, a partir dos documentos e da prática interdisciplinar da Licenciatura em Educação do Campo, enquanto foco desta análise, elaboramos uma compreensão e produzimos considerações sobre o tema.

Além da introdução e das considerações finais, este capítulo está dividido em duas seções: na primeira parte, abordamos os significados sobre área de conhecimento e interdisciplinaridade e como repercutem no processo de formação de professores(as) em Educação do Campo; na segunda parte, analisamos as características que a interdisciplinaridade e a formação por área de conhecimento adquirem na materialidade cotidiana do curso LEDOC: CSH.

Área de conhecimento e interdisciplinaridade na formação de professores(as) em Educação do Campo

O debate sobre a área de conhecimento está vinculado com a interdisciplinaridade. Quando tratamos de área de conhecimento, referimo-nos a um conjunto de procedimentos práticos e teórico-metodológicos e processos cognitivos de apreensão da realidade compartilhados por um determinado grupo de disciplinas. O entendimento sobre a interdisciplinaridade não é possível, portanto, se não considerarmos como o conhecimento científico foi organizado historicamente.

A interdisciplinaridade, tanto entre as disciplinas de uma mesma área de conhecimento como entre diferentes esferas, passou a ganhar destaque na segunda metade do século XX. A partir da década de 1950, ocorreu uma profusão de perspectivas teórico-metodológicas, inclusive contrastantes, sobre o tema. Em comum, elas possuem o fato de buscarem alternativas, nos planos interpretativo, discursivo e/ou na prática social, aos problemas não resolvidos (ou mal resolvidos) pela ciência tradicional, positivista e disciplinar.

Em que pese a necessidade de procedimentos metodológicos adequados à abordagem interdisciplinar, ela não deve ser reduzida a um método de pesquisa ou a um recurso didático (Frigotto, 2008; Pombo, 2021). A relação e o movimento entre a disciplina (específica) e a área de conhecimento são permanentes na perspectiva interdisciplinar. Assim, a interdisciplinaridade é um “fenômeno que, do ponto de vista cognitivo, se traduz pela necessidade de cada disciplina abrir diálogo com todas as outras disciplinas, dar e de receber de outras disciplinas, transferir conceitos, hipóteses, metodologias, tecnologias” (Pombo, 2021, p. 09-10). Portanto, como adverte a autora, não há a supressão da disciplina:

[a] interdisciplinaridade mostra que o modo de produção do conhecimento humano chegou a um ponto de seu desenvolvimento em que cada uma das áreas, cada uma das disciplinas, para continuar o seu programa, necessita de estabelecer conexões com outras áreas que estão, muitas vezes, muito longe daquilo que seria o seu objetivo inicial, o seu espaço ou domínio próprio (Pombo, 2021, p. 09).

No entendimento de Fazenda (2015, p. 13) a pesquisa interdisciplinar se desenvolve por meio do envolvimento de diferentes disciplinas em torno de um mesmo objeto e ressalta a necessidade de que “[...] a ideia de projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada”.

Nesse ponto, é oportuno destacar a observação feita por Frigotto (2008), para quem a desconsideração da materialidade histórica, na qual se produz o conhecimento, tem produzido um entendimento abstrato e fenomênico da própria interdisciplinaridade. Essa perspectiva elimina as contradições, a luta de classes e utiliza, harmonicamente, os diferentes conhecimentos para “compreender” a realidade. Dessa forma, Frigotto (2008) acrescenta ideias fundamentais para o avanço da compreensão sobre o sentido da interdisciplinaridade. Nesse viés,

[...] o trabalho interdisciplinar não se efetiva se não formos capazes de transcender a fragmentação e o plano fenomênico, heranças fortes do empiricismo e do positivismo. Todavia, e esta é uma segunda consequência, ele também não se efetiva se cairmos no reducionismo estruturalista que abandona o plano histórico-empírico e se locupleta no plano discursivo (Frigotto, 2008, p. 44).

O autor destaca a necessidade de tratar a interdisciplinaridade no plano do movimento do real e não do movimento da razão. Isso

torna a produção do conhecimento, em especial nas ciências sociais e humanas, marcada pela condição de classe numa estreita relação entre as concepções e interesses do pesquisador e a posição que ele ocupa na sociedade³.

Nessa perspectiva, refuta-se a neutralidade na produção do conhecimento, uma vez que não há neutralidade nas relações apreendidas. Ou seja, o movimento do real é produto das disputas e contradições inerentes à sociedade capitalista. Assim, “é justamente neste âmbito que percebemos que a interdisciplinaridade na produção do conhecimento nos é uma **necessidade imperativa**, mas nos é também um **problema** que está plotado na materialidade das relações capitalistas de produção da existência” (Frigotto, 2008, p. 46-47, grifos do autor).

Ao fazer a crítica a uma concepção fragmentária da realidade, Frigotto (2008) dá uma importante pista sobre como a interdisciplinaridade deve ser compreendida:

[o]s conhecimentos de maior universalidade são exatamente aqueles que tem maior nível de abstração. Isto significa dizer aqueles conhecimentos que em sua unidade engendram a diversidade. Apreendidas e sedimentadas, estas bases tem a virtualidade de nos permitir encaminhar criativamente a solução de múltiplos problemas. Não seria este o sentido de todo o esforço do trabalho interdisciplinar? Se esta não for a direção, temo que a interdisciplinaridade seja confundida com justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos (Frigotto, 2008, p. 59-60).

Nessa mesma perspectiva, podemos afirmar que a interdisciplinaridade possibilita o movimento dos conceitos em direção ao que Kosik (1976) denomina de concreticidade. Ou seja, permite compreender a totalidade como um todo estruturado e dialético, a partir do movimento do todo para as partes e das partes para o todo, da essência para o fenômeno e do fenômeno para a essência e da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade.

3 Consideramos fundamental explicitar o entendimento de Frigotto (2008, p. 54) sobre a contradição inerente à interdisciplinaridade no contexto de uma sociedade de classes: “Mas a concepção de realidade e de conhecimento enquanto uma totalidade concreta, que se materializa numa concepção frontalmente antagônica a essa forma dominante de produzir a vida humana no seu conjunto, também vem constringida e limitada pelas relações sociais dominantes. Situamo-nos aqui no coração de uma contradição cujo desenlace só pode ser resolvido no plano das contradições e de sua superação no processo histórico mediante a práxis revolucionária”.

Portanto, a realidade é interdisciplinar. A ciência moderna, cartesiana e positivista, ao separar no plano da produção do conhecimento a sociedade e a natureza, criando disciplinas e especializações do conhecimento, isolou os fenômenos (sociais e ambientais) para compreendê-los, ignorando a totalidade da qual eles são parte. Por outro lado, conforme Rodrigues (2010, p. 107), “pensar de forma interdisciplinar remete à necessidade de compreender a realidade como uma totalidade concreta e dialética e cada ciência, nessa perspectiva, aponta possibilidades e limites para a interpretação dos fatos sociais”.

Tendo essas noções em vista, consideramos que a interdisciplinaridade aparece como estruturante nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Ela se coloca como instrumento para a análise da educação ofertada aos povos do campo, das águas e das florestas ao longo da história brasileira e, ao mesmo tempo, orienta a construção de novas bases epistemológicas para tornar emancipatórios os processos educativos, formais e não formais, considerando a multidimensionalidade da formação humana.

Ao analisar o processo de expansão das licenciaturas em Educação do Campo, Molina (2015, p. 153) afirma:

[...] a formação por áreas de conhecimento deve desenvolver-se tendo como intencionalidade maior promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola.

As licenciaturas em Educação do Campo possuem a seguinte organização na relação entre as áreas de conhecimento e as respectivas disciplinas: Ciências Sociais e Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), Linguagens e Códigos (Artes, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física), Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia), Ciências da Natureza e Matemática (Ciências, Física, Química, Biologia e Matemática) e Ciências Agrárias.

Os cursos habilitam os(as) estudantes para o trabalho docente e a gestão escolar na educação básica, nos níveis fundamental e médio, sendo direcionados para as disciplinas que integram cada área de conhecimento. Em alguns cursos há, ainda, outros recortes, de forma a

habilitar para apenas algumas das disciplinas que compõem a respectiva área. De acordo com Bicalho (2018, p. 229):

[a] Licenciatura em Educação do Campo, ao priorizar as dimensões da docência por área de conhecimento e a gestão de processos educativos escolares e comunitários, tem a intenção de promover e cultivar uma formação, teórica e prática, que oportunize aos educandos o domínio dos conteúdos da área articulados às lógicas de funcionamento e função social das escolas do campo, estabelecendo estreita relação com a comunidade do entorno.

Além disso, as licenciaturas em Educação do Campo, desde a concepção do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que originou os editais de abertura dos cursos, consideram a necessidade de formação para atuação além da escola. Assim, busca-se uma formação também para a “atuação pedagógica nas comunidades rurais, [...] para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável” (Caldart, 2010, p. 132).

A escolha da formação por área do conhecimento, conforme Caldart (2010), é justificada por razões de diferentes naturezas: (1) a impossibilidade, no plano normativo, de propor um novo curso de Pedagogia voltado à formação do profissional da Educação Básica (como totalidade) – proposta inicialmente cogitada; (2) o entendimento de que propor licenciaturas disciplinares não resolveria o problema das escolas do campo (falta de profissionais com formação na disciplina diante da localização/distância das escolas e do baixo número de estudantes) e, ainda, os cursos seguiriam a lógica tradicional, pois a legislação e as diretrizes curriculares vigentes não permitiriam incorporar, de forma estruturante, os princípios da Educação do Campo; (3) facilidade de aceitação pelo Ministério da Educação (MEC), que já reconhecia em suas diretrizes a formação por área do conhecimento; (4) facilidade para a criação de mais escolas no campo, pois a formação por área viabiliza escolas com menos professores(as) (com maior carga horária de trabalho) ao assumirem a docência em mais de uma disciplina; (5) possibilidade de realizar um trabalho pedagógico integrado e coletivo, superando a lógica da fragmentação curricular.

Caldart (2010) afirma que a centralidade do debate sobre a formação na Educação do Campo não é a área do conhecimento em si, mas o projeto formativo e de transformação da escola que ela representa.

A autora faz duas importantes considerações sobre a formação por área: a área do conhecimento é apenas uma ferramenta escolhida, tendo em conta a materialidade histórica de criação dos cursos, para contribuir na transformação da escola; a área do conhecimento deve contribuir para a desfragmentação curricular, considerando o vínculo orgânico entre a escola e a vida dos seus sujeitos concretos e a reorganização do trabalho docente, substituindo o fazer individual dos(as) professores(as) por processos coletivos de planejamento, ensino e avaliação.

A área de conhecimento e a interdisciplinaridade no curso LEDOC: CSH

O PPC do LEDOC: CSH (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020), em sua matriz curricular, apresenta de forma explícita o entendimento anteriormente exposto de que a abordagem interdisciplinar preserva a divisão disciplinar. Isso aparece na presença de componentes curriculares, pode-se dizer “disciplinares” (História I, II, III, IV e V; Geografia I, II, III, IV e V; Filosofia I, II, III, IV e V; Sociologia I, II, III, IV e V), e de outros interdisciplinares (por exemplo: Metodologia de Ensino Interdisciplinar nas Ciências Sociais e Humanas; Meio Ambiente, Economia e Sociedade; e Realidade do Campo Brasileiro).

Como prevê o PPC,

[a] especificidade do conhecimento na área de ciências sociais e humanas é o trabalho com a sociedade e a sua modificação no tempo e no espaço. A sociedade presume o entendimento amplo das categorias sociais, por isso a interdisciplinaridade é um referencial importante no trato da ciência e do conhecimento. A relação ampla entre os saberes, entre o real concreto e a formação de educadores pesquisadores e produtores de conhecimento, deve responder às necessidades das comunidades onde as escolas estão localizadas (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020, p. 27).

Da mesma forma,

[o] docente do curso deve conhecer os princípios que buscam superar a perspectiva do ensino seriado, produtor de saberes fragmentados e desconectados. Por sua vez, a formação interdisciplinar e por área do conhecimento visa a construção de diálogo permanente entre os diferentes componentes curriculares do curso, buscando

estabelecer uma ponte com a realidade das escolas do campo e suas comunidades (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020, p.162).

Nesse sentido, o diálogo entre os diferentes componentes curriculares do curso tem, no Tempo Comunidade (TC)⁴, o espaço-tempo favorável para ocorrer. O TC é composto por um período de, geralmente, quatro semanas e acontece entre as duas etapas de Tempo Universidade (TU) (quando as aulas teóricas presenciais ocorrem em período integral no *Campus* Laranjeiras do Sul da UFFS) de cada fase ou semestre letivo. Conforme o PPC (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020, p. 31), no TC “o objeto de cada componente curricular pode ser indagado, compreendido e problematizado de acordo com a realidade social e cultural do acadêmico”.

O TC é pedagogicamente fundamental para a realização da coleta de dados, do inventário da realidade ou de outras pesquisas direcionadas pelos docentes do curso, envolvendo os conteúdos das disciplinas e estabelecendo as relações entre a realidade social e escolar das comunidades e a formação em Ciências Sociais e Humanas. Nas fases iniciais do curso, as disciplinas semestrais de Seminário Integrador (I, II e III) reúnem e organizam as atividades de pesquisa e práticas envolvendo os componentes curriculares de cada fase. Dentro das possibilidades de cada disciplina, os trabalhos são articulados em torno de uma pesquisa ou atividade única, com interfaces interdisciplinares.

Entre a quarta e a oitava fases essa função é exercida pelos estágios curriculares obrigatórios (como apresentamos mais adiante). Nas fases finais do curso, além da realização dos estágios, a escrita individual dos TCCs também acontece no TC, uma vez que as análises das questões que envolvem os problemas concretos das comunidades ou terras indígenas são a maior fonte de temáticas para os TCCs desenvolvidos no curso. Antes do início da primeira etapa de cada semestre, a coordenação do curso realiza reuniões com os docentes de cada turma para a organização de atividades conjuntas que possam articular a carga horária de TC das disciplinas. A articulação dos conteúdos disciplinares de cada fase em torno dos Seminários Integradores I, II e III e, posteriormente, dos Estágios I, II, III, IV e V é fundamental para a formação interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas almejada pelo curso.

⁴ O curso LEDOC: CSH está organizado em regime de alternância. Com isso, possui o currículo organizado em dois tempos-espacos formativos: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC).

Para além das atividades disciplinares articuladas no TC, os eventos acadêmicos do curso e da universidade, como as Semanas Acadêmicas e Semanas de Ensino, Pesquisa e Extensão, também buscam articular em abordagens interdisciplinares a discussão dos problemas concretos das comunidades, da formação em Educação do Campo e da própria aceitação da carreira docente pelo Estado. As viagens de estudo, semestrais ou anuais, a depender da disponibilidade de recurso financeiro, também contam com a organização e a participação de professores(as) de diferentes disciplinas e, com isso, concomitantemente, com itinerários e observações de viagem que extrapolam o olhar disciplinar, somando perspectivas cientificamente diversas de observação da complexidade social e ambiental.

A interdisciplinaridade, como relatamos, também se manifesta nas pesquisas realizadas no curso, principalmente nos TCCs. Conforme prevê o PPC (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020), os(as) estudantes precisam desenvolver uma pesquisa relacionada com a Educação do Campo. Nesse caso, o caráter interdisciplinar pode ser constatado na diversidade de temas pesquisados. Eles abrangem desde questões específicas da escola do campo e indígena (currículo, auto-organização dos(as) estudantes, trabalho docente etc.) até temas latentes dos territórios de origem dos(as) estudantes (reforma agrária, Agroecologia, artesanato indígena, conhecimento indígena e camponês, entre outros).

Um aspecto a ser ressaltado é justamente o fato de que os temas dos TCCs envolvem as escolas e/ou dos territórios de vida dos(as) estudantes, ou seja, parte-se da materialidade da vida. Esse aspecto orienta a abordagem interdisciplinar, conforme Frigotto (2008). Por outro lado, os TCCs são orientados por professores(as), em sua maioria, com formação disciplinar. Isso tem acarretado limites no diálogo teórico-metodológico entre as disciplinas. Como regra, as pesquisas privilegiam, no aspecto conceitual e metodológico, uma das disciplinas que compõem a área de formação do curso.

Cabe reconhecer os limites de uma pesquisa de nível de TCC, já que o tempo reduzido para a sua elaboração, enquanto parte de um processo de formação mais amplo em nível de graduação, impõe limites para o aprofundamento interdisciplinar. Entretanto, considerando as características já apresentadas, observa-se um potencial para o diálogo

interdisciplinar que poderia ser ampliado desde a concepção e o planejamento das pesquisas.

Em relação aos estágios curriculares obrigatórios, eles podem ser realizados individualmente ou em duplas. Estão subdivididos em cinco disciplinas semestrais e acontecem a partir da quarta fase ou semestre da formação, seguindo até a oitava fase, juntamente com as ofertas das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, que também possuem ofertas seguidas e concomitantes aos estágios nos cinco semestres a partir da quarta fase/semestre (História I, II, III, IV e V, por exemplo). Nos dois componentes de estágio iniciais, os(as) estudantes são orientados(as) por um(a) professor(a) pedagogo(a) e direcionados(as) para a observação pedagógica da docência de professores(as) de História, Geografia, Sociologia ou Filosofia (Estágio I) e da estrutura pedagógica e administrativa das escolas e colégios, preferencialmente das suas comunidades de origem (Estágio II).

Nos Estágios III, IV e V, a partir da sexta fase do curso, os(as) estudantes realizam a prática da docência, ministrando vinte aulas por semestre sob orientação de três professores(as) em um trabalho articulado conjuntamente: um(a) professor(a) pedagogo(a) e dois/duas professores(as) das disciplinas específicas da formação em Ciências Sociais e Humanas. No Estágio III, o(a) pedagogo(a) e um(a) docente de História e outro(a) de Geografia auxiliam os(as) estudantes na preparação de aulas de História e de Geografia a serem realizadas durante o TC nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Já no Estágio IV, o(a) pedagogo(a) é acompanhado(a) por um(a) docente de Filosofia e outro(a) de Sociologia, e as aulas são ministradas em turmas do Ensino Médio. Nesse estágio, os(as) estudantes são orientados(as) na preparação de aulas de Filosofia e de Sociologia. Nesse componente de Estágio IV, por conta do período curto do TC para a ministração completa das aulas do estágio e das poucas turmas de Ensino Médio em cada colégio do campo ou colégio indígena, parte das atividades da prática de docência do estágio é, geralmente, direcionada para o preparo de oficinas ou projetos de intervenção de Sociologia e Filosofia para os mesmos alunos em horários no contraturno escolar.

Por fim, na oitava fase ou semestre, os(as) estudantes do LEDOC: CSH retornam à prática da docência de História e Geografia no Estágio V, com a orientação de um(a) pedagogo(a), um(a) professor(a)

de Geografia e de História, porém, com aulas a serem realizadas, prioritariamente, em turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Em caso da falta de turmas de EJA nas comunidades, as aulas são direcionadas para os anos finais do Ensino Médio.

Após cada estágio, no retorno dos TCs, os(as) estudantes realizam seminários e apresentam relatórios sobre as experiências da prática docente da etapa, comentando as dificuldades e aproximações possíveis entre as disciplinas do estágio do semestre, além de problematizar a formação na área de Ciências Sociais e Humanas na relação com a organização disciplinar das escolas das comunidades do campo e das terras indígenas.

Fazenda (2015, p. 13) destaca que “na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração”. Esse trabalho deve ocorrer a partir da realidade dos(as) estudantes, considerando as questões latentes do seu cotidiano (Paiter; Britto, 2020; Hammel; Finatto, 2023). Aqui, abre-se a possibilidade para o diálogo de saberes, tornando a universidade e a escola integradas com a comunidade.

A formação docente interdisciplinar, territorialmente referenciada, propõe a construção de uma outra forma de organização escolar. Paiter e Britto (2020, p.42) afirmam que

o modo como a escola e seu currículo estão organizados se mostram insuficientes para que estudantes compreendam a materialidade, as contradições sociais, a realidade existente. Nesse sentido, a formação docente das LEdoCs questiona os modos de produção e apropriação do conhecimento historicamente produzido e transposto nos processos escolares. Assim, a formação por AC [Área de Conhecimento] também traz em sua essência a crítica em relação a essa fragmentação do ensino.

Nesse mesmo sentido, Frigotto (2008, p. 59) aponta que “o limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido”.

Essa característica da fragmentação do conhecimento – materializada na organização disciplinar das escolas – tem refletido na inserção profissional dos(as) egressos(as) dos cursos de Licenciatura em

Educação do Campo (Verdério; Lima, 2020; Janata; Corrêa; Stefanês, 2021). No caso do Paraná, o não reconhecimento da formação por área de conhecimento ocorre em algumas secretarias municipais de educação e, de maneira mais direta, na própria Secretaria de Estado de Educação (SEED). Trata-se, entretanto, de um posicionamento político das secretarias, pois os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são reconhecidos pelo MEC, pelo próprio Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) (no caso dos cursos ofertados pelas universidades estaduais). Além disso, algumas escolas da rede estadual de ensino adotam a formação por área de conhecimento⁵.

A contradição no posicionamento da SEED é explicitada nas respostas aos recursos interpostos ao Edital de Concurso Público nº 011/2023 – DRH/SEAP para provimento de vagas do Quadro Próprio do Magistério da SEED. A Comissão do Concurso assim se manifesta:

O edital foi construído a partir da compreensão de que os professores dos diferentes componentes curriculares ministrarão aulas a partir da contextualização e da interdisciplinaridade, buscando a articulação das áreas do conhecimento para o desenvolvimento das habilidades e competências.

Assim, o concurso foi organizado para professores com titulação em componentes curriculares e não áreas do conhecimento ou modalidades, como por exemplo: Educação do Campo (Paraná, 2023).

Há um evidente reconhecimento da interdisciplinaridade⁶, mas, por outro lado, nega-se o direito dos(as) egressos(as) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo de assumirem as vagas em caso de aprovação no citado edital. O não reconhecimento das diversas formações interdisciplinares em Educação do Campo pelas secretarias de educação, em especial no caso do curso analisado, em Ciências Sociais e Humanas, indica o desconhecimento por parte da gestão

5 De acordo com a Orientação DEDI 033/2012, da SEED (Paraná, 2012): “em relação às matrizes curriculares das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense e do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak – escola base das Escolas Itinerantes do Paraná, respeitar-se-á a organização curricular por área de conhecimento, seguindo as matrizes curriculares contempladas no projeto político pedagógico, de acordo com a legislação estadual vigente sendo, respectivamente, Parecer nº 193/2010 – CEE/CEB e Parecer nº 117/2010 – CEE/CEB”.

6 Aqui deve-se ressaltar que apesar do reconhecimento da interdisciplinaridade, o seu uso a serviço da pedagogia das habilidades e das competências se opõe frontalmente ao entendimento da interdisciplinaridade expresso neste texto e defendido pela Educação do Campo.

pública das demandas históricas das escolas do campo e indígenas. A formação interdisciplinar de professores(as) em Educação do Campo, oriundos(as) das próprias comunidades e próximos(as) das questões da realidade que atravessam o cotidiano escolar, muito tem a agregar na transformação da atual forma escolar.

Diante desse contexto, apresentamos, no Quadro 01, uma síntese sobre a situação do trabalho interdisciplinar na formação de professores(as) do campo e indígenas.

Quadro 01 – Alguns aspectos sobre a interdisciplinaridade na formação de professores(as) do campo e indígenas

	Potenciais	Dificuldades
Ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho coletivo; - Diálogo entre diferentes cursos, grupos de pesquisa e ações de extensão; - Compreensão, desde a realidade concreta, das determinações e das mediações históricas responsáveis pela existência dos fatos; - Valorização de diferentes tipos de conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Predomínio da formação disciplinar dos docentes; - Criação das conexões entre os conhecimentos disciplinares; - Uso insuficiente de metodologias e técnicas interdisciplinares; - Escassez de recursos financeiros para acompanhamento, em campo, das atividades pedagógicas; - Necessidade de ajustes da proposta pedagógica à burocracia institucional.
Escola do campo e indígena	<ul style="list-style-type: none"> - Abertura para o planejamento e o trabalho pedagógico coletivo; - Possibilidade de conexão entre o conhecimento científico e as questões concretas da vida cotidiana; - Valorização e incorporação dos diferentes tipos de conhecimentos; - Diversificação dos recursos didáticos e dos espaços pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Predomínio da organização do conhecimento a partir das disciplinas; - Insuficiente carga horária para o planejamento interdisciplinar; - Falta de entendimento e de reconhecimento, por parte das secretarias municipais e estaduais, da formação por área.

Com base no exposto, percebe-se que o trabalho interdisciplinar na educação, no nível básico e superior, possui capacidade para contribuir com a qualificação de uma educação territorialmente referenciada. Por outro lado, as condições para que essa capacidade seja efetivamente aproveitada ainda não estão dadas. O trabalho coletivo e a luta política pelo reconhecimento da interdisciplinaridade, nos diferentes ambientes de ensino e de gestão da educação, seguem sendo necessários.

Considerações finais

O currículo do curso LEDOC: CSH apresenta sólida formação nas disciplinas que integram a área de conhecimento de Ciências Sociais e Humanas. O trabalho interdisciplinar, portanto, resulta das reflexões e estudos produzidos desde essas disciplinas e nas relações elaboradas pelos(as) estudantes ao longo do curso, nas diferentes atividades formativas das quais participam, com destaque para aquelas desenvolvidas no TC.

A interdisciplinaridade favorece o reconhecimento e o entendimento das determinações e mediações fundamentais dos fatos (Frigotto, 2008). Podemos questionar: quais são as condições históricas para a produção da vida dos povos indígenas e camponeses hoje? Quais as múltiplas determinações responsáveis pela produção da sua existência (e dos seus territórios) considerando a totalidade da qual são parte? Compreender problemáticas complexas como essas exige a incorporação de diferentes tipos de conhecimentos em uma perspectiva que supere os limites das disciplinas.

Caldart (2010) aponta que a tarefa social dos cursos de Educação do Campo é de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, ou seja, uma escola que precisa ser construída sob novos referenciais. No caso deste texto, ressaltamos a importância e o potencial da formação por área de conhecimento. Assim, reforçamos a necessidade de se construir uma escola interdisciplinar não apenas na organização curricular, mas na capacidade de, desde as realidades concretas do campo e indígena, produzir novos entendimentos e processos de transformação social.

Referências

BICALHO, Ramoffy. Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.7783>.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: CALDART, Roseli S. (org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, p. 127-154, 2010.

PARANÁ. Departamento de Recursos Humanos e Previdência da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência (DRH/SEAP). **Informação nº 002/2023/Protocolo nº 20.268.686-9** – Comissão Concurso Edital nº 11/2023 – SEED. 2023. [não publicado]

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. **Interdisciplinaridade**, n. 6, p. 09-17, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4143>.

HAMMEL, Ana Cristina; FINATTO, Roberto Antônio. A Educação do Campo e o estudo da realidade: o processo de formação continuada de educadores no programa Escola da Terra - Paraná. **Educação e Políticas em Debate**, v. 12, p. 157-173, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n1a2023-67538>.

JANATA, Natacha Eugênia; CORRÊA, Antony Josué; STEFANES, Kátia Thaiana. Desafios da inserção dos egressos e egressas da Licenciatura em Educação do Campo no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 06, p. 01-22, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12969>.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>.

PAITER, Leila L.; BRITTO, Néli Suzana. A Licenciatura em Educação do Campo e a organização curricular por área de conhecimento em Ciências da Natureza. **Linha Mestra**, v. 14, n. 42, p. 40-50, set./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n42p40-50>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). **Orientação DEDI 033/2012** - Referência: Matriz Curricular das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense e Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/orientacao332012.pdf. Acesso em: 1 fev. 2024.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade: entrevista com Olga Pombo. **Latin American Human Rights Studies**, v. 1, p. 01-22, 2021.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. *In*: CALDART, Roseli S. (org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, p. 101-126, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura**. Laranjeiras do Sul: UFFS, 2020.

VERDÉRIO, Alex; LIMA, Andreia Gomes. A problemática acerca da inserção profissional dos licenciados em Educação do Campo na rede pública de educação do Paraná. **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 3, p. 297-320, set./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i3.9576>.

A PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Roberto Antônio Finatto¹

Liria Ângela Andrioli²

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar a forma como a pesquisa, entendida em seu sentido amplo, está presente e contribui para a formação de professores e professoras do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Ledoc/CSH). Entendemos a pesquisa como um território que expressa a identidade política do(a) pesquisador(a) (Fernandes, 2006), assim, analisar o seu desenvolvimento no curso nos permite compreender sua contribuição para a formação de professores e para a transformação da realidade, em especial, dos processos educativos e das comunidades de origem dos(as) estudantes.

Este texto foi elaborado com base na experiência da autora e do autor no ensino de disciplinas relacionadas à pesquisa, na coordenação e nas orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e na iniciação científica da Ledoc. Além disso, para sustentar as reflexões, são analisados documentos como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

1 Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (Geca/UFSC) e o Núcleo de Estudos Agrários e Territoriais (Naterr/UFFS). Trabalhou, entre 2015 e 2023, como professor no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Laranjeiras do Sul. É professor do Departamento de Educação do Campo na UFSC.

2 Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (Gecca)/UFFS. Professora no curso Ledoc: CSH na UFFS, *Campus* Laranjeiras do Sul.

e os TCCs elaborados pelos(as) estudantes. Articulam-se, portanto, diferentes técnicas de pesquisa para a análise crítica desta na formação inicial de professores em Educação do Campo.

O texto está organizado em três principais seções, na primeira, tratamos sobre os diferentes tipos de conhecimento e de construção do conhecimento, situando a pesquisa e a ciência como parte de um projeto de sociedade; na segunda seção, apresentamos algumas reflexões sobre a importância da pesquisa na formação inicial de professores e professoras em Educação do Campo; por fim, na terceira seção, expomos e analisamos o entendimento e o desenvolvimento da pesquisa em articulação ao ensino e à extensão no curso Ledoc: CSH.

A (re)construção do conhecimento na universidade: ciência e transformação social

O conhecimento se constrói nos diversos espaços de convivência de nossas vidas, seja na família, na escola, na universidade ou na comunidade em que estamos inseridos(as); no entanto, ele não pode ser entendido como algo pronto, acabado, fragmentado, mas sim, sempre em permanente construção e reconstrução. Mário Osório Marques (1993, p. 7), conceituou o conhecimento como sendo

o exercício de uma razão sempre à busca de seu próprio esclarecimento, razão autoconsciente, onde se funda a modernidade e onde se autojustifica ela sem jamais se estabelecer em si mesma como em algo absoluto ou realidade posta, muito menos como em um fundamento externo; sempre, portanto, em reconstrução histórica.

Ao fazermos uma breve análise histórica, percebem-se diversos paradigmas de compreensão da realidade, que, por sua vez, tiveram influência significativa na educação, na construção do conhecimento e na própria concepção de ciência, o que torna necessário repensá-los. Nessa perspectiva, problematizaremos a reflexão a partir dos paradigmas ontológico ou metafísico; da modernidade; e da ação comunicativa.

Ao analisar o ensino e a aprendizagem no paradigma ontológico ou metafísico, percebe-se que eles se realizam por meio da “transferência” de saberes do(a) professor(a) e a posterior memorização de conteúdos por parte dos(as) estudantes, ou seja,

educar é inserir o educando na ordem do mundo e dos homens. Ensinar é repetir, é transmitir fielmente verdades aprendidas como imutáveis. Aprender é assimilar passivamente as verdades ensinadas, às quais deve o espírito adequar-se, é memorizar (Marques, 2002, p. 84).

A educação, nessa perspectiva, acontece por transmissão de conhecimentos, em que o(a) professor(a) simplesmente “repassa” os conteúdos para os(as) estudantes. Segundo Fensterseifer (2009, p. 205), “nesta lógica, o ideal seria atingirmos a operação do ‘word’ denominada ‘salvar como’, na qual só renomeamos os arquivos, que aqui poderiam ser ‘professor’ e ‘aluno’, sem nenhum tipo de perda por transferência”.

Pode-se dizer que há uma crença de que o conhecimento pode ser transmitido pelos(as) professores(as) e memorizado pelos(as) estudantes, sendo que o controle da aprendizagem pode se dar por meio da aplicação da prova. Percebe-se, então, que o diálogo inexistente e há a predominância do individual sobreposto ao coletivo, o que impossibilita a construção mútua do saber. Além de o(a) professor(a) desconhecer a realidade do(a) estudante, não instiga a reflexão e a discussão acerca dos conteúdos. A consequência dessa forma de ensinar é a memorização dos saberes passados pelo(a) professor(a), o que não permite a real produção ou construção do conhecimento.

Com o advento da modernidade, o conhecimento encontra-se fragmentado nas diversas áreas do saber e a preocupação central da educação está na qualificação dos(as) estudantes para o mercado de trabalho. Nesse paradigma, o ensino encontra-se organizado por meio de disciplinas, em que cada uma detém um saber específico, sem uma aproximação dos saberes, ocasionando, dessa forma, a fragmentação do conhecimento. Ainda, “as disciplinas científicas fecham-se em seus âmbitos estreitados e se tornam incomunicáveis entre si e inacessíveis aos não iniciados em seus segredos” (Marques, 2002, p. 86).

Aos poucos, também, instaura-se a razão instrumental, ou seja, a razão a serviço da produção científico-tecnológica com o objetivo de formar um mercado de trabalho de especialistas e técnicos. Nesse sentido, a educação está voltada, primordialmente, à preparação do(a) estudante para assumir um “posto” de trabalho em um futuro promissor. Assim, trata-se de formar o(a) trabalhador(a) em um contexto separado das relações sociais concretas do trabalho para que, posteriormente, o

processo produtivo o(a) molde conforme suas exigências (Marques, 2002).

Portanto, entendemos que essa concepção de educação “forma” um sujeito para atuar somente em uma área específica do saber, ocasionando um conhecimento fragmentado, que não possibilita a interação entre os diversos saberes.

Já na concepção do paradigma da ação comunicativa, abrem-se caminhos para repensar a educação, principalmente no que se refere à construção do conhecimento. Aos poucos, pretende-se superar a transmissão e a fragmentação dos saberes e propiciar condições favoráveis para produção ou construção do conhecimento.

O conhecimento não acontece somente por intermédio do sujeito, mas por meio do seu convívio com outros sujeitos mediatizados pelo mundo que os cerca. A linguagem é a forma propriamente humana da comunicação, da relação com o mundo e com os outros. Bouffleuer (1997, p. 34), com base em Habermas salienta que

o emprego da linguagem para fins de entendimento se deve a um saber intuitivo que os indivíduos socializados possuem. Esse saber se revela como uma competência comunicativa adquirida pela inserção no mundo da vida e que os indivíduos utilizam na ação comunicativa.

O conhecimento acontece na medida em que há um diálogo entre os saberes. O saber deve ser construído coletivamente entre o(a) professor(a) e o(a) estudante de modo que possibilite condições favoráveis para o aprendizado, em que os conteúdos não sejam simplesmente memorizados e depois esquecidos. Constitui-se, aos poucos, uma aprendizagem coletiva que leva em conta vivências e experiências de cada sujeito.

A intenção de que a educação não seja mais fragmentada em disciplinas abre caminhos para a construção e a reconstrução do conhecimento. O mundo é um todo que não pode ser dividido em partes. Marques (2002, p. 97), questiona: “por que o todo? Porque a sociedade é um conjunto de partes, e isso não só quer dizer que a parte pertence ao todo, mas que o todo está no interior das partes”. Assim também é o conhecimento, que não pode mais ser reduzido às disciplinas. Constitui-se, dessa forma, a necessidade de construí-lo na perspectiva interdisciplinar (Frigotto, 2008).

Nesta breve análise, diríamos que o desafio é lançar um “novo” olhar sobre a educação e para as pesquisas de modo que se possa compreendê-las em sua totalidade, eliminando, dessa maneira, a fragmentação de saberes que as disciplinas ocasionam. A intenção é constituir sujeitos críticos que possam interagir na realidade em que estão inseridos(as).

E a universidade? Qual seria seu lugar social? Qual é o papel da ciência e da pesquisa? Frantz (2013) nos alerta que ainda está muito presente a ideia de que a universidade é um local onde se buscam as respostas e as certezas quando, na verdade, deveria ser o lugar de questionamentos e de construção do conhecimento. Sem dúvida, isso tem a ver com o próprio conceito de ciência ainda muito fechado e usado como sinônimo de ciências exatas, ideia que, às vezes, não nos permite perceber que a ciência é apenas um jeito de ver o mundo. A ciência, em uma perspectiva amparada de novos aportes epistemológicos, nos faz perceber a necessidade de avançar para uma ciência para a vida e não para o capital, ou parafraseando Bertold Brecht (1977, p. 223), “a única finalidade da ciência seria o alívio da miséria humana”.

Nesse viés, também é fundamental que a pesquisa parta da realidade/materialidade de uma experiência e dialogue com interlocutores(as) desde e sobre uma prática social. Na pesquisa, é importante levar em consideração que a realidade é o objeto e os(as) investigados(as) são os sujeitos. Diante disso, “ao fazer a mediação com os sujeitos, faz-se também a mediação com o mundo. Os sujeitos encontram-se em uma realidade e, por meio de uma relação dialógica e crítica, a transformam” (Andrioli, 2022, p. 99).

Sendo assim, reafirmamos que a construção do conhecimento no ensino superior, na universidade, deve estar amparada na defesa da ciência para a vida e para a transformação social. A pesquisa deve ter como premissa “a ciência se torna indispensável”, porém, ao mesmo tempo, deve cultivar a dúvida e a capacidade crítica” (Frantz, 2013, p. 29).

A pesquisa e a formação de professores e professoras em Educação do Campo

Caldart (2009, p. 42) sinaliza que a Educação do Campo, enquanto retomada de uma tradição pedagógica emancipatória, deve considerar a sua especificidade, qual seja: “considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos”. Esse entrelaçamento, desde a materialidade concreta, entre a realidade do campo, os sujeitos da educação e a prática social é estruturante para refletirmos sobre a contribuição da produção de conhecimento na Ledoc.

A universidade e a escola, além de serem instituições de referência na socialização do conhecimento produzido pela humanidade, também possuem a tarefa de produzir conhecimentos considerando os interesses dos povos do campo, das águas e das florestas. Os sujeitos que têm nesses espaços os seus territórios de vida (Fernandes, 2006) possuem demandas e necessidades que devem ser objeto de pesquisa, mas eles também detêm conhecimentos, gestados pela prática e pela observação intergeracionais, a serem incorporados para a construção de outro projeto de escola, de educação e de sociedade.

Entretanto, essa incorporação não ocorre se não superarmos a lógica hegemônica na produção do conhecimento ainda marcada pelo positivismo e pela hierarquização dos saberes. Conforme Caldart (2009, p. 44):

Na reafirmação da importância da democratização do conhecimento, do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento ‘historicamente acumulado’, ou produzido na luta de classes, a Educação do campo traz junto uma problematização mais radical sobre o próprio modo de produção do conhecimento, como crítica ao mito da ciência moderna, ao cognitivismo, à racionalidade burguesa insensata; como exigência de um vínculo mais orgânico entre conhecimento e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo.

Nesse contexto, entre os desafios político-pedagógicos do projeto formativo das Ledocs, conforme Caldart (2010), destacamos a necessidade de construir uma nova referência de escola. Para isso, é indispensável uma reflexão epistemológica sobre como a escola

trabalha a dimensão do conhecimento e sobre as práticas que permitem a sua apropriação e produção. Isso passa pelo entendimento de “que conhecimentos ajudam nos processos de formação do ser humano, na formação de sujeitos coletivos, nas lutas sociais emancipatórias; que conhecimentos se produzem nestes processos; que concepção de conhecimentos, que matriz teórica de produção do conhecimento, de ciência, de pesquisa, nos deve servir como referência” (Caldart, 2010, p. 137).

Nessa mesma perspectiva, Fernandes (2006), ao chamar a atenção para a importância das categorias de espaço e território na pesquisa em Educação do Campo, defende que “[...] a Pesquisa em Educação do Campo exige dos pesquisadores um conhecimento profundo dos paradigmas³, uma atenção desdobrada na construção dos métodos de análise e nas escolhas dos procedimentos metodológicos”. O autor alerta que isso deve ser observado, pois as realidades e os territórios são específicos e precisam ser rigorosamente compreendidos no movimento da totalidade.

É neste contexto que o vínculo orgânico dos(as) estudantes dos cursos de Ledoc com as suas comunidades torna-se uma potência. A Pedagogia da Alternância, ao permitir a manutenção do vínculo entre os(as) educandos(as) e os seus locais de origem, possibilita a realização da pesquisa territorialmente referenciada. A realidade é estudada e compreendida a partir da teoria, que tem o objetivo de incidir sobre ela e transformá-la. Esse processo é facilitado pelo vínculo orgânico dos(as) estudantes-pesquisadores com os temas e os territórios de pesquisa.

As Ledocs têm questões de pesquisa importantes a serem exploradas, por exemplo: quais são as principais características, contradições e lutas presentes nos territórios dos povos do campo, das águas e das florestas? Como a escola trabalha essas questões?

3 O autor se refere aos dois paradigmas que orientam a produção do conhecimento sobre o campo brasileiro: Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA): “A diferença fundamental entre o PQA e o PCA é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital” (Fernandes, 2006, p. 37).

Qual currículo e qual forma escolar permitem considerar a realidade na organização do trabalho pedagógico? Quais são os projetos de desenvolvimento que estão em disputa no campo? Qual é o papel da escola diante dessa disputa? Qual é o lugar da Agroecologia no campo e na escola do campo? Essas questões são centrais na formação de professores e de professoras que têm o campo como o seu referencial.

Trabalhar esses pontos no âmbito da pesquisa (na universidade, na escola e na comunidade) exige a abertura para a síntese entre o saber popular e o conhecimento científico dado pelo Diálogo de Saberes (Toná; Guhur; Tardin, 2010). Os conhecimentos dos povos do campo, das águas e das florestas sobre ervas medicinais, plantas nos agroecossistemas ou nas florestas onde vivem, sobre técnicas de plantio, seleção de sementes, tempos da pesca, entre tantos outros, se constituem como arsenal para o desenvolvimento desses territórios. É necessário reconhecer a existência desses saberes e avançar no aspecto metodológico para que eles possam ser valorizados e inseridos no processo mais amplo de produção do conhecimento, inclusive nas universidades.

Nessa construção, e tendo também como referência a formação por área do conhecimento dos cursos de Ledoc, ganha centralidade a interdisciplinaridade, como concepção e método, no desenvolvimento das pesquisas. Rodrigues (2011, p. 124) destaca a importância da dissolução das barreiras entre as disciplinas para a “[...] emergência de uma intersubjetividade, uma nova maneira de olhar e compreender a realidade e seus movimentos que, entre outros elementos, contribua para a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa nas escolas”. Desenvolver processos de investigação coletivos, pautados em problemas concretos das escolas e comunidades é uma orientação-chave para tornar a pesquisa presente no cotidiano de formação de professores e nas escolas de educação básica.

Conforme alerta Frigotto (2008), devemos tratar a interdisciplinaridade no plano do movimento do real e “se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem” (Frigotto, 2008, p. 44). A interdisciplinaridade contribui com esse processo, pois permite o diálogo entre as diferentes disciplinas de forma a ampliar a capacidade de análise (e de soluções) dos problemas da realidade concreta investigados. Isso, entretanto, como já exposto, exige a abertura de professores e professoras dos cursos

de licenciatura, pois as condições institucionais para sua execução ainda não estão dadas⁴.

Por fim, retomando os desafios político-pedagógicos do projeto formativo das Ledocs, conforme Caldart (2010, p. 137), destacamos “[...] o desenvolvimento da pesquisa como estratégia pedagógica de integração curricular e como experiência específica de apropriação e produção de conhecimento, trabalhada de forma articulada com as atividades de inserção nas escolas e comunidades e com as práticas pedagógicas que integram o currículo do curso”.

Na sequência, analisamos, de forma específica, como isso se dá no âmbito do curso Ledoc: CSH.

A pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas

Na concepção de currículo do curso, “o conhecimento é compreendido como um todo, ou seja, não está fragmentado. Encontra-se em constante construção e reconstrução, de modo que ensino, pesquisa e extensão se entrelaçam, num movimento contínuo de prática — teoria — prática” (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020, p. 44). As atividades de pesquisa, dessa forma, estão presentes ao longo do percurso formativo e contribuem para o entendimento crítico dos territórios dos(as) estudantes.

A pesquisa aparece na matriz curricular do curso por meio de componentes curriculares, mas também é desenvolvida em projetos de pesquisa coordenados por professores(as) vinculados(as) a diferentes grupos de pesquisa⁵ e tem, nos TCCs, o seu tempo-espço privilegiado de desenvolvimento. Essas atividades devem abranger, no mínimo, 21 horas entre as 210 horas de Atividades Curriculares Complementares (ACCs) exigidas para a conclusão do curso.

Considerando-se a organização do curso em regime de alternância, os períodos de Tempo Universidade (TU) são dedicados

4 Para aprofundar o tema, sugerimos a leitura do capítulo, parte deste livro, que trata especificamente da interdisciplinaridade no curso Ledoc: CSH.

5 Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (Gecca); Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Políticas Públicas e Práticas de Educação (Iprae); Grupo de Pesquisa Questão Agrária e Juventude Rural: Trabalho, Educação e Cultura Camponesa (Juratec); Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional (GPDR).

aos estudos teóricos (por meio de aulas, leitura de textos, trabalhos em grupo, estudo individual, participação em eventos, etc.) e às orientações, individuais e coletivas, para as atividades de Tempo Comunidade (TC). Este, por sua vez, permite o levantamento de dados empíricos da realidade por meio da observação participante, do registro fotográfico, da realização de entrevistas, da aplicação de questionários, entre outras técnicas de pesquisa. Esses dois tempos formativos se constituem, portanto, como fundamentais para a pesquisa no curso.

Em relação aos componentes curriculares, além daqueles relativos ao TCC, como será visto adiante, alguns deles se ocupam especificamente da pesquisa, como “Iniciação à prática científica” (2ª fase) e “Metodologias e técnicas de pesquisa” (5ª fase). Mas a pesquisa, na prática, ocorre desde a primeira fase do curso no componente de “Seminário integrador I”, em que os(as) estudantes realizam a primeira etapa do Inventário da Realidade (Farias; Finatto; Leite, 2022). Trata-se de uma pesquisa, que é aprofundada nos semestres seguintes, sobre diferentes aspectos do território onde vivem. São levantados dados quantitativos e qualitativos sobre as questões econômicas, educacionais, ambientais, políticas e culturais dos diferentes territórios — acampamentos e assentamentos da reforma agrária, terras e aldeias indígenas e comunidades camponesas.

O Inventário da Realidade possibilita o trabalho interdisciplinar ao vincular diferentes componentes curriculares no estudo dos dados levantados e contribui para o ensino de variados métodos de sistematização das informações coletadas. De posse dos dados coletados pelos(as) estudantes, são realizados agrupamentos e criadas categorias com vistas a produzir um relatório final com o perfil da turma. Assim, a partir do levantamento de dados dos diferentes territórios e escolas, é produzido um relatório síntese com o diagnóstico da turma.

No caso dos TCCs, eles passam a ser projetados a partir da disciplina “Trabalho de conclusão de curso I” (6ª fase) e seguem nos semestres posteriores em “Trabalho de conclusão de curso II” e “Trabalho de conclusão de curso III”. As defesas finais ocorrem na disciplina “Seminário de socialização de trabalho de conclusão de curso”, no último semestre.

A Figura 1 apresenta as 199 palavras-chaves dos 85 TCCs defendidos até o semestre 2023.02 no curso Ledoc: CSH. As palavras/

2020, p. 27): “a relação ampla entre os saberes, entre o real concreto e a formação de educadores pesquisadores e produtores de conhecimento, deve responder às necessidades das comunidades onde as escolas estão localizadas”. Entende-se, nesse sentido, que “a pesquisa permite a reflexão e dará elementos para a sustentação da ação docente. É a pesquisa que faz a articulação do conhecimento produzido na universidade com a comunidade. Nessa lógica, pode-se afirmar que o ensino necessita da pesquisa para lhe dar sustentação e abrir horizontes” (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020, p. 45).

Os TCCs buscam compreender a realidade camponesa e indígena da melhor forma, com destaque para as questões educacionais (formais e não formais), valorizando a cultura e a identidade dos sujeitos, entendendo as suas práticas em sentido crítico, como resistência nos diferentes territórios⁶. Nessa perspectiva, ganham destaque os seguintes temas: a luta e os conflitos pela terra; as disputas entre projetos de desenvolvimento (Agroecologia e agronegócio); as relações de gênero e as mulheres; a gestão, as práticas e o projeto pedagógico das escolas do campo e indígenas; o preconceito e a discriminação com os indígenas; e a juventude no campo.

Diante do exposto, o curso tem no campo o seu referencial de estudo sistemático, revelando como as contradições sociais do modo de produção capitalista — no movimento entre particularidade e universalidade — ali se materializam, como orienta Caldart (2010). Ainda, o curso segue a orientação de Arroyo (2006, p. 104): “[...] é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares”.

Considerações finais

O conhecimento se constrói e reconstrói quando ocorre um diálogo entre diferentes saberes, e deve ser compreendido de forma coletiva para facilitar o aprendizado, adotando uma perspectiva

6 O *Campus* Laranjeiras do Sul da UFFS está localizado em uma região marcada, historicamente, pela forte presença da agricultura camponesa (Moraes, 2021) e da população indígena (Kaingang e Guarani Mbyá), realidade que se reflete no público atendido pelo curso. No semestre 2023.01, os(as) indígenas representavam 55,78% dos(as) estudantes com matrícula ativa (Hammel; Gehlen; Finatto, 2023).

interdisciplinar, histórica e dialética. A educação por si só não transforma, mas atua como mediadora entre o indivíduo e o mundo. É o sujeito quem promove a transformação (Freire, 2001).

A pesquisa, assim como o conhecimento, ampara-se em uma busca contínua envolta em um processo constante de construção e em sintonia com a práxis. Vai muito além de uma mera aplicação instrumental de técnicas e procedimentos. A pesquisa na Educação do Campo dialoga com a materialidade da vida das pessoas com vistas à formação humana e à perspectiva de ser sujeito, protagonista do processo vivido considerando suas trajetórias, conquistas e limitações.

O desafio da pesquisa na Ledoc é não perder a rebeldia, dada pela origem da Educação do Campo, em meio aos regramentos e à burocracia institucional. O engessamento das instituições de ensino superior, por mais contemporâneas que sejam, como é o caso da UFFS, reflete-se na pesquisa, inclusive no seu aspecto metodológico. Assim, há limites para o diálogo de saberes e no tempo para o acúmulo e a construção do conhecimento.

Em relação à presença da pesquisa no currículo do curso Ledoc: CSH, há ainda um potencial a ser explorado para que realidade vivida pelos(as) estudantes e as problemáticas de pesquisa dali decorrentes sejam mais bem integradas à rotina de estudo (TU e TC). Considerar a realidade como uma das bases da formação acadêmica exige trabalho coletivo e diálogo com os sujeitos nos seus territórios para, a partir disso, selecionar as categorias que melhor permitirão a compreensão dessa realidade, no movimento da totalidade. Feito isso, a universidade terá melhores condições de propor e integrar ações coletivas com vistas à transformação social.

Referências

ANDRIOLI, Liria Ângela. **Religiosidade e mística no movimento de mulheres agricultoras**: um processo de constituição de identidades por meio da educação popular. Curitiba, Appris, 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103–116.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

BRECHT, Bertolt. **A vida de Galileu**. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35–64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p.127–154.

FARIAS, Maria Isabel; FINATTO, Roberto Antônio; LEITE, Valter de Jesus (Orgs.). **Inventário da Realidade e Cartografia Social**: possibilidades metodológicas nas escolas do campo. Guarapuava: Apprehendere, 2022.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Epistemologia e prática pedagógica. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 203–214, mai. 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27–39.

FRANTZ, Walter. Reflexões sobre universidade. *In*: ANDRADE, Elisabete; ANDRIOLI, Liria Ângela; FRANTZ, Walter (Orgs.). **Educação no contexto da globalização**: reflexões a partir de diferentes olhares. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. 168 p. (Coleção educação popular e movimentos sociais).

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41–62, 2008. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4143>

HAMMEL, Ana Cristina; GEHLEN, Maria Eloá; FINATTO, Roberto Antônio. A formação de professores indígenas: a Pedagogia da Alternância atuando no Paraná. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 2, p. 40–54, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v31i2.17499>

MARQUES, Mário Osório. **Conhecimento e Modernidade em Reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

MARQUES, Mário Osório. **Educação nas Ciências: interlocução e complementaridade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

MORAES, Vitor. **Resistência e luta pela terra no Território Cantuquiriguaçu — Paraná**. 2021. 215 p. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná — UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2021.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área do conhecimento. *In*: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 101–126.

TONÁ, Nilciney; GUHUR, Dominique; TARDIN, José Maria. O Diálogo de Saberes no encontro de culturas: a promoção da agroecologia na base dos Movimentos Sociais populares. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 175–179.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas — Licenciatura**. Laranjeiras do Sul: UFFS, 2020.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Ana Cristina Hammel¹

Marciane Maria Mendes²

Introdução

O Curso de Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas surge num contexto específico de luta por formação inicial e continuada para a Educação do Campo. Refletir sobre a formação de educadores para atuar em escolas do campo envolve considerar sua essência, o contexto social e a questão agrária brasileira.

Historicamente, o campo brasileiro foi pensado enquanto espaço de produção de mercadoria e de acumulação de capital. Já, o campo espaço de trabalho, da vida e da reprodução camponesa e indígena foi negligenciado em nome da apropriação privada da terra e da produção de mercadorias, expressas mais recentemente no agronegócio. A negação de direitos, dentre os quais a educação e a escola no campo, é fator que acompanhou a trajetória de lutas e reivindicações das organizações e movimentos sociais do campo. Neste aspecto, a formação da escola e dos

1 Doutora em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECCA), participa do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU). Faz parte do Coletivo da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas - UFFS, *Campus Laranjeiras do Sul* - PR.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECCA), participa do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU). Faz parte do Coletivo da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Natureza - UFFS, *Campus Laranjeiras do Sul* - PR.

educadores do campo passou a ser pauta nacional muito recentemente, a partir do Movimento de Luta por uma Educação do Campo, em meados do ano de 1998, quando ocorreu a Primeira Conferência Nacional Por uma Educação do Campo.

O diagnóstico produzido no Primeiro Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, denunciou a falta de escolas no campo e a precariedade das políticas existentes nesse espaço. Com base no referido documento, a luta e a exigência de escola pública, gratuita e de qualidade no campo foram objeto central, compreendendo escola pública no campo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior como questão de justiça social e direito dos sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, a escola, seus sujeitos e seus cotidianos clamam por uma abordagem de saberes escolares que não se remete somente à escolha dos conteúdos previamente determinados, mas ao compromisso com uma educação científica significativa às realidades vivenciadas pelos sujeitos do campo e a sua emancipação, a partir de suas práticas e apropriações.

Caldart (2012), Frigotto (2010) e Souza (2010, 2016) destacam que a Educação do Campo é resultado da luta dos trabalhadores do campo organizados em movimento social, problematizando a educação rural e o ruralismo pedagógico, buscando uma educação voltada aos interesses dos sujeitos do campo como parte de um projeto de desenvolvimento. Pode-se dizer, então, que a Educação do Campo compreende a educação do campo, no contexto do movimento de cunho sociopolítico e pedagógico (Munarim, 2010).

Para tanto, é necessário pensar em estratégias que contribuam para que a escola do campo seja uma das instâncias de luta da classe trabalhadora na perspectiva da construção da emancipação de seus sujeitos, ou seja, que forme um profissional crítico, que valorize os saberes da prática docente, por meio da reflexão e da análise do saber teórico e da prática. Assim, o estágio supervisionado permite que o acadêmico do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) desenvolva sua prática pedagógica compreendendo as relações que existem na escola, analisando-as criticamente, desenvolvendo ações que permitam compreender que a Educação do Campo é um movimento que busca interferir na lógica em que o campo é um “lugar de negócio,

que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente” (Caldart, 2009, p. 71).

Um desafio do projeto do curso é o de construir estratégias para a realização da práxis, “ou seja, que permita ao educador aprender a juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o da transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação [...]” (Caldart, 2010, p. 136). Compreende-se, portanto, que a escola se abra para vivenciar, principalmente com as universidades, práticas educativas que ocorrem por meio do estágio, o que permite o fortalecimento da Educação do Campo.

Na próxima seção, objetiva-se contextualizar o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (LEDOC/UFFS), campus Laranjeiras do Sul - PR.

Contextualização do Curso: interdisciplinaridade/alternância

A Licenciatura em Educação do Campo é fruto da prática dos movimentos sociais do campo, demandando a formação de educadoras e educadores do campo. Trata-se de formação vinculada às lutas por reforma agrária, por direitos e por formação humana. Uma das principais características e diferenças das políticas públicas de Educação do Campo pautadas pelos movimentos sociais refere-se à sua participação na concepção e elaboração de tais políticas.

Molina e Taffarel (2012, p. 574) destacam que:

[...] a concepção de formação contida nas políticas de Educação do Campo conquistadas necessariamente parte da reflexão sobre o perfil de ser humano que se almeja formar com tais políticas: para qual campo e para qual sociedade. Os valores embutidos nestas políticas contrapõem-se aos valores capitalistas, baseando-se no ideal das coletividades, na solidariedade, na superação da propriedade privada, na construção de uma sociedade em que todos trabalhem, recusando a forma na qual uns vivem do trabalho de outros. Tanto o Pronera quanto a Residência Agrária e as licenciaturas em Educação do Campo orientam as ações formativas nos cursos que se desenvolvem com base em uma perspectiva crítica de educação, a qual não admite uma concepção de educação apartada de um projeto de ser humano e de sociedade que se almeja construir.

Diante da realidade das escolas do campo, é necessário um profissional com uma formação que considere a prática social. Esse profissional deve ser capaz de estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a realidade vivida pelos estudantes. Além disso, a formação deve ser humanizadora, ampliando as concepções de mundo e a consciência de classe do educador.

A prática já enraizada com os cursos de Pedagogia da Terra, no contexto do PRONERA, gerou experiências e conhecimentos coletivos que fundamentaram as lutas, demandas, proposições e projetos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Trata-se de um movimento marcado por repletas disputas e contradições. Há momentos de avanço, como a ampliação dos cursos, e há momentos de recuo, como as situações de recusa à contratação dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo nas redes estaduais de ensino, por divergência de especificidade de formação.

Na UFFS, a primeira turma em alternância é fruto do edital 02/2021, tendo iniciado as aulas em fevereiro de 2014, o que corresponde ao 2º semestre de 2013³. Foram ofertadas 60 vagas, com 56 matrículas consolidadas. As inscrições realizadas para o processo seletivo das três primeiras turmas na UFFS, nos anos de 2013, 2014 e 2015, demonstram a existência de uma demanda latente. As três primeiras turmas somaram um total de 556 inscritos, observado o perfil dos interessados que são em sua maioria pequenos agricultores, assentados e acampados da reforma agrária e indígenas.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo tem como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A organização curricular se dá a partir do regime de alternância, composta por períodos de aprendizagem integrados entre Tempo Escola, que ocorre nas universidades públicas, e Tempo Comunidade, que ocorre nas áreas rurais de origem dos educandos. Objetiva promover a articulação entre educação e a realidade específica dos estudantes, possibilitando uma leitura crítica que, a partir dessa realidade, os

3 A greve dos docentes em 2012 alterou o calendário, assim, o segundo semestre de 2013 só ocorreu em fevereiro de 2014.

tornem capazes de perceber as determinações sociais que a produzem, considerando a totalidade.

Outro aspecto a ser considerado é trazido pela minuta do documento encaminhado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECADI) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca de consulta para a implementação da Licenciatura em Educação do Campo:

No campo, é comum a exigência de um professor multidisciplinar, cuja formação o prepare para desenvolver suas atividades em diferentes níveis do Ensino Fundamental, e cujo conhecimento lhe permita realizar um trabalho articulado entre as diferentes áreas disciplinares, independente do fato que sua atuação seja ou não concentrada em alguma dessas áreas. Do mesmo modo, a formação para atuação no Ensino Médio deve se fundamentar na capacidade de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, ainda que as diferentes terminalidades do curso orientem para uma área específica de aprofundamento e atuação. Nesse sentido, a formação não se fecha em torno de uma única proposta de atuação docente, uma vez que essa atuação deverá necessariamente se adequar aos contextos de origem dos alunos-professores (Brasil, 2009, p. 3-4).

Tal aspecto refere-se ao debate sobre a formação por área e as diversas abordagens para lidar com essa questão, uma vez que está inserida no contexto de revisão do currículo escolar profundamente enraizado na tradição disciplinar. De acordo com Caldart (2010), a área pode ser entendida de várias formas: a) como um simples agrupamento multidisciplinar visando estabelecer algum tipo de diálogo entre docentes de disciplinas diferentes; b) como iniciativa de rearranjos curriculares que deslocam a referência das disciplinas; ou c) “como uma forma de articulação inter e transdisciplinar que mantém as disciplinas, mas as coloca em outra perspectiva de trabalho com o conhecimento” (Caldart, 2010, p. 144).

A formação por áreas de conhecimento tem por intencionalidade promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente.

Diante do exposto, a matriz formativa desenvolvida pela Licenciatura em Educação do Campo tem como intenção pedagógica formar um educador capaz de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais sua ação educativa se insere. Nessa matriz, a alternância

é vista como metodologia capaz de concretizar e proporcionar novas estratégias de produção de conhecimento que buscam genuinamente incorporar os saberes dos sujeitos do campo.

A alternância se apresenta como uma ferramenta fundamental, pois possibilita a aproximação da universidade aos processos de produção de conhecimento e às contradições reais nas quais os sujeitos do campo estão inseridos. Durante o processo contínuo de materialização e construção da formação dos sujeitos, a alternância permite que os estudantes vivenciem de forma mais direta e integrada a realidade dos contextos nos quais estão inseridos, contribuindo para uma formação mais contextualizada e sensível às demandas e saberes locais. Ao intercalar períodos de estudos teóricos com vivências práticas no campo, a alternância tem sido uma ferramenta metodológica fundamental, possibilitando aproximar a universidade dos processos de produção de conhecimento dessas contradições reais nas quais os sujeitos do campo estão inseridos.

O estágio curricular supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo desempenha um papel fundamental na formação dos futuros educadores, pois proporciona a integração entre teoria e prática e possibilita a vivência e a reflexão sobre a realidade educacional e social das comunidades. Além disso, o estágio permite aos futuros educadores compreenderem melhor as demandas e os desafios enfrentados pelas escolas do campo, contribuindo para uma prática educativa mais contextualizada, uma vez que o desenvolvimento do trabalho educativo deve estar ancorado por uma consistente base teórica e problematizadora da realidade concreta.

No que diz respeito ao estágio supervisionado, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (Brasil, 2002) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, incluindo as especificidades para a formação de professores para a Educação do Campo. Segundo essa resolução, o estágio deve ser desenvolvido de forma a garantir a articulação entre teoria e prática, possibilitando a inserção do estudante na realidade escolar e comunitária do campo.

A concepção de estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFFS é fundamentada na integração entre teoria e prática, visando à formação de educadores comprometidos com a realidade das comunidades em que estão inseridos. O estágio é

concebido como um momento privilegiado de aprendizagem no qual os estudantes têm a oportunidade de vivenciar e refletir sobre as práticas educativas em contextos do campo, sob a orientação dos professores do curso. O estágio supervisionado é entendido como uma etapa essencial para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores do campo, contribuindo para contemplar as especificidades da produção da vida no campo.

Se considerarmos a primeira oferta do Curso, na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro) e na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) em 2009, esses dez anos colocam alguns pontos que ainda necessitam de aprofundamento dos coletivos das universidades e também dos próprios movimentos sociais que pautaram a política pública. Embora houvesse nesse período um intenso processo de formação, com a realização de cinco seminários nacionais, encontros regionais, formação de educadores e inúmeras reuniões a fim de constituir um entendimento mínimo da proposta em nível nacional, ainda há muitas questões que precisam ser resolvidas, sobretudo com as redes de ensino nos diferentes estados onde são ofertados os cursos, uma vez que não reconhecem a estrutura curricular e metodológica dos cursos. Soma-se a isso a diversidade dos projetos construídos nas universidades que, apesar do edital comum, criam um emaranhado de possibilidades formativas que exige pensar a natureza da própria licenciatura.

No Paraná, os principais pontos de contradição entre as universidades e a rede estadual de ensino estão na organização por área de conhecimento e na alternância de tempos educativos que inclui o tempo universidade e o tempo comunidade como tempo e espaços formativos. À medida que esses conhecimentos se consolidam como uma concepção (epistemologia da práxis) e avançam em direção a um processo educativo mais significativo e transformador, rompendo com paradigmas historicamente estabelecidos, eles contribuem para as políticas de formação dos educadores do campo. No entanto, esses mesmos conhecimentos têm se mostrado problemáticos na implementação dos cursos nas universidades. Este aspecto será mais bem detalhado ao analisarmos a experiência do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas da UFFS, no que se refere ao estágio supervisionado.

Da experiência consolidada no Paraná, essa forma de organização curricular e metodológica tem gerado ao longo desses dez anos um profícuo debate sobre a natureza da escola do campo, ao mesmo tempo que demonstra um descompasso entre a formação dos professores e a forma de organização das escolas da rede básica de ensino.

Organização do Estágio no Curso

O Curso de formação de professores em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas da UFFS considera a especificidade dos povos do campo e, dessa forma, os estágios curriculares estão atrelados a uma política de formação que respeita e dialoga com a natureza da escola do campo e os princípios da Educação do Campo (UFFS, 2020).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002) e o edital nº 02/2012 estabeleceram princípios e normas para a operacionalização e oferta da Educação Campo, seja em escolas da rede de Educação Básica ou Superior, no caso da licenciatura. O Projeto Pedagógico Curricular do Curso (PPC) da LEDOC/UFFS (2020) estabelece duas grandes premissas de articulação entre os conhecimentos da docência, a formação de educadores/as e a Educação do Campo, que são a organização em alternância e por área do conhecimento.

Segundo o PPC do curso (UFFS, 2020), o regime de alternância e a amplitude de referenciais didático-pedagógicos da área de formação em Ciências Sociais e Humanas devem ser princípios orientadores da prática docente e dos estágios curriculares supervisionados. No caso da UFFS, além dos estágios, os estudantes têm mais 420 horas de práticas, conforme a matriz curricular, distribuídas em cinco componentes curriculares, sendo o Estágio Curricular I vinculado ao Domínio Conexo⁴, Estágio Curricular Supervisionado II, III, IV e V. Eles estão diretamente articulados a propostas dos Seminários de Socialização da Extensão I, II e III que, conforme a matriz curricular, precedem os estágios curriculares supervisionados, como instrumentos de pesquisa e

4 A distribuição curricular da UFFS prevê a organização dos cursos em três domínios, sendo o domínio comum com questões relacionadas ao conhecimento geral e humanidades, que perpassa todos os cursos da UFFS; domínio conexo entre os cursos da mesma área de formação, neste caso as licenciaturas; e domínio específico, dada a natureza de cada formação.

preparação para o próprio exercício docente. A Carga horária está assim disposta:

Quadro 1 – Carga horária do Estágio Curricular Supervisionado.

COMPONENTE	NÍVEL	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA TEMPO COMUNIDADE
		TOTAL	
		Horas	
Estágio Curricular I	4º	75	30h
Estágio Curricular Supervisionado II	5º	75	30h
Estágio Curricular Supervisionado III	6º	90	45h
Estágio Curricular Supervisionado IV	7º	90	45h
Estágio Curricular Supervisionado V	8º	90	45h
TOTAL		420	195h

Fonte: UFFS, 2020.

O Curso vem priorizando, além da docência, as atividades de pesquisa e formação do coletivo escolar, buscando um amplo debate que inclui as questões das comunidades onde a escola está inserida, e também referente aos desafios propostos na gestão escolar, na carreira docente e na organização do trabalho pedagógico.

Os componentes são ministrados a partir do Estágio Curricular Supervisionada III por três docentes, sendo um pedagogo e os outros dois das áreas específicas. A presença dos três docentes propicia e qualifica o trabalho coletivo e o efetivo acompanhamento nos locais (escolas e comunidades/campos de estágio). Essa relação tem levado a universidade a espaços que até o momento não se cogitava vivenciar. Também tem estreitado a distância entre a Educação Básica e o Ensino Superior, cumprindo o Projeto Institucional a fim de garantir acesso, permanência, qualidade de ensino e o desenvolvimento dos locais em sua abrangência (UFFS, 2020).

Além das demandas da realidade, a interdisciplinaridade é um princípio na organização dos estágios do curso. A realidade do campo e das escolas deve oferecer subsídios para a construção do conhecimento, o que implica entender a interdisciplinaridade para além da relação entre as disciplinas ou os conteúdos, envolvendo o que Frigotto compreende como a necessidade de:

[...] apreender a interdisciplinaridade como uma necessidade e como problema. A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é, sobretudo, uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. A questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico (Frigotto, 2008, p. 2).

A formação integral do acadêmico de Educação do Campo em Ciências Sociais e Humanas considera a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Dessa forma, a formação acadêmica no curso também prevê a construção e difusão do conhecimento, compreendendo-o como práxis social atrelada à transformação dos processos sociais. O conhecimento sistematizado no curso de Educação do Campo, através da pesquisa e da extensão, permite a articulação dos diferentes sujeitos da comunidade acadêmica e escolar. Dessa forma, a concepção do espaço-tempo formativo no curso é dinâmica e dialógica, priorizando estratégias de ensino e metodologias que tragam a relação do objeto de estudo com a prática social dos sujeitos em suas experiências e dimensões culturais e de trabalho. Essas relações estão articuladas às atividades realizadas tanto no Tempo Universidade quanto no Tempo Comunidade⁵, em que o objeto de cada componente curricular pode ser indagado, compreendido e problematizado de acordo com a realidade social e cultural do acadêmico.

O planejamento das ações didático-pedagógicas ocorre no Colegiado do curso, envolvendo representantes da comunidade acadêmica. Na organização colegiada são discutidas e definidas as atividades de ensino, pesquisa e extensão que serão desenvolvidas

5 O regime de alternância no qual o curso é ofertado prevê o Tempo Universidade que corresponde a um período de aproximadamente um mês em que as aulas são no campus da UFFS em Laranjeiras do Sul/PR. Esse tempo é dividido em duas etapas, mediados pelo Tempo Comunidade, que é o período em que os acadêmicos estão em suas comunidades de origem com trabalhos e atividades orientados a partir dos eixos e componentes previstos no PPC do curso.

no curso, assim como as atividades práticas de estágio e da Prática como Componente Curricular (PCCr), em que a articulação entre a Universidade, a escola e a comunidade se estabelecem. A partir do planejamento e avaliação das ações no Colegiado do curso se estabelecem estratégias de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, os quais orientam os referenciais didático-metodológicos a serem utilizados.

Os campos de estágio⁶ se constituem como espaço de diálogo entre a universidade e a comunidade, assim, podem ocorrer em outros espaços educativos além das escolas de Educação Básica pública. Para além dos espaços educativos escolares, os componentes de estágio curricular supervisionado preveem, em momentos específicos, a prática da docência em espaços não escolares, neles incluídos associações de moradores e espaços educativos dos movimentos sociais do campo, das terras indígenas e dos movimentos quilombolas de origem dos acadêmicos.

Essa característica se constitui como uma necessidade de compreender o estágio como eixo articulador do curso, e como possibilidade de práxis pedagógica. Assim, o estágio é concebido como momento da relação teoria-prática. Essa concepção dos docentes é coerente com o avanço obtido por meio das legislações que reorientaram e reorientam o estágio nos cursos de licenciatura a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (Brasil, 1996). O aprender a ser professor, na perspectiva da relação teoria e prática, encontra-se preconizado nos Pareceres CNE/CP 9, 21, 27 e 28/2001 e nas Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 e 1/2006 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, sendo a última citada específica para o curso de Licenciatura em Pedagogia (Milanesi, 2012).

Com a reformulação da legislação, a proposição e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) em 2019 (Brasil, 2019), há um aligeiramento da formação dos docentes numa perspectiva técnico-burocrática da docência e, diante disso, o

6 Campo de estágio é compreendido como os espaços possíveis para a realização dos estágios, ou seja, as escolas, as associações, os espaços de reuniões comunitárias, de educação formal e não formal e a própria comunidade onde os estudantes estão inseridos.

Curso em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas tem feito resistência diante da avalanche neoliberal na educação.

Reafirmando o compromisso com a democratização do conhecimento e melhoria da qualidade do ensino da Educação Básica pública estabelecido nos princípios institucionais da UFFS, os referenciais didático-pedagógicos do curso atendem às políticas de inclusão diretamente vinculadas às articulações pedagógicas no âmbito do que a universidade tem construído como projeto político institucional.

Apesar do estágio ser um importante espaço, tempo de epistemologia da prática profissional (Tardif, 2000), tem a responsabilidade de formação de um profissional que responda às demandas da Educação do Campo e Indígenas⁷, o que implica pensar a articulação entre os conhecimentos levantados durante as vivências nos campos de estágio e os conhecimentos dos demais componentes do curso, sobretudo os de natureza didático-pedagógicos e no caso específico das Licenciaturas em Educação do Campo, os conhecimentos sobre a questão agrária e a realidade do campo brasileiro.

Para Tardif (2000), os conhecimentos profissionais dos professores/as são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, portanto, o aprendizado desses saberes se constrói em longo prazo. Dessa forma, o estágio deve propiciar aos futuros professores a busca contínua por sua formação. Com base nessas premissas, podemos inferir que a principal finalidade do estágio é a de oportunizar ao estagiário a sua colocação como pessoa diante de uma determinada realidade de ensino-aprendizagem, em um contexto real de trabalho docente. É, principalmente, no exercício da profissão, no 'chão' da escola que o estagiário se constitui professor, porque ali é um espaço rico de possibilidades. Propõem-se, a partir dos estágios, estratégias para superar as fragilidades na formação de profissionais docentes, visando melhorar a qualidade da formação nas escolas.

Assim, a experiência do estágio no curso de Licenciatura em Educação: Ciências Sociais e Humanas procura ser um elo formativo entre as demandas das escolas do campo e a realidade camponesa, indígena, quilombola, ribeirinha e demais sujeitos que o acessam o

⁷ O curso atende um número significativo de estudantes indígenas: mais de 60% são indígenas de diferentes etnias de aldeias de todo o Estado.

curso, ao mesmo tempo que problematiza a docência diante do avanço da pedagogia neoliberal e da escola capitalista, a partir da perspectiva da construção de um processo formativo que considera os desafios do campesinato e do modo de vida desses povos⁸.

O estágio, portanto, enquanto eixo articulador do currículo dos cursos de licenciatura, na formação de professores, pode se constituir como atividade teórica que possibilita aos estudantes, em sua futura práxis docente, transformarem a realidade do ensino nos contextos em que estiverem, contribuindo para a emancipação, conforme Freire (1979) e Pimenta e Lima (2017).

O estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas e, embora haja a intencionalidade de superação dos limites colocados na concepção de estágio, enquanto instrumento, ou reprodução, superando sua tradicional redução à atividade prática instrumental (Pimenta, 2012), são muitos os limites para consolidar os elementos acordados no Projeto Pedagógico Curricular do curso, o que envolve uma série de definições políticas e de compreensão pedagógica, conforme será detalhado a seguir.

Limites e dificuldades

O curso Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Licenciatura tem buscado suprir a lacuna histórica deixada pela falta de formação de educadores no e do campo (Caldart, 2002). Além disso, assume o compromisso de pensar processos de desenvolvimento social com as comunidades camponesas e indígenas, sobretudo na mesorregião da fronteira sul do Brasil.

Nesse contexto, os estágios curriculares supervisionados assumem um importante papel, pois se configuram a partir da pesquisa da realidade articulada aos conhecimentos disciplinares historicamente sistematizados. A organização do curso por regime de alternância, além de garantir a permanência dos acadêmicos no campo, acaba constituindo processos e relações que permitem construir análises das contradições e

8 Ao nos referirmos à Pedagogia Neoliberal, estamos considerando desde a aprovação da BNCC até o processo de privatização da escola pública paranaense, projeto que está em curso desde os anos 2000 e se acelerou no último período, no Paraná, sobretudo nos governos Beto Richa e Ratinho.

também planejar intervenções coerentes com a realidade local, pensando a partir da práxis, como previsto nas ementas dos estágios e no PPC do curso. Outra singularidade que ganha uma importante dimensão é o público que é atendido no curso, dentre os quais se destaca a presença de acadêmicos indígenas, quilombolas e Sem Terras, povos que historicamente lutam por escolas em seus territórios e por um método pedagógico que respeite suas lutas. A organização dos estágios por área do conhecimento tem possibilitado o diálogo efetivo entre as disciplinas que compõem a área de formação dos acadêmicos, tem ressignificado o olhar para os conteúdos escolares e sua relação com o diagnóstico da realidade das comunidades. Como exemplo, podemos citar a tradução dos conteúdos para língua indígena nas escolas indígenas.

Apesar dos avanços apontados, muitos têm sido os limites e as dificuldades apresentados no desenvolvimento dos estágios no curso. Dentre eles, elencamos três blocos de fatores que têm impedido que o processo formativo ocorra conforme estabelecido no PPC: aspectos técnico-burocráticos, que envolvem os encargos impostos pelas Secretarias de Educação; concepção de formação e metodologia docente; e estrutura didático-pedagógica para o acompanhamento *in loco*.

A intenção é apontar alguns indícios, dentro do que aqui chamamos de blocos, que em alguma medida têm dificultado a concretização do estágio enquanto processo condutor do curso. Em se tratando dos aspectos técnico-burocráticos acordados entre as Secretarias de Educação, observamos que no último período a tecnocracia tem ocupado espaços nas escolas, sobretudo na gestão dessas secretarias. Dessa forma, acompanhamos um período de extremo controle sobre os estágios nas escolas públicas, sobretudo do Paraná.

O controle através de plataformas de ensino tem sido uma das estratégias de limitar o trabalho dos professores e, sobretudo, das universidades no ambiente escolar. Em nome da organização, da eficiência e da eficácia⁹, as aulas de estágio têm se limitado ao preenchimento de informações para a liberação de acesso às escolas. O estágio que se constituía enquanto espaço de formação, de vivência, de

9 A eficiência e a eficácia têm ganhado coró na gestão da educação, o cumprimento de metas tem implicações na permanência em cargos e na bonificação daqueles que atingem os números propostos. Outra questão comum são as contratações de assessorias, ligadas ou não a empresas que avaliam o desempenho das escolas públicas paranaenses.

participação da vida escolar e comunitária acaba em imersões pontuais e sem continuidade:

Tal participação é muito mais entendida como contribuição para controle e acompanhamento das metas já estabelecidas do que a participação efetiva na definição e consecução dos objetivos pretendidos pela comunidade escolar, e deve ocorrer principalmente em termos de contribuição econômica, participação nos critérios de seleção da escola e envolvimento na gestão escolar. “A noção de “participação” (da família, da comunidade) na educação está cada vez mais fortemente contaminada pelo aspecto econômico” (De Tommasi; Warde; Haddad, 1998, p. 45).

Quando consideramos o processo de burocratização para acessar as escolas públicas paranaenses, fica evidente a necessidade de controle sobre o que é ensinado e aprendido nesses ambientes. Essa forma de controlar acaba por impedir as manifestações culturais, as relações comunitárias e a efetivação de um trabalho pedagógico que de fato contribua com a formação integral dos sujeitos.

Outro bloco que precisa ser analisado, em se considerando os limites para efetivação dos estágios no curso em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas da UFFS, é a formação dos docentes de forma disciplinar e sem experiência na articulação interdisciplinar dos componentes/conteúdos com a realidade levantada nas comunidades de origem dos estudantes.

A formação interdisciplinar exige que haja uma disposição e tempo para o planejamento coletivo. A dinâmica de organização do trabalho pedagógico na universidade não está organizada para isso, o que implica um processo de convencimento do grupo de docentes que precisa dispor de tempo e espaço para pensar ‘fora da caixa’¹⁰. Esse exercício tem colocado a demanda de repensar a formação continuada dos docentes em nível superior.

Em relação ao terceiro bloco, destacamos a necessidade de uma estrutura didático-pedagógica que inclua veículos para o deslocamento dos docentes às comunidades de origem, para acompanhamento, planejamento e replanejamento das ações, bem como a realização do estágio enquanto integrador do curso, o que presume estudo, elaboração

10 A referência ‘fora da caixa’ está associada a pensar diferente da proposta estadual, hegemônica, mas pensar a partir das reais necessidades e com os sujeitos atendidos pelas escolas, sobretudo os do campo e indígenas.

de materiais didáticos de reflexão e produção do conhecimento sobre o exercício da docência, sobretudo na Educação do Campo.

Considerações finais

A partir dos elementos apontados no texto é possível ver que há nos documentos e na formulação uma tentativa de aproximação do estágio como um fio condutor do processo formativo do curso, entendendo-o enquanto forma articulada entre as questões da realidade, a formação docente e o trabalho pedagógico.

Considerar o estágio nessa perspectiva é vê-lo como uma forma de pesquisa, um campo de conhecimento a ser explorado. Nessa concepção ele se torna um componente essencial para a formação prática daqueles que estão em processo de formação inicial, pois permite que interajam com a complexa realidade da sala de aula. Essa interação possibilita a reflexão sobre as ações desenvolvidas nesse ambiente, contribuindo para a configuração de sua própria abordagem profissional.

É necessário reconhecer que a Licenciatura em Educação do Campo na UFFS se constitui numa estratégia político pedagógica importante para o desenvolvimento sustentável da região Cantuquiriguaçu, a partir do compromisso que mantém primordialmente com as populações do campo e suas demandas, assim como o potencial emancipador presente no seu projeto e nas suas práticas.

Prosseguir na crítica, estudo e debate dessas questões é fundamental para o desenvolvimento de experiências educacionais produtivas e bem-sucedidas nas lutas da classe trabalhadora.

Os desafios explicitam as questões que estão em curso num projeto educativo neoliberal que tem afetado de diversas formas e em diversos níveis a sociedade brasileira. Assim, fortalecer o estágio desde o curso de Licenciatura em Educação do Campo é fortalecer a educação pública como um todo e defender o direito dos povos à educação que acumule para o seu desenvolvimento pleno em consonância com seus anseios enquanto sujeito coletivo e social.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. **Licenciatura em Educação do Campo**: Documento Referencial. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 8 maio 2024.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Por Uma Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. V. 4. Brasília, 2002.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São

Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação** - Dossiê: Interdisciplinaridade, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em 25 de maio de 2024.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM A. *et al.* (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis, SC: Insular, 2010.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mgBPt9CbbBGdMqWp7t7jYqg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de maio de 2024. (2012).

MOLINA, M. C.; TAFFAREL, C. Z. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MUNARIM A. *et al.* (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis, SC: Insular, 2010.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2017.

SOUZA, M. A. A Educação do campo na Investigação Educacional: quais conhecimentos estão em construção? In: Educação do Campo: reflexões e perspectivas. MUNARIM, A. *et al* (orgs). Florianópolis: Insular, 2010.

SOUZA, M. A. Educação do campo no Brasil. *In*: SOUZA, C.; CHAVES, V. L. J. (org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Tubarão, SC: Copiart, 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

UFFS. **Projeto Pedagógico Curricular** - Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas, 2020.

O CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS - LICENCIATURA E A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE REGIONAL POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Vitor de Moraes¹

Introdução

Neste capítulo tratamos sobre a prática de extensão universitária popular (EUP), por meio da ação prática com o curso de Educação do Campo na área das Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Laranjeiras do Sul Paraná. O destaque é dado para a relação com a comunidade regional por meio da extensão universitária popular. Neste sentido, o objetivo principal foi o de apresentar os principais projetos de extensão construídos desde a licenciatura, quais os resultados para inserção dos estudantes na comunidade, a relação entre comunidade regional e universidade e o protagonismo da extensão universitária popular para garantir a relação universidade e comunidade, no Território Cantuquiriguaçu Paraná, na perspectiva de conhecer e transformar sua realidade territorial.

A apreensão dessa realidade está alicerçada por uma metodologia dialógica dos docentes que atuam e ou atuaram no curso, que prestaram essas informações que são ostensivas e de domínio público. Após envio de e-mail, por parte desde pesquisador, com a declaração de livre

1 Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela UNIOESTE/Foz do Iguaçu. Mestre em Geografia pela UNESP/SP. Mestre em Educação pela UNICENTRO. Graduado em Ciências e Matemática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET PR. Especialista em Educação e Ensino da Matemática pela UNICENTRO e Especialista em Educação do Campo pela UFPR. Atua, desde 2013, como professor de Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

consentimento da publicação dos programas e projetos, fizemos uma síntese e destacamos os principais projetos, os resultados de inserção dos estudantes na comunidade e qual/ais é/são a/as relação/ões entre comunidade regional e universidade. Sabemos que, para além dos projetos e programas destacados pelos demais docentes, muitos outros foram realizados. No entanto, não havia ainda disponibilidade de seus dados para análise. Contudo, esse conjunto de programas e projetos já são plausíveis de demonstrar o quanto de trabalho de extensão popular foi realizado pelos docentes que atuam no curso em uma relação direta com os estudantes do curso e a comunidade regional.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa é bibliográfica e documental. O referencial está alicerçado na pedagogia freiriana de forma a se pensar uma Extensão Universitária Popular (EUP). Os documentos foram obtidos do *Site* da UFFS e do Projeto Pedagógico do Curso - Educação Do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura) – (LEDOC CSH).

Desenvolvimento

O debate aqui proposto situa-se em uma realidade histórica em que a Universidade se insere, no contexto político e no campo teórico, em que vários projetos mantêm permanentes disputas.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma instituição de ensino superior que tem o perfil específico de ser pública, popular e de qualidade. Criada pela Lei n. 12.029, de 15 de setembro de 2009, a UFFS abrange mais de 400 municípios da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) distingue-se por estar atrelada às necessidades da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul, onde está instalada, configurando-se como Universidade de perfil popular que dialoga com a realidade:

Pública e popular; - de qualidade, comprometida com a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do Brasil; - democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais; - que estabeleça dispositivos de combate

às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade; - que tenha na agricultura familiar um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento; - que tenha como premissa a valorização e a superação da matriz produtiva existente. (Fonte: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/perfil, s/p 2024).

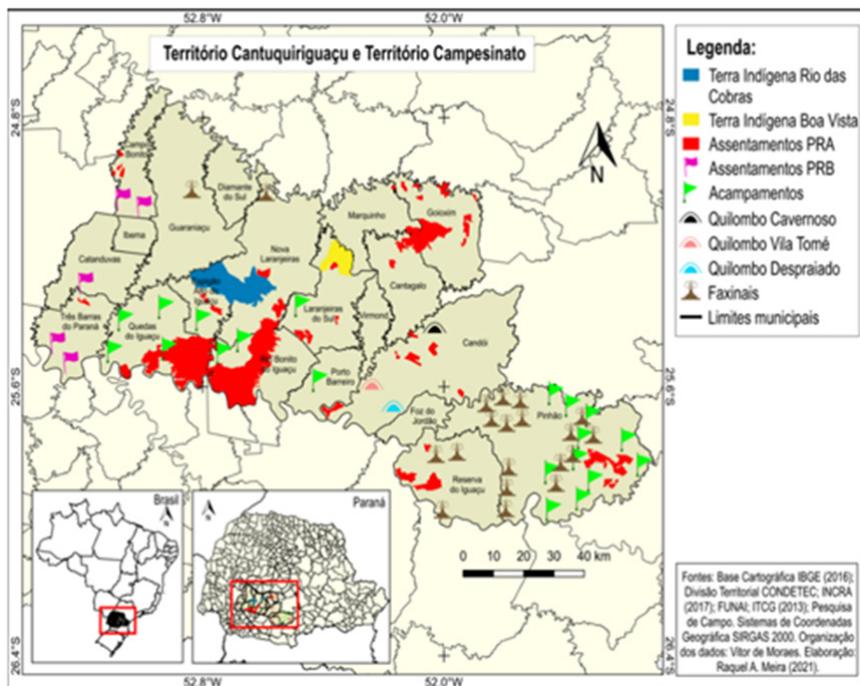
A UFFS *Campus* de Laranjeiras do Sul Paraná abrange o Território Cantuquiriguaçu (TC), envolvendo

20 municípios do Médio Centro-Oeste do Paraná, localizados nos vales dos rios Cantu, Piquiri e Iguacu. Esta região apresenta o segundo menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado, justificando a necessidade de educação pública, gratuita e de qualidade na região. Sendo uma universidade pública, popular e democrática, voltada para as necessidades da mesorregião em que atua, os cursos da UFFS estão integrados numa perspectiva do desenvolvimento sustentável da região. Os servidores da Universidade desenvolvem, além do ensino, projetos de pesquisa e extensão nas mais variadas áreas do conhecimento, a fim de atender a comunidade regional e despertar potencialidades, visando ao desenvolvimento por meio da ciência aplicada. (Fonte: <https://www.uffs.edu.br/campi/laranjeiras-do-sul/apresentacao>, s/p, 2024).

Podemos observar o território bem como sua diversidade social e cultural no mapa da figura a seguir.

É nesse sentido concreto de lutas e resistências no Território Cantuquiriguaçu (TC) que nos propomos a esse fazer extensionista fundamentado na concepção do que Melo Neto (2014) denominou de Extensão Popular.

Figura - Mapa do Território Cantuquiriguaçu e a diversidade do campesinato.



Fonte: o Autor (2021).

Segundo Cruz (2018), ela tem se construído como um signo unificador de um número diversificado de iniciativas universitárias, a partir da prática social comprometida com as causas e diversidade sociocultural. Compreende-se ser possível, assim, a elaboração e implementação de uma prática edificante da ciência, fundada em uma base dialógica e com um horizonte emancipador.

No entanto, ao buscar embasamento teórico e Histórico de práticas extensionistas no Brasil, deparamo-nos com inúmeras contradições inerentes ao sistema capitalista:

Muitos desses projetos apresentados à sociedade, mais das vezes, tornam-se sem efeito naquele momento específico, diante da resistência de diferenciados setores da sociedade. Outros, às vezes, voltam à cena política. Nessa dinâmica de luta entre projetos políticos para a universidade no país, pode-se lembrar o projeto de universidade nos célebres acordos MEC-USAID. Muitas das questões levantadas e propostas insistem em permanecer vivas e outras, inclusive, já estão sendo implementadas com a política atual do Estado. Nesse embate, entre outras questões voltadas ao

ensino, à administração universitária e à pesquisa, está a extensão universitária. (Cruz, p. 7, 2017).

A UFFS apresenta a diretividade de ser uma universidade popular, conquistada pelos movimentos sociais populares do Campo (MSPC), como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e com movimentos sindicais populares do Campo (MSIPC), como a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF). Esses movimentos permitiram a criação da universidade Federal dentro de um assentamento do MST.

Uma marca histórica e necessária: a implantação em 2009 do *Campus* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em um Assentamento, conquistado na luta empreendida pelo MST, que oferece cursos voltados ao desenvolvimento territorial e à agroecologia, com projeto popular, do qual participo como docente e em projetos de pesquisa e extensão em Educação Popular, Educação do Campo e Agroecologia com os MSPC (Moraes, 2021, p. 21).

Ao consultamos o PPC (2020) do curso, compreendemos que esses movimentos pela criação do curso nascem articulados com o Movimento Estadual de Educação do Campo que, em 2012, resulta na criação do Curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura, com o objetivo de formar educadores e educadoras para trabalhar nas escolas de educação básica do campo, com ênfase na construção da educação escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O curso nasce com o perfil de atender aos filhos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e, ao mesmo tempo, graduar e habilitar profissionais na educação fundamental e média com a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício nas funções docentes ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo.

A intencionalidade do curso é de formar educadores comprometidos com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico dos povos do campo nas áreas de Ciências Sociais e Humanas. Formação que permita a promoção e a relação entre o ensino das ciências sociais e humanas com a realidade do campo brasileiro,

especificamente por meio dos princípios e concepção da Educação do Campo.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) – (2020) de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Licenciatura (LEDOC CSH),

A UFFS surge em Laranjeiras do Sul com cinco cursos voltados e preocupados com o desenvolvimento regional que vão desde as ciências agrárias, a indústria, a gestão e ao ensino voltado para a formação de professores para o ensino no campo. São eles: Engenharia de Aquicultura, Engenharia de Alimentos, Agronomia com ênfase em agroecologia, Ciências Econômicas e Interdisciplinar em Educação no Campo - Licenciatura. Almeja-se que os profissionais formados pela instituição terão uma preocupação em desenvolver pesquisas e trabalhos que possam ser aplicados aos interesses dos habitantes. (PPC, 2020, p. 18).

O curso regular Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura) foi criado atendendo à demanda formulada pelo Ministério da Educação, por meio do Edital de chamada pública n. 2 PROCAMPO, de 31 de agosto de 2012. A primeira turma ingressou no curso no segundo semestre de 2013.

O curso tem como objeto a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, preparando educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno.

De acordo com o PPC (2020), o curso possui como diretividade ser alicerce para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores para fortalecer a política pública da Educação do Campo, estreitando o vínculo do que move essa política com a produção de referenciais de base teórica das ciências humanas e sociais.

Para isso, o curso possui na matriz curricular uma proposta interdisciplinar organizando os componentes curriculares a partir de cinco eixos norteadores: I) Sociedade, Estado e Movimentos sociais; II) Escola e Educação do Campo; III) Sujeitos, Cultura e Identidade; IV) Pesquisa, Etnociência e Saberes; V) Organização do Trabalho Pedagógico. Estes eixos, inclusive, orientam as ações de pesquisa e extensão realizadas no curso. Por fim, é importante destacar que a organização curricular prevê etapas presenciais e

etapas realizadas na comunidade, em regime de alternância: Tempo Universidade –Tempo Comunidade. (PPC, 2020, p. 41).

Ainda, o PPC informa que o egresso do curso poderá atuar na docência nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, ministrando conteúdo das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, prioritariamente nas escolas do campo, como formação capaz de contribuir para o trabalho pedagógico interdisciplinar, sem desconsiderar as especificidades de cada disciplina das Ciências Sociais e Humanas.

A extensão como práxis

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam (Freire, 2014).

Ao consultamos o site da UFFS (2024), constatamos que a instituição considera a extensão como um conjunto articulado de projetos e outras ações de Extensão (Cursos, Eventos, Prestação de Serviços), preferencialmente integrando as ações de Extensão, Pesquisa e Ensino.

Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo. Necessariamente conta com aproximação dos proponentes, conciliando ações sob a forma de reuniões, seminários temáticos ou outras formas que possibilitem estabelecer mecanismos de gestão conjunta. A indução institucional far-se-á presente sempre, seja no direcionamento a editais públicos, no apoio financeiro seletivo, como ocorre, por exemplo, através de alocação de bolsistas de extensão, uma vez definidas diretrizes e de acordo com a política de Extensão. (UFFS, s/p, 2024).

Entretanto, o curso tem características peculiares que permite uma EUP atuante e estimuladora, em conformidade com o pensamento de Freire (1983) o qual, em sua obra, afirmou que o trabalho de extensão “associada ao processo da conscientização, como também na pós-alfabetização, na cultura popular, em áreas urbanas e rurais, o anima a fazê-lo. (Freire, s/p, 1983).

Estamos convencidos de que, qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas

razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. (Freire, 1983, p. 21).

Freire apresenta a reforma agrária e a mudança, opondo os conceitos de “extensão” e de “comunicação” como ideias profundamente antagônicas. Mostra como a ação educadora do agrônomo, como a do professor em geral, deve ser a de comunicação, se quiser chegar ao homem, não ao ser abstrato, mas ao ser concreto inserido em uma realidade histórica. (Freire, 1983, prefácio). Nesse sentido, entendemos como EUP a capacidade de diálogo, comunicação e transformação social desde os sujeitos do campo e da cidade em uma perspectiva de emancipação humana, social, cultural e política.

A EUP está em acordo com Freire, contrariamente ao conceito hegemônico dominante de que “extensão” engloba ações que transformam o camponês em “coisa”, objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser da transformação do mundo. O mesmo conceito que substitui sua educação pela propaganda que vem de um mundo cultural alheio, não lhe permitindo ser mais que isso e pretendendo fazer dele um depósito que receba mecanicamente aquilo que o homem “superior” (o técnico) acha que o camponês deve aceitar para ser “moderno”, da mesma forma que o homem “superior” é moderno. A crítica que Paulo Freire faz é ao conceito de extensão como “invasão cultural”, como a atitude contrária ao diálogo que é a base de uma autêntica educação. Como educador, Freire se recusa à “domesticação” dos homens; sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão.

No contexto do modo capitalista de produção, na luta de classes, a extensão tradicional ocorre por meio do afastamento das realizações educacionais da universidade, da realidade social e do comprometimento com as mazelas vividas pelas camadas mais excluídas da população.

Já a EUP tem significado uma possibilidade concreta de resistência e criatividade, com a concretização de novos horizontes e a afirmação com os compromissos populares.

Esse fazer extensionista está enraizado na concepção do que Melo Neto (2014) denominou de Extensão Popular. Segundo Cruz (2018), ela se tem materializada “como um signo unificador de um

número diversificado de iniciativas universitárias e que, a partir da prática social comprometida com as causas dos grupos socioculturais vulnerabilizados”, compreende-se como a inserção plena no processo de elaboração e implementação de uma prática edificante da ciência, fundada em uma base dialógica e com um horizonte emancipador. Segundo Brandão (2001, p. 131), a EUP “se estende a uma ação cultural ampliada de diálogo e de crescimento de parte a parte, em busca de saídas e de soluções sociais a partir do que se vive e do que se troca, do que se aprende e do que se motiva”, resultado do diálogo crítico, criativo e compromissado com a vida e o mundo. A EUP “representa um modo participativo de pensar a educação, articulado veementemente com uma perspectiva política emancipatória, onde os educandos deixam de ser meros recipientes e se tornam investigadores críticos da sua realidade” (Cruz, p. 14, 2017).

A prática proposta de EUP segue o que aponta Vasconcelos (2008, p. 11):

a extensão universitária é o espaço acadêmico mais flexível, que permite o novo e o emergente acontecerem. Permite que movimentos sociais, ainda balbuciando propostas e práticas pouco consolidadas, se organizem em pequenos projetos. É espaço de experimentação e consolidação de novas formas de atuação acadêmica.

No que pese as contradições e as diferentes formações dos docentes que ingressam na UFFS, é esse o perfil que acreditamos ser a concretude da prática de extensão universitária na UFFS, especialmente articulada às práticas com os povos do campo por meio da Educação do Campo.

Portanto, ao designar uma ação como Extensão Popular, estamos falando de uma Extensão eminentemente direcionada a superação de desigualdades e injustiças sociais, através da constituição de ações que priorizem a escuta sincera dos grupos socialmente marginalizados e que encaminhem produtos efetivamente direcionados a superação das condições de vida que estão lhe oprimindo (Falcão, 2013).

O Curso de Educação do Campo e a relação com a comunidade

O Curso, criado em 2012, é resultado de um processo histórico de luta instaurado no território diretamente ligado à luta pela terra pelo MST e MAB.

De fato, trata-se de uma pedagogia claramente formulada sob as bases da experiência concreta. Mais especificamente, ancorada na ação pedagógica construída junto a operários, camponeses e outros trabalhadores, o que já mostra a coerência entre a teoria contida na obra e a prática efetiva do autor; afinal, uma das principais teses do livro sustenta que a práxis, ou ‘que fazer’, deve ser entendida como unidade indissolúvel entre ação revolucionária e reflexão crítica, de modo a se superar tanto o intelectualismo estéril quanto o ativismo puro e simples. (Souza e Mendonça, 2018, p. 2)

Nesse sentido, a Educação do Campo e o próprio curso são conquistas desse movimento que vai incorporando o movimento sindical, a sociedade civil, algumas prefeituras e lideranças progressistas do Território Cantuquiriguaçu. O quadro 01 abaixo explicita em parte esse movimento.

Quadro 01 - Educação do Campo no Território Cantuquiriguaçu - Paraná.

Ano	Evento/local/foco	Síntese
2000	Conferência Estadual “Por uma Educação do Campo”, Porto Barreiro - PR.	II Construção da Carta de Porto Barreiro (ações, políticas, de curto, médio e longo prazo para a Educação do Campo no Estado do Paraná).
2004	Eleições 2004.	Pelo processo eleitoral nos municípios de Porto Barreiro, Nova Laranjeiras e Rio Bonito do Iguazu chegam ao poder alguns representantes políticos de concepção popular. Nos municípios de Candói e Laranjeiras do Sul algumas lideranças assumem as Secretarias Municipais de Educação, completando, portanto, um coletivo disposto a discutir e implementar políticas com a perspectiva da Educação do Campo.

2005 a 2008	CONDETEC. Marco para o desenvolvimento do território de 2005 a 2013.	Hegemonia popular por meio da maioria das cadeiras ocupadas pelas Prefeituras populares de Porto Barreiro, Nova Laranjeiras, Rio Bonito do Iguaçu e secretarias de Educação em Laranjeiras do Sul e Cândói. Articulação com entidades, sindicatos, ONGs populares e Movimentos Sociais como MST e MPA.
--------------------	--	--

Fonte: o Autor.

Destacamos um momento de efervescência social no território a partir de 1884, quando do início do MS, ocupação de latifúndios improdutivos como a Giacomet Marodin em Quedas do Iguaçu, de reassentamento de atingidos pelas usinas como o Reassentamento dos Ilhéus do Rio Paraná na Península do Cavernoso (Ilha) em Cândói, dentre outras inúmeras ocupações, e a realização da I Conferência Estadual “Por uma Educação do Campo” em Porto Barreiro - PR.

Quadro 02 - Educação do Campo no Território Cantuquiriguaçu - Paraná.

2006, 2007 e 2008	Projeto Saberes da Terra. Projeto único no Brasil em que os estudantes podiam definir locais e horários das aulas.	Projeto Federal de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido como piloto com currículo construído por meio da concepção de Educação do Campo. Atendeu mais de 400 jovens e adultos, 13 turmas, 11 municípios do TC1. Objetivo: escolarizar e qualificar profissionalmente e socialmente Jovens e Adultos Camponeses. Organização curricular com tempo universidade, tempo comunidade, projeto de vida, currículo diferenciado na perspectiva da educação do Campo.
2008	I Encontro da Articulação Centro-Oeste do Paraná: Por Uma Educação do Campo em Porto Barreiro - PR.	Reuniram-se em Porto Barreiro mais de 300 pessoas, educadores e educadoras do campo, educandos e educandas, lideranças dos movimentos sociais camponeses e representantes dos governos democráticos populares municipais.

2006 a 2009	Movimento Pró Universidade Popular no TC1.	Culmina com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFSLS). Discussão do MST e com apoio das prefeituras de Rio Bonito do Iguçu, Porto Barreiro, Nova Laranjeiras, Candói e Laranjeiras do Sul e CONDETEC.
2009 a 2012	Plano Safra – CONDETEC. Plano de Desenvolvimento do Campo.	Construído pelo CONDETEC em diálogo com os sujeitos do campo. Demandas da agricultura camponesa e familiar do TC1.
2009 a 2012	Curso de Licenciatura em Educação do Campo.	Projeto apresentado pela UNICENTRO/G ao MEC. Demanda apresentada pelos municípios de Porto Barreiro, Candói e Rio Bonito do Iguçu e Movimentos Populares do Campo: MST, MPA, MAB e MMC.
2007 a 2008	Especialização em Educação do Campo ofertada pela UFPR.	A partir das demandas dos Movimentos Sociais do Campo e de um grupo de Gestores Municipais de Educação do TC1, especialmente das Secretarias de Educação de Rio Bonito do Iguçu, Porto Barreiro, Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras e de Candói.
2005 a 2006	Constituinte Escolar. Rio Bonito do Iguçu - PR também realizou inúmeros seminários e fóruns de Educação e da Reforma Agrária.	Durante o ano de 2005 e 2006 em Rio Bonito do Iguçu aconteceu um processo de discussão com a comunidade originando o projeto de Constituinte Escolar que tinha como objetivo programar uma política de discussão e construção da Educação do Campo no Município.

Fonte: o Autor.

Quadro 03 - Educação do Campo no Território Cantuquiriguaçu - Paraná.

2001 a 2012	Educação do Campo.	Experiência pioneira de Educação do Campo no Município de Porto Barreiro - PR. Vários Projetos nas Escolas Municipais de Porto Barreiro que contemplam essa discussão, tais como: O projeto de Desenvolvimento Municipal, Urbano e Camponês, produção de materiais, formação continuada, dentre outros.
2010	VI Simpósio Estadual de Educação do Campo em Faxinal do Céu – Pinhão - PR.	Evento com mais de 600 pessoas em que se analisou os 10 anos da Carta de Porto Barreiro, apontando avanços e desafios.
2013	Encontro Estadual da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, em Candói - PR.	Evento com mais de mil pessoas em que se analisou a Educação do Campo no Paraná e sinalizou novos desafios.
2003 em diante	Projeto Político e Pedagógico do Colégio do Campo Iraci Salete Strozak.	Escola base das escolas Itinerantes do MST no Paraná desenvolve a experiência inovadora de uma Proposta Pedagógica de Educação do Campo por meio dos ciclos de formação Humana e Complexos Temáticos.

Fonte: o Autor.

Destacamos também os Fóruns de Educação do Campo realizados no Território Cantuquiriguaçu, partir da Câmara de Educação do Conselho de Desenvolvimento territorial (CONDETEC).

Quadro 04 - Fóruns de Educação do Campo no Território Cantuquiriguaçu - Paraná.

Evento	Município	Ano
I Fórum de Educação do Campo do TC1	Quedas do Iguaçu	2005
II Fórum de Educação do Campo do TC1	Canta Galo	2006
III Fórum de Educação do Campo do TC1	Porto Barreiro	2007
IV Fórum de Educação do Campo do TC1	Candói	2008
V Fórum de Educação do Campo do TC1	Laranjeiras do Sul	2010
VI Fórum de Educação do Campo do TC1	Laranjeiras do Sul	2012
VII Fórum de Educação do Campo do TC1	Laranjeiras do Sul	2015
VIII Fórum de Educação do Campo do TC1	Laranjeiras do Sul	2016
IX Fórum de Educação do Campo do TC1	Laranjeiras do Sul	2017

Fonte: o Autor.

A práxis extencionista dos docentes que atuam no Curso Le-doc CSH

Do ponto de vista metodológico foi realizado um diálogo com os docentes que atuam e ou atuaram no curso, para que pudessem estar prestando essas informações que são de domínio público.

Após envio de e-mail por este pesquisador, com a declaração de livre consentimento da publicação dos programas e projetos, fizemos uma síntese e destacamos os principais projetos, os resultados de inserção dos estudantes na comunidade e qual/ais relação/es entre comunidade regional e universidade.

Os docentes foram designados pelas siglas: Docente A (DA), Docente B (DB), Docente C (DC), Docente D (DD). Sabemos que, para além desses projetos e programas destacados por esses docentes, muitos outros ocorreram, porém não conseguimos mensurá-los neste trabalho por não termos tido acesso aos seus dados.

Portanto, essas informações já são plausíveis de demonstrar o quanto de trabalho de extensão popular foi realizado pelos docentes que atuam no curso em uma relação direta com os estudantes do curso. No quadro 05 apresentamos os principais projetos de extensão construídos

desde a licenciatura pelos docentes que atuam e atuaram no curso e responderam a esta pesquisa.

Quadro 05- Principais projetos de extensão construídos desde a licenciatura pelos docentes que atuam/atuaram no curso.

DA	Escola de Mulheres Valentes, Remissão de presos pela leitura, curso de oratória, auto-organização de mulheres em Dom Tomaz Balduino, feminicídio, violência doméstica, educação inclusiva
B	Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA). Programa de Formação Continuada de Educadores/as da Terra - Escola da Terra. Semana Acadêmica Integrada de Educação do Campo. Programa de Formação Continuada de Educadores das Áreas de Reforma Agrária. Leitura/Estudo - Leia Mulheres Laranjeiras do Sul-PR. Grupo de Estudos sobre Currículo e Educação do Campo. Formação Continuada de Educadores em Cooperação e Agroecologia. Produção de materiais didáticos interdisciplinares para a Educação do Campo e Indígena. Eventos de Extensão. A alternância nos cursos de licenciatura em Educação do Campo e a relação dialética na produção do conhecimento. Seminário temático: “Crise estrutural do capital e pandemia”.
DC	Questão Agrária, História e Historiografia da Formação do Território da Fronteira Sul (2015) e Todos Somos desta Terra (2016). Questão Agrária, História e Historiografia da Formação do Território da Fronteira Sul: Este Projeto investiga a temática Questão Agrária, a História e a Historiografia da Formação do Território da Fronteira Sul, com foco nos séculos XVIII ao XX. Analisa as contradições da luta pela terra no Território do Cantuquiriguaçu a partir da compreensão dos trabalhadores camponeses e indígenas, que vivenciam esta realidade, bem como da abordagem historiográfica desta temática pelas escolas públicas da mesma territorialidade. Relaciona estudos da História regional com a História oral, buscando, a partir da coleta de dados de pesquisa e de ciclos de palestras sobre a formação histórica, desenvolver novas reflexões sobre a História e Historiografia da Formação do Território da Fronteira Sul. Todos Somos desta Terra: O projeto visa a tradução de textos em português para as línguas indígenas Kaingang e Guarani, os quais serão lidos em um programa de rádio local na cidade de Nova Laranjeiras - PR, com a intenção de aproximar a cultura indígena da cultura não-indígena local.
DD	<p>- Projeto de extensão Cine Filosofando (projeto de cinema e filosofia realizado junto a colégios do campo e junto a comunidades em áreas de reforma agrária)</p> <p>- Projeto Cultura, História e Memória - Projeto realizado em parceria com a Casa da Memória de Laranjeiras do Sul</p>

DE	Programa e Projeto de Extensão “Educação em Movimento no Território Cantuquiriguaçu” (EMTC). Semanas acadêmicas. Articulação da Câmara Setorial de Educação do Território Cantuquiriguaçu (CONDETEC). Articulação Por uma Educação do Campo do Território Cantuquiriguaçu. Seminário de Fortalecimento das Políticas de Educação do Campo.
----	--

Fonte: o Autor.

No quadro 06 destacamos quais os resultados de inserção dos estudantes na comunidade, a partir dos docentes que atuam e atuaram no curso.

Quadro 07 - A partir da extensão, quais os resultados, de inserção dos estudantes na comunidade?

DA	Muito positiva, foram 20 estudantes bolsistas e 10 voluntários inseridos nos trabalhos com as comunidades (A).
DB	Conectados com as potencialidades e problemáticas da realidade. Análise crítica da realidade das comunidades onde vivem. Inserção dos acadêmicos e docentes nas comunidades. Qualificação da ação docente e da aprendizagem dos acadêmicos. Melhorar a qualidade na educação do campo, nas escolas do campo. Luta contra o fechamento da escola pública no campo. Luta pelo reconhecimento da carreira docentes dos educadores do campo.
DC	Os acadêmicos envolvidos nas atividades puderam levar o aprendizado das aulas no curso até as comunidades em que residem, aplicando os conhecimentos nos problemas que suas comunidades enfrentam na realidade social.
DD	Os resultados se voltam mais diretamente às escolas e comunidades das áreas de reforma agrária. Devido ao formato do projeto não foi possível conseguir a participação de estudantes do curso, em função da alternância
DE	Participação de estudantes no Programa e Projeto de Extensão “Educação em Movimento no Território Cantuquiriguaçu” (EMTC). Participação dos estudantes nas semanas acadêmicas temáticas da Educação do Campo. Protagonismo estudantil na articulação da Câmara Setorial de Educação do Território Cantuquiriguaçu (CONDETEC), na Articulação Por uma Educação do Campo do Território Cantuquiriguaçu. Participação nos Seminários de Fortalecimento das Políticas de Educação do Campo.

Fonte: o Autor.

Quadro 08 - A partir da extensão qual/ais relação/es entre comunidade regional e universidade?

DA	Muita admiração mútua, muitas amizades, maior conhecimento da Universidade não ser paga, ser gratuita.
DB	Qualificação para o mundo do trabalho. Injeção de valores na comunidade regional. Desenvolvimento de projetos sustentável e com qualidade de vida. Escola pública de qualidade. Difusão da arte de da cultura dos povos atendidos.
DC	A relação surge a partir da demanda apresentada pela sociedade e pelas formas encontradas pelos docentes e acadêmicos para interagir com a comunidade. Dessa maneira o curso se torna mais conhecido e passa a ser reconhecido como formador de sujeitos atuantes na comunidade regional, tanto nos espaços escolares quando não escolares.
DD	Presença da universidade de forma direta junto à comunidade e na comunidade regional - Contribuição à formação política e de consciência de classe
DE	Formação acadêmica, política, luta de classe, de inserção na comunidade e a construção do protagonismo acadêmico.

Fonte: o Autor.

Considerações finais

A construção deste capítulo permitiu a realização de um exercício, de atividade prática, no campo da extensão universitária, a qual denominamos de EUP, por meio das várias áreas do conhecimento, da inserção social, na perspectiva popular e inovadora de interação entre Universidade e Sociedade.

A EUP, na Educação do Campo (EdoC), parte de um campo teórico-prático como uma teoria de prática social universitária com princípios éticos, teóricos e metodológicos, com a inserção universitária na realidade concreta das classes populares, com a vivência em comunidades e aberta para o diálogo e desenvolvendo ações de acordo com a sua diversidade econômica, social e cultural.

Pensar a extensão na EdoC é pensar um método de olhar a realidade como um todo, o sujeito em suas multidimensionalidades e uma metodologia da práxis, com a qual podemos desvelar a realidade a

apresentar as contradições presentes no modo capitalista de produção. É “compartilhar dilemas e questionamentos capazes de fomentar reflexões construtivas e consequentes para a constituição de um referencial popular para a Extensão na Universidade” (Cruz, p. 67, 2017). A EUP, na EdoC, sem ingenuidade, porém mergulhada nas contradições e disputas por um espaço justo e de direito para a classe trabalhadora. A EUP, dialeticamente, como a concretização plena da Ciência, com princípios emancipatórios das classes populares e uma dimensão de luta pela transformação da Universidade e da sociedade a partir da base. Como afirma Fernandes (2020, p. 94), “Será inútil falar em fórmulas mágicas, como desenvolvimento econômico, progresso social ou democracia, enquanto não se substituir o sistema educacional que possuímos, montado para elites, por um sistema educacional aberto a todos.

Destacamos como característica essencial da EUP a possibilidade de pensar a solidariedade, a dignidade, a segurança social, a comunidade, a coletividade permitindo o desenvolvimento de ações que serão de benefício de todos, como a produção diversificada de alimentos saudáveis por meio da agroecologia e a inserção crítica e protagonista dos acadêmicos egressos dos cursos de Educação do Campo.

Referências

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na área da saúde.** In: VASCONCELOS, E. M.; PRADO, E. V. (Orgs.). **A saúde nas palavras e nos gestos:** reflexões da rede de educação popular e saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2017. p. 34-40.

CRUZ, P. J. S. C. **Extensão popular:** um movimento, um mosaico diverso de práticas e uma concepção para a reorientação do fazer universitário tradicional. In: CRUZ, P. J. S. C. *et al.* (Orgs.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil.** Vol. 1: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 15-34.

CRUZ, P. J. S. C. **Universidade popular:** fundamentos, aprendizados e caminhos pela extensão. In: CRUZ, P. J. S. C. *et al.* (Orgs.). **Extensão popular:** caminhos em construção. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017a. p. 53-82.

FALCAO, E. F. **Extensão Popular**: reflexões teóricas e filosóficas sobre uma caminhada a trilhar. *In*: CRUZ, P. J. S. C.; VASCONCELOS, M. O. D.; SARMENTO, F. I. G.; MARCOS, M. L.; VASCONCELOS, E. M. (Orgs.). **Educação popular na universidade**: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). São Paulo: Hucitec; Joao Pessoa: UFPB, 2013.

FERNANDES, F. **A conspiração contra a escola pública**. Julio Okumura (Org.) [*et al.*]. Marília: Lutas Anticapital, 2020. 135 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, V de. **A disputa territorial e o controle das políticas no território Cantuquiriguaçu – Estado do Paraná**: a participação dos movimentos socioterritoriais e o papel do estado. Dissertação (Mestrado). Presidente Prudente: UNESP, 2013.

MORAES, V de. **Resistência e luta pela terra no Território Cantuquiriguaçu-Paraná**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5907/5/Vitor_de_Moraes_2021.pdf. Acesso em: out. 2024.

MORAES, V. de. A educação do campo como prática social de resistência e luta camponesa no Território Cantuquiriguaçu - Paraná. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 10, p. e10007, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n10-429. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/10007>. Acesso em: 14 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Educação do Campo**: Ciências Sociais e Humanas. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/laranjeiras-do-sul/cursos/cursos/educacao-do-campo-ciencias-sociais-e-humanas/perfil-do-curso>. Acesso em: 10 de set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Projeto Pedagógico do Curso Educação do Campo**: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura). 2020. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cccs/2020-0002>. Acesso em: 01 de

ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS).

Extensão e Cultura. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/laranjeiras-do-sul/cursos/cursos/educacao-do-campo-ciencias-sociais-e-humanas/perfil-do-curso>. Acesso em 10 de set. 2024.

VASCONCELOS, E. M. Prefácio. *In*: SILVEIRA, J. L. G. C.; COSTA, L. H. (Orgs.). **Liga de Saúde Coletiva** - Extensão Popular em busca da integralidade. Blumenau: EDIFURB, 2008.

TURMA PAULO FREIRE: VIVÊNCIAS DA PRIMEIRA TURMA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA UFFS - *CAMPUS* LARANJEIRAS DO SUL

Rose Riepe de Souza¹

Fabiana Gonçalves de Souza Claudio²

Viviane Kellen Vygte Barão³

Ana Cristina Hammel⁴

Roberto Antônio Finatto⁵

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar as vivências e o processo formativo da primeira turma do curso de Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas

1 Licenciada em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas pela UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul. Mestra em Educação pela Unioeste. Professora de História na Escola Municipal de Educação Básica Caetano Ronchi, Criciúma – Santa Catarina.

2 Licenciada em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas pela UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul. Mestra em Educação pela Unioeste. Professora pedagoga atuante na área da Educação Especial na Escola Estadual de Educação Básica Aloysius Back, Forquilha – Santa Catarina.

3 Licenciada em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas e mestra em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável pela UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul. Doutoranda em Educação pela Unicentro. Professora no Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado, Nova Laranjeiras – Paraná.

4 Doutora em História. Professora no curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura) na UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul.

5 Doutor em Geografia. Trabalhou, entre 2015 e 2023, como professor no curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura) na UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul. É professor do Departamento de Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

– Licenciatura da UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul. A turma, denominada Paulo Freire, foi constituída pelo processo seletivo específico ocorrido no final de 2013, com o posterior ingresso no primeiro semestre de 2014. Foram selecionados(as) 60 estudantes de diferentes regiões do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

Buscamos destacar neste texto as especificidades da formação em Educação do Campo, já que o campo possui características que precisam ser consideradas no percurso formativo dos(as) futuros(as) professores(as). De acordo com Giroux (1997), essa formação deve ir além do repasse de conhecimentos técnicos, buscando desenvolver nos(as) professores(as) uma consciência crítica e uma compreensão mais ampla das demandas e necessidades dos sujeitos do campo.

Apple (1995) também ressalta a importância de uma formação de professores(as) que seja capaz de desconstruir estereótipos e preconceitos presentes em relação ao campo, promovendo uma visão mais igualitária e respeitosa para com os sujeitos que habitam essas áreas. O autor argumenta que essa formação deve contemplar uma perspectiva interdisciplinar, que leve em consideração não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os aspectos sociais, culturais e econômicos inerentes ao contexto do campo.

A educação ofertada aos povos do campo e indígenas sempre foi marcada por desafios e dificuldades. A falta de infraestrutura adequada, a precariedade das vias de acesso e dos meios de transporte e a falta de recursos didáticos são alguns dos obstáculos enfrentados pelos(as) professores(as) que atuam nas escolas. A formação docente específica também é base para garantir a qualidade da educação oferecida nos territórios camponeses e indígenas, já que os cursos de licenciatura disciplinares não consideram as especificidades desses territórios nos seus projetos pedagógicos.

É neste contexto que são criados os cursos de licenciatura em Educação do Campo, em todo o território nacional, fruto da reivindicação dos movimentos e organizações sociais camponesas, para atender as demandas e as especificidades das escolas e dos sujeitos do campo. No ano de 2012, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) participou do Edital SESU/SETEC/SECADI/MEC nº 02, de 31 de agosto de 2012 e foi selecionada entre 42 universidades para oferecer a Licenciatura em Educação do Campo, por área de conhecimento, nos

campi de Laranjeiras do Sul (no Paraná) e Erechim (no Rio Grande Sul).

Neste capítulo, apresentamos os principais aspectos e vivências do percurso formativo da primeira turma do curso, destacando o perfil dos(as) estudantes, a relação do processo organizativo da turma Paulo Freire com a proposta educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o funcionamento do regime de alternância e a problemática da inserção profissional dos(as) egressos(as) da turma.

O perfil dos(as) estudantes da Turma Paulo Freire

A primeira turma do curso estava constituída, inicialmente, por 60 estudantes oriundos(as) de diferentes localidades dos estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, da cidade e do campo, dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, dos faxinais e das terras indígenas (etnias Kaingang e Guarani *Mbya*).

Os sujeitos que constituíram a primeira turma do curso possuíam entre 17 e 47 anos de idade, com atuações profissionais diversas (educadores(as), enfermeira, agente de saúde, secretária, entre outros), mas, em sua maioria, eram agricultores(as) ou filhos(as) de agricultores(as) militantes do MST. A turma era constituída de jovens e adultos, um encontro de gerações com um só objetivo: a formação docente.

Todavia, ao longo do curso, por variados motivos⁶, parte dos(as) estudantes seguiram rumos distintos, desistindo pelo caminho e, assim, a turma foi diminuindo. Diante disso, dos(as) 60 ingressantes, 19 estudantes permaneceram e concluíram o curso. O perfil dos(as) concluintes é apresentado no quadro a seguir.

6 Os motivos para a evasão foram diversos: dificuldade de adaptação ao regime de alternância; aprovação em outros cursos de graduação; questões/motivos familiares e a falta de identificação com a proposta do curso.

Quadro 1: Características da turma Paulo Freire, curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – UFFS – Campus Laranjeiras do Sul

Local de origem dos(as) estudantes	Assentamento da reforma agrária (13); área rural (1); terra indígena (03); cidade (02).
Formação na educação básica	Magistério (05); Ensino Médio (14).
Atuação profissional	Educadores(as) em assentamentos rurais; Serviços gerais; Secretário; Agricultores(as).
Meios pelo qual soube do curso	Coletivo Regional da Juventude do MST; Setor de Educação do MST; Amigos.
Estado civil	Casado(a) (05); Solteiro(a) (14)
Número de filhos(as) dos(as) estudantes dependentes da ciranda infantil	03 crianças

Fonte: autores(as) (2024).

No decorrer dos quatro anos e meio de curso permaneceram estudantes de diferentes municípios dos estados do Paraná e de Santa Catarina, estes territórios contaram com o retorno de 19 profissionais formados(as) para suas comunidades de origem. A formação acadêmica possibilitou aos(às) docentes atuarem nas escolas do campo e indígenas com uma base teórica qualificada para contribuir com a oferta de um ensino voltado às demandas dos territórios e dos seus sujeitos.

Uma característica importante da turma foi a presença de estudantes indígenas das etnias Kaingang e Guarani *Mbya*. Era a primeira vez que a UFFS recebia estudantes indígenas de forma mais ampla. Entretanto, ao longo do percurso, alguns(mas) indígenas desistiram devido à dificuldade de convivência com outras formas de organização, ao distanciamento da vida na aldeia e à falta de suporte por parte da instituição, inclusive dos(as) docentes, para facilitar a inserção e a permanência desses(as) sujeitos no ensino superior. Assim, dos(as) dez estudantes indígenas ingressantes, apenas três concluíram com a primeira turma do curso. Porém, com a abertura de novas turmas, cada vez mais, os(as) indígenas passaram a ocupar a universidade.

A maior parte das aulas da turma ocorreu na unidade Vila Velha do Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO), município de Rio Bonito do Iguaçu. A unidade Vila Velha conta com salas de aula, biblioteca, alojamento, refeitório, entre outros espaços que possibilitam a permanência dos(as) estudantes durante o período de Tempo Universidade do curso. Um dia por semana as aulas ocorriam na UFFS, quando, então, os(as) estudantes se deslocavam de ônibus até o *Campus* Laranjeiras do Sul.

A vivência e a convivência no CEAGRO, espaço de formação MST, exigiu adaptação e muito aprendizado, com a divisão do trabalho, a realização de reuniões dos grupos de base e o exercício da auto-organização. Assim, além dos conteúdos das disciplinas foi aprendido, principalmente, a conviver em coletivo.

A relação do processo organizativo da turma Paulo Freire com a proposta educativa do MST: o trabalho como princípio educativo

Entre as diretrizes essenciais da proposta educativa do MST, apoiada na Pedagogia do Movimento (Caldart, 2008), está a valorização do trabalho como base para a formação humana. Este princípio está presente nos fundamentos do curso. Destacamos a importância de compreender o trabalho como elemento fundamental na formação dos(as) educadores(as) do campo, tornando-a mais abrangente e humanizada, promovendo novas formas de sociabilidade ao longo do curso e, em seguida, na inserção destes(as) educadores(as) nas escolas.

O trabalho como princípio educativo, desde a Pedagogia Socialista (Pistrak, 2011) e a sua compreensão a partir da proposta educativa do MST, abrange o trabalho em sua dimensão formativa, estabelecendo uma conexão entre teoria e prática e um vínculo com a realidade social, pois o trabalho criador, socialmente útil, “[...] é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo” (Freitas et al., 2013, p.33). Dessa forma, entendemos que este princípio esteve presente nas diferentes instâncias de formação do curso, no Tempo Comunidade

(TC) e no Tempo Universidade (TU), no autosserviço, nos tempos formativos e culturais, bem como na escolha do nome da turma.

O curso de Educação do Campo proporcionou a inserção dos(as) educadores(as) em formação nas comunidades e nas escolas, oportunizando o contato direto com a realidade social das escolas do campo e das comunidades rurais. É uma formação com a intencionalidade de preparar o(a) educador(a) do campo de maneira crítica e interdisciplinar, com os pés no chão das escolas onde atuará no futuro, compreendendo os desafios enfrentados pelos(as) educandos(as) e contribuindo para uma formação comprometida com o desenvolvimento sustentável do campo.

Dessa maneira, percebemos a conexão entre a proposta educativa do curso de Educação do Campo e a proposta educativa do MST, que visa formar seus(suas) estudantes a partir da imersão na realidade concreta, da vivência do trabalho e da vida no campo. A proposta de educação pautada pelos movimentos sociais está atrelada a um projeto de sociedade popular que visa romper com o paradigma vigente, tendo a emancipação humana como referência (Ribeiro, 2010).

A emancipação humana, de acordo com Iasi (2011), é forjada por meio das relações do trabalho, onde o ser humano, por meio do trabalho, modifica o mundo ao mesmo tempo que externaliza uma nova realidade. Assim, “o trabalho não é um ato individual, mas sim uma ação que o ser humano realiza como espécie” (Iasi, 2011, p.71). As ações desencadeadas no coletivo da turma Paulo Freire dialogam com a proposta de emancipação do indivíduo, já que no decorrer do curso os diferentes sujeitos foram se apropriando do significado do trabalho para a coletividade.

Para a organização da vida dos(as) estudantes, o trabalho socialmente útil apresentou significado emancipador, pois foi “no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual” (Gramsci, 1981, p. 144). Todos os(as) estudantes se envolviam no autosserviço, que consistiu no trabalho realizado para promover a organização do dia a dia. Para a vivência em coletividade, os(as) estudantes promoviam a autogestão do tempo e a organização dos espaços. Isso iniciava, no começo do dia, com a preparação e a realização do café da manhã, seguindo com a organização e ornamentação da sala de aula, a preparação da mística no início das aulas, a coordenação das atividades

durante o dia de estudo, o auxílio aos(às) educadores(as), a participação na produção da horta e a limpeza dos espaços de convivência.

O trabalho era dividido e organizado pelo Núcleo de Base (NB). Cada NB tinha sua própria auto-organização em setores, como equipe de memória, equipe da mística, coordenação, entre outras. Os problemas identificados pelos(as) estudantes na instância dos NBs eram relatados para as coordenações de turma e trabalhados em conjunto com a coordenação do curso.

Essas instâncias de discussão, voltadas para identificar problemas e buscar soluções, permitiam aos(às) estudantes participar ativamente na resolução de questões e se envolver na construção de uma sociabilidade mais significativa, exercendo o aspecto político e a tomada de decisões. Já o autosserviço ocorreu de forma integrada ao grupo, permitindo a responsabilização coletiva, desenvolvendo a autonomia e a iniciativa. Essa prática contribuiu para formar educadores(as) que valorizam a coletividade e desenvolver os valores necessários para a vida em sociedade, como, por exemplo, a empatia e o respeito à diversidade.

O tempo aula iniciava com a mística realizada no início dos momentos formativos, a responsabilidade de organização era atribuída aos grupos de trabalho dos NBs. A mística é considerada uma forma de valorizar a memória e os símbolos do povo do campo e do MST. Assim, o tempo aula era destinado para o acesso ao conhecimento científico, mas também para o desenvolvimento de outras dimensões humanas, tendo o entendimento de que o(a) educando(a) e o(a) educador(a) são trabalhadores(as) no processo educativo (Paro, 2018).

Diante disso, os(as) estudantes tinham participação ativa na organização da turma, na responsabilidade pelo conhecimento dos(as) colegas, o que permitia uma nova postura na turma. Eles(as) atuavam como agentes do processo de ensino e aprendizagem, não apenas como receptores. Ao auxiliar os(as) educadores(as) na dinâmica da turma e na coordenação do dia, os(as) estudantes tinham a oportunidade de compreender de forma mais clara o papel do(a) professor(a), de participar ativamente das aulas e se colocar como agentes transformadores do ambiente de ensino.

A escolha do nome da turma, Paulo Freire, também foi realizada de forma participativa e coletiva. Inicialmente, houve discussões nos NBs, seguida pela apresentação e defesa do nome para o coletivo,

culminando em uma votação que resultou na escolha do nome. Optou-se por homenagear Paulo Freire, grande educador que deixou sua marca na história do Brasil com a educação popular baseada na conexão entre a vida e o conhecimento escolar. Ele foi adotado como referência para a turma por sua atuação inspiradora na educação.

Cada instância organizativa dos(as) estudantes no processo formativo contribuiu para construir uma nova forma de socialização e, por consequência, no reconhecimento da imbricação da atividade intelectual em todo trabalho manual, conforme nos lembra Paro (2018). O comprometimento com o coletivo, a responsabilidade, a pontualidade e o maior envolvimento com a proposta educativa do curso eram evidentes, refletindo-se na responsabilidade com os conteúdos estudados e nos conhecimentos construídos e adquiridos. Essa organização somente foi possível porque o curso se estrutura com base na Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância na formação de professores(as)

O curso de Educação do Campo está organizado pela Pedagogia da Alternância, isso pressupõe a existência de dois tempos e espaços de formação complementares: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC):

A relação entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade será pedagogicamente pensada, de forma que o estudo e as reflexões, ao mesmo tempo gerem novidades no campo conceitual e operativo das práticas sociais e, na relação oposta, a vivência nas práticas políticas, sociais, culturais e produtivas gerem problemas, questões, tensões, que serão reaproveitadas pelo processo escolar, demandando novas incursões pelo conhecimento sistematizado. (UFFS, 2013, p. 42)

Portanto, ainda de acordo com o PPC, “trata-se, de fato, de uma perspectiva de práxis, ao relacionar os saberes produzidos no campo com os saberes científicos” (UFFS, 2013, p.42). Os estudos no curso partiam da realidade concreta dos(as) estudantes para compreender os conhecimentos disciplinares e, assim, possibilitar um novo olhar sobre essa mesma realidade.

Na prática, a alternância na turma Paulo Freire ocorria pela divisão de cada semestre acadêmico em três períodos/etapas: dois

períodos de TU intercalados por um período de TC. Os períodos/etapas de TU, com a permanência dos(as) estudantes no CEAGRO, como já exposto, tinham duração de aproximadamente 25 dias. O período de TC durava cerca de 40 dias.

As orientações para a realização das atividades de TC eram recebidas no final da primeira etapa de TU de cada semestre. A coordenação do curso reunia as tarefas das disciplinas e criava um documento único entregue aos(as) estudantes. Algumas atividades integravam temas e discussões de diferentes disciplinas, mas também existiam atividades específicas. Essa forma de encaminhamento foi sofrendo alteração ao longo do curso, já que algumas tarefas demandavam orientações bastante específicas e, por isso, passaram a ser encaminhadas pelos(as) docentes das disciplinas.

Durante o TC as tarefas eram realizadas pelos(as) estudantes e contavam com o acompanhamento dos(as) professores(as) para a resolução de dúvidas. O acompanhamento de TC na turma Paulo Freire ocorria de forma presencial principalmente nos semestres em que eram desenvolvidos os estágios curriculares e os Trabalhos de Conclusão de Curso. Nos semestres iniciais, anteriores aos estágios, as atividades de TC envolviam o levantamento de dados da comunidade e das escolas, a leitura de textos, a produção de sínteses escritas, entre outros estudos direcionados.

O TC se constituiu como um tempo de formação importante para aperfeiçoar o olhar sobre a comunidade com base nos estudos realizados na universidade. Ao mesmo tempo em que era possível o estudo, também se preservava o vínculo com a família, o trabalho e o território. A relação do conhecimento científico com a realidade refletiu, por exemplo, no fato de que a maior parte dos Trabalhos de Conclusão de Curso da turma buscou, justamente, compreender melhor aspectos e questões das escolas e comunidades dos(as) estudantes.

Os resultados das atividades de TC eram apresentados no Seminário de Socialização do Tempo Comunidade. Em alguns semestres, a depender da organização do calendário do curso, a outra turma que também estava em aula no mesmo período participava desta atividade. A ideia era que uma turma aprendesse com a outra e acompanhasse o percurso formativo dos(as) colegas, gerando a identificação e o aprofundamento no entendimento de temas de interesse comum.

A inserção e atuação dos(as) egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo

Para pensar a inserção e a carreira dos(as) egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas é preciso considerar a natureza e a especificidade do curso e dos(as) cursistas. Além dos desafios e das dificuldades para a permanência no curso, outros desafios estavam por vir. Após quatro anos e meio de estudos o principal interesse era voltar para a comunidade e assumir as aulas nas escolas ali localizadas.

Entretanto, o que mais ouvíamos falar durante a graduação era de que o estado do Paraná não reconhecia a carreira dos(as) licenciados(as) em Educação do Campo. Durante o curso, participamos de algumas reuniões e audiências públicas onde foi denunciada a negação do reconhecimento do diploma de egressos(as) das licenciaturas em Educação do Campo aprovados(as) em concurso público para ingresso na carreira do magistério estadual em 2013. Essa situação se repetia nos casos de contratação via Processos Seletivos Simplificados (PSS) nos diferentes Núcleos Regionais de Educação (NRE) do estado.

Contraditoriamente, mesmo com a formação voltada à Educação do Campo, os(as) egressos(as), em várias situações, tiveram dificuldade ou foram impedidos(as) de trabalhar nas escolas. Assim, a insegurança de conseguir um trabalho foi uma constante durante o curso. Entretanto, alguns(mas) colegas já haviam conseguido assumir aulas e outros já trabalhavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo no município de Quedas do Iguaçu. Isso motivava a turma a seguir estudando e a ter esperança de que até a conclusão do curso a situação fosse revertida.

Após o término do curso, a maior parte dos(as) egressos(as) não teve dificuldades em conseguir aulas por contratos temporários, isso se deveu, em parte, pela falta de professores nas escolas do campo e nas terras indígenas. Houve alguns relatos de recusa do diploma no estado de Santa Catarina, onde era aceito somente o diploma de Educação do Campo na área de Ciências da Natureza, e outros casos no próprio Paraná, já que a interpretação sobre a formação ficava a cargo do(a) técnico(a) do Núcleo Regional de Educação que recebia a documentação.

Nas terras indígenas o maior desafio foi dentro das escolas, pois a formação por área de conhecimento e em Educação do Campo não era bem aceita pelas direções das escolas. Com o tempo, conforme outros(as) indígenas foram se formando, houve maior aceitação também nestas escolas. Atualmente, nas sete escolas indígenas da Terra Indígena Rio das Cobras, a maior do Paraná, no município de Nova Laranjeiras, existem sete egressos(as) do curso atuando como professores(as).

Outra questão é que quando iniciamos a inserção nas escolas indígenas nos deparamos com o ensino padrão das demais escolas públicas brasileiras, ou seja, um ensino desconectado da realidade. A inserção nas escolas é mais um dos desafios já que, muitas vezes, os(as) novos(as) docentes são vistos(as) como ameaça pelos(as) colegas de profissão e não há colaboração no trabalho por parte dos(as) professores(as) não indígenas.

Assim, os(as) egressos(as) da Educação do campo têm travado uma luta constante para que a licenciatura seja incluída nos concursos e processos seletivos do estado do Paraná, como são as demais licenciaturas. Embora muitos(as) egressos(as) já estejam trabalhando na docência, este tem sido um grande entrave na carreira o que tem obrigado alguns(mas) a buscarem uma segunda licenciatura.

Vale ainda destacar que entre os(as) egressos(as) da turma Paulo Freire, cinco já são mestras, vários(as) especialistas e, em 2024, a egressa e atual professora indígena do povo Kaingang foi aprovada no Doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Assim, podemos afirmar que os(as) egressos(as) da primeira turma da Educação do Campo também estão aperfeiçoando seus conhecimentos nas carreiras acadêmicas em diferentes áreas do conhecimento.

Considerações e aprendizados do percurso

Cursar a Licenciatura em Educação do Campo, em regime de alternância e com formação por área de conhecimento, exigiu a superação de muitos desafios. A experiência de sair de casa (seja da aldeia, do acampamento ou do assentamento) foi o primeiro desafio e o primeiro aprendizado. Conviver com colegas vindos de lugares diferentes, com outras histórias e culturas, aprender a dividir o quarto,

contribuir na realização das tarefas, assumir responsabilidades com o coletivo, ficar longe da família e dos amigos, tudo isso foi muito difícil, porém, ensinou a valorizar os que ficaram e os que estavam ali.

Na participação ativa e vivência em coletivo, é possível enxergar o potencial transformador do trabalho e da educação. Ao considerar o trabalho como “atividade orientada a um fim” (Marx, 1983, p. 149), o qual é um princípio fundamental da humanidade, percebe-se que o trabalho carrega consigo a formação da consciência através da ação humana na natureza durante a produção de sua existência. Conforme afirmado por Saviani (2007, p. 155), “é o trabalho que define a essência humana”, sendo neste processo que reside a oportunidade de mudanças e de estabelecimento de novas formas de interação social, se altera a forma de pensar e agir em sociedade, formas distintas daquelas impostas pelo capitalismo. Nesta direção é que o trabalho na turma Paulo Freire foi desenvolvido.

Diante disso, observa-se que as políticas públicas e as instituições de ensino são fundamentais no processo de formação, em questão, a formação de professores(as) para o campo, oferecendo cursos e programas que contemplem as especificidades dessa realidade. Com isso, será possível garantir uma educação de qualidade e inclusiva para os sujeitos do campo e das terras indígenas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

- APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incri; MDA, 2008. pp.67-86.
- FREITAS, L. C.; CALDART, R. S.; SAPELLI, M. L. S. (Orgs.). **Plano de Estudos da Escola Itinerante**. Cascavel: Edunioste, 2013.
- GRAMSCI, A. **Materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1981.
- GIROUX, H. **Teoria e resistência à educação: uma introdução à obra de Henry Giroux**. Petrópolis: Vozes, 1997.

IASI, M. L. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2ª ed. São Paulo: Expressão. Popular, 2011.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PARO, V. H. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez Editora. 2018.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 3ª ed., 2011.

RIBEIRO, M. F. R. **Emancipação Humana**. Rio de Janeiro: EPSJV/ Editora UFRJ, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

UFFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL.
Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura. Laranjeiras do Sul: UFFS, 2013.

IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA VIDA DOS ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS (LICENCIATURA) DA UFFS – *CAMPUS* LARANJEIRAS DO SUL¹

Roberto Antônio Finatto²

Ana Cristina Hammel³

Maria Eloá Gehlen⁴

Introdução

A pandemia de Covid-19 impôs, no início do ano de 2020, um conjunto de restrições para a vida em sociedade tendo impactos de ordem social, econômica e política. As consequências da crise sanitária causada pelo vírus Sars-CoV-2 foram ainda mais intensas diante da forte desigualdade social da população brasileira e da

1 Uma versão simplificada deste texto foi publicada nos Anais do III Colóquio do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Agrários, Urbanos e Sociais (NIPEAS). O referido Colóquio ocorreu em Erechim, Rio Grande do Sul, no ano de 2022.

2 Doutor em Geografia. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (Geca/UFSC) e o Núcleo de Estudos Agrários e Territoriais (Naterr/UFFS). Trabalhou, entre 2015 e 2023, como professor no curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura) na UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul. Professor do Departamento de Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

3 Doutora em História. Integra o Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECCA/UFFS) e o Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU/UFFS). Faz parte do Coletivo da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo. Professora no curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura) na UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul.

4 Doutora em Educação e especialista em Educação Inclusiva. Integra o Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECCA/UFFS). Professora no curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura) na UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul.

inabilidade do governo federal em gerir a situação. Portanto, a parcela social e economicamente mais vulnerável da classe trabalhadora foi a mais atingida, precarizando a sua condição nas diferentes dimensões da vida (Bridi, 2020; Ribeiro-Silva, et al., 2020; Taffarel, Gonçalves e Queiroz, 2024).

Neste capítulo, tratamos do impacto da pandemia na vida e na educação dos estudantes e egressos do curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura) da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Laranjeiras do Sul, no Paraná. Apresentamos, portanto, como estes sujeitos foram afetados pela pandemia de Covid-19, identificando as principais dificuldades e as estratégias de enfrentamento no período pandêmico.

O tema é abordado com base na apresentação dos dados de uma pesquisa desenvolvida pela Rede Latino-americana de Estudos e Pesquisas Marxistas em Educação do Campo⁵. A pesquisa, intitulada “Educação e escolas do campo em tempos de pandemia do Covid-19”, foi desenvolvida em âmbito nacional e teve a participação de estudantes e egressos de diferentes cursos superiores de Educação do Campo⁶.

Os dados aqui sistematizados foram obtidos por meio do preenchimento de questionário *online* enviado por e-mail e WhatsApp, entre 18 de junho e 20 de julho de 2021, para o público alvo. Os contatos de e-mails foram obtidos no Sistema de Gestão Acadêmica da UFFS, após a autorização do Colegiado do Curso para a realização da pesquisa. Foram enviados 150 questionários, sendo 111 para estudantes e 49 para os egressos. Em relação ao retorno, foram recebidas 89 respostas, sendo 65 dos estudantes e 24 dos egressos do curso dos anos 2017, 2018, 2019 e 2020. Portanto, participaram da pesquisa 58,5% dos estudantes com matrícula ativa e 48,9% dos egressos⁷.

5 A rede é composta pelos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECCA-UFFS); Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia (GECA-UFSC); Grupo de Pesquisa: Educação, Campo, Trabalho, Práxis e Questão Agrária (NALUTA-UFPR/Setor Litoral); Grupo de Pesquisa em Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo (MOVECAMPO-UNICENTRO) e Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA-UFRB/CFP).

6 Parte dos dados da pesquisa está disponível no dossiê temático “Educação do Campo, das Águas e das Florestas em tempos de pandemia da Covid-19”, volume 09 (2024), da Revista Brasileira de Educação do Campo.

7 Algumas perguntas não foram respondidas por todos os participantes, isso explica o fato de que nem todas as perguntas possuem o número de respostas igual ao número total de

Este texto busca, assim, se constituir como registro e memória de um período particular no histórico do curso, destacando a resistência de todos os sujeitos que dele fazem parte. Foi necessário um esforço coletivo para compreender o momento, dialogar (mesmo à distância) e construir os entendimentos necessários para seguir com os estudos em meio aos necessários cuidados que a vida na pandemia exigiu.

Os resultados da pesquisa são a base para o texto e estão organizados da seguinte forma na sequência do capítulo: (1) Caracterização dos estudantes e egressos participantes da pesquisa; (2) Impactos da pandemia e a vida dos sujeitos do campo; (3) Educação do Campo em tempos de pandemia de Covid-19.

Caracterização dos estudantes e egressos participantes da pesquisa

A maioria dos participantes da pesquisa reside no estado do Paraná. Apenas três participantes não residem neste estado, eles moram em Santa Catarina. Este é o caso de dois egressos e de uma estudante do curso. No caso do Paraná, a maior parte dos participantes reside nos municípios localizados na região Centro-Sul Paranaense, como Nova Laranjeiras, Laranjeiras do Sul, Mangueirinha, Chopinzinho, Quedas do Iguaçu e Cândói.

O local de moradia dos participantes da pesquisa foi indicado da seguinte forma: Terra Indígena (03 egressos e 29 estudantes); Assentamento da Reforma Agrária (12 egressos e 10 estudantes); Casa em área urbana (10 estudantes); Sítio ou imóvel na área rural (11 estudantes); Acampamento da Reforma Agrária (05 egressos e 04 estudantes); Apartamento em área urbana (01 estudante).

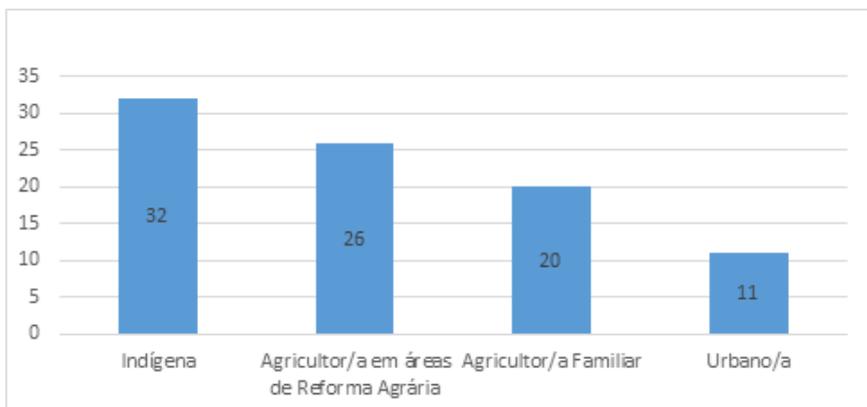
Em relação às terras indígenas, a maior parte dos estudantes e egressos reside na Terra Indígena de Mangueirinha (municípios de Chopinzinho, Mangueirinha e Coronel Vivida) e na Terra Indígena Rio das Cobras (municípios de Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu). Os acampamentos da reforma agrária são o Herdeiros da Terra de 1º de Maio, em Rio Bonito do Iguaçu; o Dom Tomás Balduino,

participantes da pesquisa. Nos casos em que o número de respostas é superior ao número total de participantes, isso deveu-se ao fato de que os participantes escolheram mais de uma opção entre as respostas disponíveis.

em Quedas do Iguaçu e o Maila Sabrina, em Ortigueira. Os principais assentamentos mencionados são o Celso Furtado, em Quedas do Iguaçu; Egidio Brunetto, em Rio Branco do Ivaí e Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu.

Os participantes da pesquisa, considerando-se os grupos de auto identificação apresentados no Gráfico 01, na sua maioria, são indígenas (32) (sendo 29 da etnia Kaingang e 03 Guarani *Mbya*); seguidos pelos agricultores de áreas de reforma agrária (26); agricultores familiares (20) e pelos moradores urbanos (11). Deste total, 50 são do gênero feminino e 39 do gênero masculino, sendo 32 autodeclarados indígenas, 29 brancos, 25 pardos e 03 pretos.

Gráfico 01 – Auto identificação dos participantes da pesquisa



Fonte: organização dos autores (2020).

A faixa etária predominante dos participantes da pesquisa é entre 21 e 30 anos de idade, sendo 68 nesta faixa de idade. Apenas seis possuem mais de 40 anos. Esse dado demonstra que o curso de Educação do Campo atende um público jovem. Mesmo entre os egressos, a faixa etária predominante é a de 21 a 30 anos de idade. Encontram-se nesta faixa etária 19 pessoas de um total de 24 egressos participantes.

A suspensão das aulas presenciais diante da pandemia, em março de 2020, nos diferentes níveis de ensino, exigiu uma reorganização dos estudantes para poderem acompanhar as atividades de estudo *online*. Ao mesmo tempo, aqueles que possuem filhos precisaram se dedicar ao cuidado dos mesmos, já que estes não puderam mais ir para a escola ou creche. Entre os participantes da pesquisa, 31 possuem filhos ou são

responsáveis por crianças ou adolescentes, mesmo que não sejam seus filhos, sendo 13 egressos e 18 estudantes. Destes, são 07 mulheres entre os egressos e 13 mulheres entre os estudantes. Entre aqueles que são responsáveis por crianças, 22 são responsáveis por um bebê ou criança e 09 participantes são responsáveis por duas ou três crianças.

Entre os participantes da pesquisa há o predomínio do grupo familiar de até 3 pessoas, embora 14 estudantes e egressos convivam com um grupo familiar com seis ou mais pessoas. A média do número de pessoas em cada família entre os participantes foi de 3,5 pessoas, seguindo o mesmo padrão entre os egressos (média de 3,3 pessoas) e os estudantes (3,6 pessoas). Este dado é importante, pois considerando-se as restrições impostas pela pandemia, as pessoas, em geral, passaram a permanecer mais tempo em casa. Assim, quanto maior o grupo familiar, maiores as dificuldades para a realização dos estudos *online* e para a realização do trabalho, no caso de *home office*.

Impactos da pandemia na vida dos sujeitos do campo

O isolamento social foi de fundamental importância durante a pandemia para diminuir a propagação do agente patogênico. Ao serem indagados sobre o isolamento social em função da pandemia de Covid-19, a maioria dos respondentes (84 participantes) afirmou que se encontrava em isolamento social; 03 responderam que não estavam em isolamento e 02 não responderam. No campo, a maior distância física entre as residências diminuiu o contato social, facilitando o isolamento e, por consequência, resultando em menor propagação do Coronavírus SARS-CoV-2.

A maioria dos respondentes (82) informou estar afastado de amigos e conhecidos; 05 participantes da pesquisa informaram que suas saídas decorrem de atividades essenciais (entre elas para a aquisição de alimentos e remédios) e 01 afirmou não estar em isolamento social em face de seu trabalho, o qual tornou-se presencial.

No Brasil, nos anos de 2020, 2021 e 2022, foram mais de 36 milhões de casos de infecção registrados, resultando em 692.507 mil óbitos (Brasil, 2024). No caso dos estudantes e egressos do curso de Educação do Campo, 87 informaram que não foram infectados e somente 2 informaram que é possível ter sido infectado, porém não foi

efetuado o diagnóstico, pois não realizaram o teste de confirmação do contágio.

Ao adentrarmos na questão se alguma pessoa do grupo familiar havia sido contaminada pelo novo Coronavírus e, portanto, necessitou de tratamento médico, os respondentes, em sua maioria (87), afirmaram que não houve infecção; 01 participante afirmou ter ficado em isolamento domiciliar e 01 respondeu que houve tratamento com medicação com isolamento domiciliar. Esse é um dado alvissareiro que pode ser explicado pelo fato de que a maior parte dos participantes da pesquisa reside no campo e isso, como já mencionado, facilita o isolamento e o distanciamento social.

Ao serem questionados a respeito de pertencerem a um dos grupos de risco para a Covid-19⁸, 53 responderam que não fazem parte de nenhum grupo de risco, 13 responderam que são indígenas vivendo na aldeia, o que os coloca em situação de vulnerabilidade e os demais manifestaram possuir alguma doença crônica, pulmonar ou são imunosuprimidos e, há, ainda, 02 mulheres grávidas ou em estado puerperal.

Em relação a algum familiar pertencer aos grupos de risco para a Covid-19, 18 respondentes não possuíam nenhuma pessoa do grupo familiar pertencente aos grupos de risco; 29 afirmaram que uma pessoa da família pertencia a algum grupo de risco; 15 participantes possuíam duas pessoas da família nesta condição; 03 respondentes possuíam três pessoas em grupos de risco; 01 respondente possuía cinco pessoas na família que integravam algum grupo de risco e 01 participante afirmou que seis pessoas da residência pertenciam a algum dos grupos de risco.

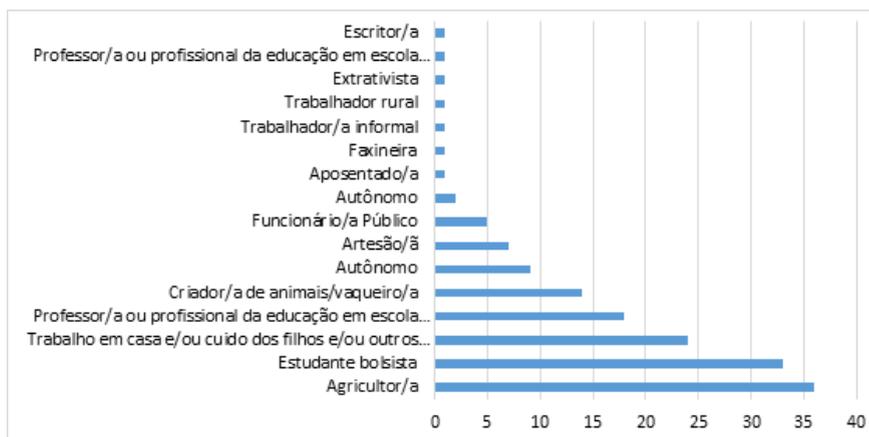
Além disso, entre as consequências da pandemia podemos citar o desenvolvimento ou o agravamento de doenças mentais, como depressão, ansiedade, estresse, entre outras (Aydogdu, 2020; Miranda, et al., 2020; Donida et al., 2021), a insatisfação por estar distante de amigos e familiares e a sobrecarga de trabalho em *home office*. Assim, as mudanças na rotina e a exigência da reorganização dos espaços de convívio familiar refletiram na qualidade de vida da população.

8 Algumas pessoas pertencem ao grupo de risco para o Coronavírus-19 em função de possuírem problemas pulmonares, cardiovasculares, obesidade, por serem imunosuprimidos, ou, ainda, por estarem grávidas ou em estado puerperal ou ter mais de 60 anos. Essas condições dificultam o tratamento e podem levar a complicações da doença.

Entre os participantes da pesquisa, 60 manifestaram sentirem-se afetados pela pandemia de diferentes formas: insatisfação por estar longe de amigos e familiares (24); sobrecarga de trabalho, seja presencial ou remoto (13); adoecimento (11); cuidando de pessoas em casa (08); acompanhamento das atividades escolares dos filhos ou crianças e jovens residentes na mesma moradia (04). Por outro lado, 11 informaram que destinavam mais tempo na internet nas redes sociais e 09 pessoas não perceberam mudanças em suas vidas com a pandemia. Além disso, 04 encontravam-se satisfeitos por estarem mais perto da família.

A maior parte dos participantes da pesquisa, de acordo com o Gráfico 02, se dedicava a atividades ligadas ao campo, sendo agricultores e criadores de animais, mas merece destaque, também, o trabalho em casa e o cuidado dos filhos ou outros dependentes, bem como o trabalho como professor ou profissional da educação em escola do campo. Como o número de estudantes entre os participantes da pesquisa é elevado, o recebimento de bolsas (auxílios socioeconômicos) também é importante para a composição da renda.

Gráfico 02 – Trabalho/Fonte de renda dos participantes da pesquisa

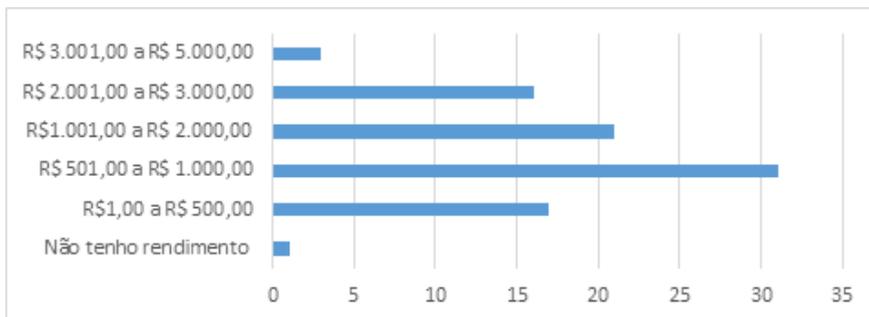


Fonte: organização dos autores (2020).

O rendimento mensal da maioria das famílias era de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00 (Gráfico 03). O baixo rendimento mensal impõe dificuldades às famílias em momentos como esse de pandemia, já que impactos na economia tendem a afetar negativamente a disponibilidade de recursos das famílias. Aliado a isso, a inflação do período refletiu

diretamente no preço dos alimentos, dificultando o acesso pela população de menor renda (Schneider et al., 2020).

Gráfico 03 – Renda familiar dos participantes da pesquisa

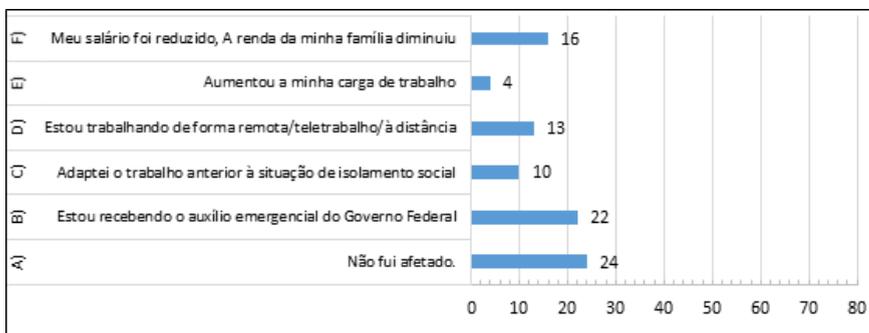


Fonte: organização dos autores (2020).

Em relação ao impacto da pandemia na renda familiar, 48 dos respondentes afirmaram que o rendimento da família foi afetado pela pandemia, enquanto 40 pessoas não se sentiram afetadas na renda familiar.

Além do impacto na renda, foram identificadas outras mudanças na vida dos sujeitos do campo e indígenas. A pandemia acarretou em mudanças exponenciais na vida, no trabalho e na renda. Conforme o Gráfico 04, 65 responderam que foram afetados na renda ou no trabalho, o que significa que mais de 2/3 dos participantes da pesquisa sofreram algum impacto. Somente 24 pessoas responderam não terem sido afetadas pela pandemia na renda ou no trabalho.

Gráfico 04 – Impacto no trabalho e na renda familiar na pandemia de Covid-19



Fonte: organização dos autores (2020).

Cabe destacar que 22 dos respondentes, quase 1/4, disseram estar recebendo o auxílio emergencial do Governo Federal⁹, enquanto que 16 afirmaram que seu salário foi reduzido e a renda da família ficou menor. Na questão do trabalho, 23 estavam trabalhando de forma remota, adaptando o trabalho à situação de isolamento social, enquanto 04 pessoas afirmaram que aumentou a carga de trabalho.

Educação do Campo em tempos de pandemia de Covid-19

A pandemia de Covid-19 também teve sérios impactos para a educação. O isolamento social necessário para evitar o contágio afastou estudantes e professores de seus ambientes de trabalho e estudo. Com isso, foi necessário o uso de diferentes alternativas para dar sequência aos estudos, mesmo em isolamento social, nos diferentes níveis e instituições de ensino.

O estudo em casa exigiu a disponibilidade de equipamentos com acesso à internet para o recebimento dos materiais. A UFFS, por meio do edital 479/GR/UFFS/2020 de 26 de agosto de 2020 e do edital de assistência estudantil, buscou viabilizar a inclusão digital dos estudantes financiando a compra de notebooks e/ou pacotes de internet. Esse recurso permitiu a compra de equipamentos para participação nas aulas em formato remoto e o acesso aos materiais de estudo.

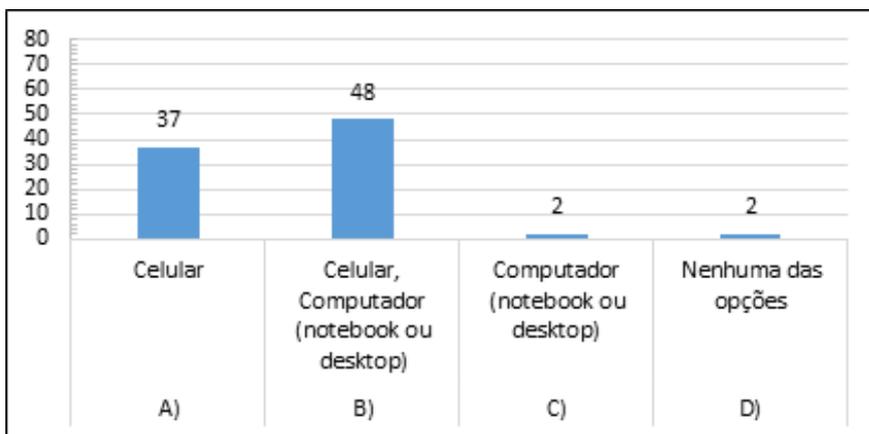
O calendário acadêmico de 2020, suspenso no mês de março, só foi retomado a partir de setembro, após uma série de estudos e avaliações sobre as condições de acesso à internet pela comunidade acadêmica. A Resolução nº 3/CONSUNI/UFFS/2020 e a Resolução nº 77/CONSUNI/UFFS/2021 juntamente com outros documentos institucionais orientaram a comunidade acadêmica em relação aos procedimentos a serem adotados para a realização das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão durante a pandemia.

9 Segundo Marins et al. (2021, p.682) “após longas semanas de mobilização e pressão de organizações, movimentos, cidadãos e parlamentares preocupados com os impactos provocados pelas medidas de enfrentamento do Coronavírus nas famílias brasileiras, foi aprovada a Lei 13.982/2020, que propõe a Renda Básica Emergencial no valor de R\$ 600,00 ou R\$ 1.200,00 para mães-solo que estivessem na condição de trabalhadoras informais, autônomas ou micro empreendedoras individuais, pelo período de três meses, podendo ser estendido, mediante a situação da pandemia”

Observando as orientações, os colegiados dos cursos se posicionaram em relação a oferta dos componentes curriculares, definindo o número de disciplinas ofertadas e as condições de oferta. No caso do curso de Educação do Campo, foi definido pela oferta de um número reduzido de componentes curriculares para facilitar o prosseguimento dos estudos pelos estudantes. As disciplinas ofertadas foram ministradas por meio de aulas síncronas e assíncronas¹⁰, com o apoio das plataformas Webex e Moodle. Alguns estudantes também solicitaram o envio de textos impressos para facilitar a leitura. Os materiais foram enviados via correio.

Os dados da pesquisa demonstraram que a maioria dos estudantes acessou as aulas e materiais enviados para estudo por meio do computador e do celular (48 respondentes), mas boa parte dos estudantes acessou apenas pelo celular (37 respondentes) (Gráfico 05).

Gráfico 05 – Equipamentos utilizados para acessar as atividades remotas



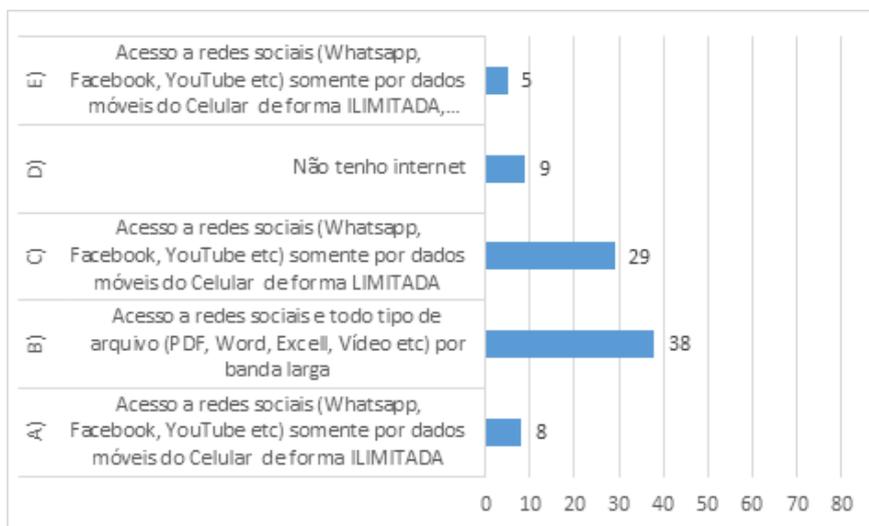
Fonte: Organizado pelos autores (2020)

Para acessar as aulas e as atividades, a maioria dos estudantes utilizou a internet banda larga, conforme apontou a pesquisa realizada. Dentre os respondentes, 38 utilizaram essa forma de acesso e 29 acessaram por meio de pacotes de dados de operadoras de celular. Chama a atenção que 09 acadêmicos não tinham acesso à internet

10 As aulas síncronas se caracterizam pela interação em tempo real entre os estudantes e os professores. Já as aulas assíncronas são aquelas em que os estudantes acessam o conteúdo e realizam as atividades em horários diferentes, sem a necessidade de estarem online ao mesmo tempo que o professor.

na época, conforme Gráfico 06. Vale destacar que alguns estudantes e egressos podem não ter respondido ao questionário justamente pelas dificuldades de acesso ou por não possuírem acesso à internet. Temos, portanto, como hipótese, que o número de sujeitos sem acesso à internet é maior do que aquele apresentado no gráfico.

Gráfico 06 – Tipo de acesso à internet

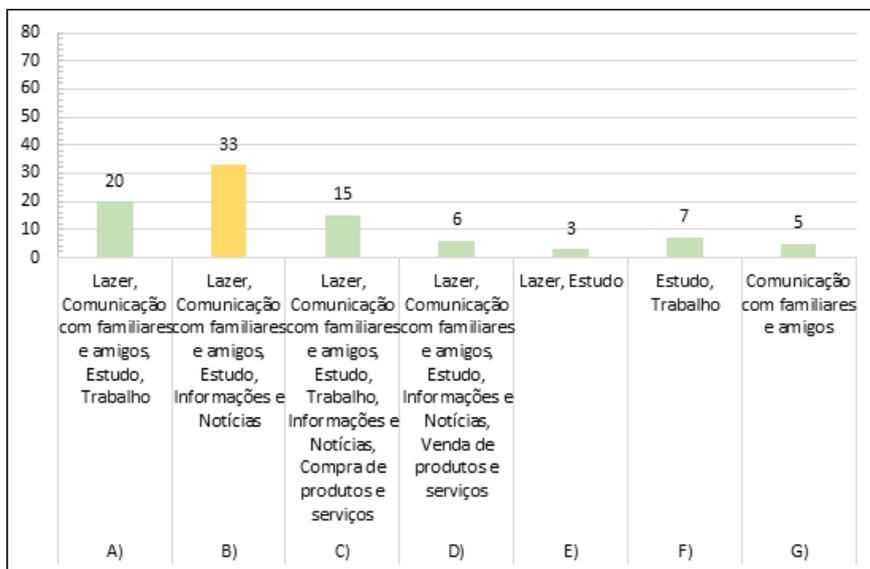


Fonte: Organizado pelos autores (2020).

Um dado importante em relação ao tema é o local de residência dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, já que a maioria deles reside em áreas rurais e terras indígenas, locais onde o acesso à banda larga é limitado. Outro dado revelado pela pesquisa foi a finalidade do acesso à internet (Gráfico 07).

É possível observar, nas repostas, que ela se tornou um recurso para se comunicar com os familiares e amigos, realizar atividades de lazer, acessar notícias e informações e, também, acessar sítios de compras e serviços.

Gráfico 07 – Finalidade do uso da internet durante a pandemia.



Fonte: Organizado pelos autores (2020)

Questionados sobre a melhor forma de oferta do ensino na pandemia, os participantes se dividiram entre a insegurança das aulas presenciais e o ensino remoto. Acreditamos que em função do elevado número de casos de Covid-19 no Paraná na época da pesquisa, 55 dos respondentes consideraram que o melhor seria a suspensão das atividades com reposição presencial quando possível, enquanto 18 consideraram a possibilidade de aderir às atividades de ensino não presenciais¹¹.

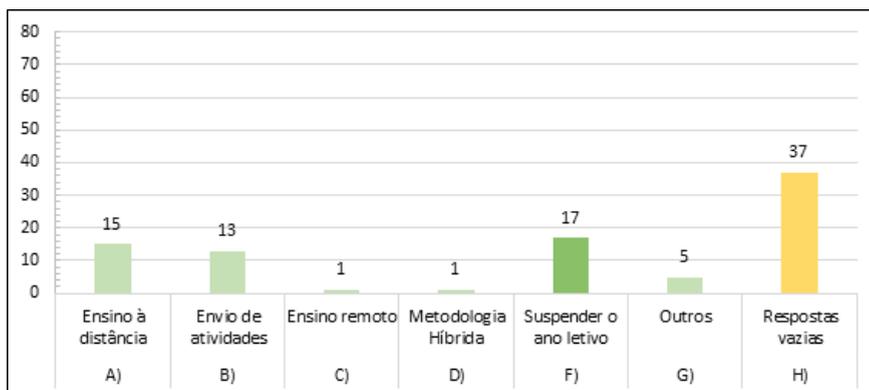
Em relação às alternativas consideradas para o semestre acadêmico, 16 dos respondentes consideraram que, em parte, era possível realizar as atividades remotamente; 28 responderam que possuíam as condições para realizar as atividades de forma remota; entretanto, 27 consideraram que não era possível realizar atividades de ensino remotamente.

As alternativas de encaminhamento escolhidas pelos participantes, conforme Gráfico 08, foram: ensino à distância/remoto (16 respostas); envio de atividades impressas para estudo (13 respostas); ensino híbrido (presencial e remoto) (01 resposta) e suspensão do ano

¹¹ No período da pesquisa, entre os meses de junho e julho de 2020, as aulas na universidade ainda estavam suspensas.

letivo (17 respostas). Chama a atenção o número de participantes que não respondeu a questão (37 pessoas).

Gráfico 08 – Como deveria ser o ensino na universidade durante a pandemia.



Fonte: Organizado pelos autores (2020)

Outro dado sistematizado na pesquisa foi em relação ao trabalho em casa, sobretudo com o cuidado de crianças e adolescentes. A pesquisa revelou que 43 pessoas possuem menores sob a sua responsabilidade. Em tempos de aulas regulares, muitas mães levavam seus filhos para as aulas presenciais do curso. Em algumas situações, eram organizadas as cirandas infantis, espaço apropriado para a permanência das crianças com educadores responsáveis por elas. As crianças que permaneciam na ciranda eram aquelas que estavam com as mães e ainda fora da idade escolar.

No caso da pesquisa, buscamos saber quantos dos estudante e egressos ajudavam seus filhos e/ou as crianças e adolescentes sob a sua responsabilidade com as atividades escolares: 45 dos respondentes tinham essa incumbência. Esse dado demonstra que, além do acúmulo das atividades acadêmicas e de trabalho, a responsabilidade de ajudar nas tarefas escolares das crianças e adolescentes, que também tiveram as aulas suspensas devido à pandemia, acabou sobrecarregando ainda mais o cotidiano das famílias.

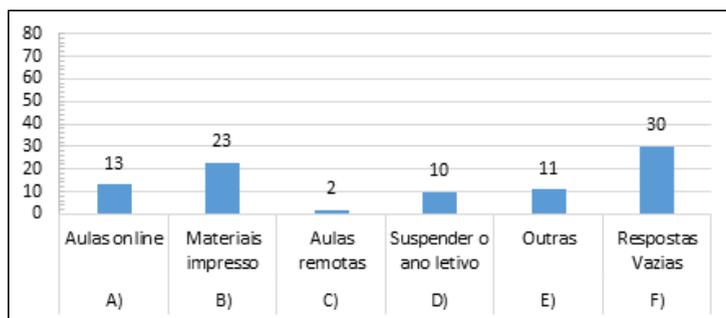
Os dados coletados na pesquisa revelaram que entre aqueles que têm crianças e adolescentes em idade escolar sob responsabilidade, 17 acompanhavam crianças e adolescentes que estavam estudando pelo

celular, pelo computador e por meio de atividades impressas¹² e 28 responderam que as crianças e adolescentes estavam estudando apenas por meio das atividades impressas entregues pelas escolas. Verificamos, também, que entre as crianças e adolescentes em idade escolar, a maioria frequentava as escolas públicas da rede estadual de ensino e os demais frequentavam escolas municipais.

Em relação às dificuldades para o acompanhamento das atividades escolares dos filhos ou crianças/adolescentes, as mais citadas foram: problemas com o acesso à internet (citada por 17 participantes); dificuldade para conciliar trabalho, estudo e auxílio às atividades enviadas pelas escolas (citada por 21 participantes); dificuldade para entender as explicações e atividades enviadas pelos professores (citada por 11); não possuir computador e livros em casa (citada por 08); resistência das crianças e adolescentes para a realização das atividades enviadas (citada por 06). Por outro lado, 16 dos respondentes avaliaram não ter dificuldade para realizar o acompanhamento.

Quando perguntados sobre como deveriam ocorrer as aulas durante a pandemia, 23 pessoas indicaram ser o material impresso a melhor opção, 15 apontaram a realização de aulas online/remotas e 10 ainda retomaram a necessidade de suspensão do calendário. Também apareceu a solicitação de que as atividades impressas fossem mais críticas e que pudessem ser na língua portuguesa e, também, na língua materna indígena e, ainda, que os professores disponibilizassem um tempo na escola para atender as dúvidas (Gráfico 09).

Gráfico 09 – Como deveriam ser as aulas durante o período da pandemia

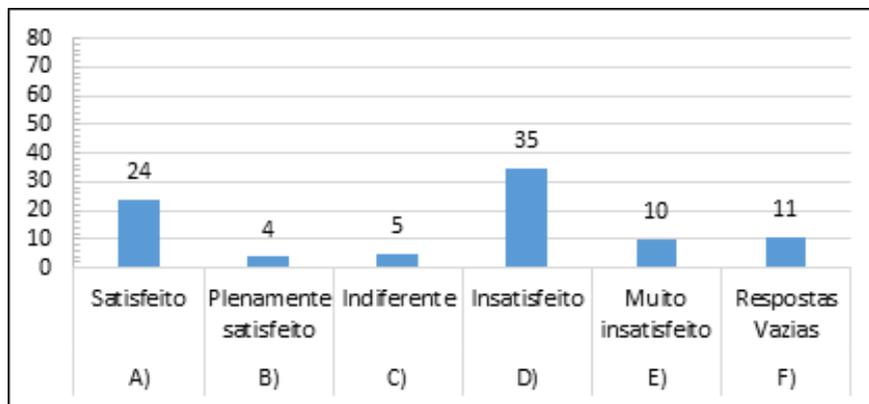


Fonte: Organizado pelos autores (2020)

12 Neste caso, a escola entrega os materiais com o conteúdo e as tarefas impressos. Os estudantes, seus pais ou responsáveis devem retirar o material em determinado dia na escola, estudar, realizar as atividades e, posteriormente, devolver para correção.

Foi também perguntado aos estudantes e egressos sobre o nível de satisfação em relação às atividades de estudo durante a pandemia. O resultado apresentado demonstrou, conforme o gráfico a seguir, que 35 dos respondentes estavam insatisfeitos com o ensino, se somarmos aos muitos insatisfeitos, esse número sobe para 45; ao contrário de 28 que estavam satisfeitos ou plenamente satisfeitos (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Nível de satisfação em relação ao estudo durante a pandemia



Fonte: Organizado pelos autores (2020)

Vale destacar o número de participantes que não respondeu a pergunta expressa no gráfico anterior. A ausência de respostas também aparece nos gráficos 08 e 09. Isso demonstra que os participantes da pesquisa, diante do ineditismo da situação em suas vidas e da insegurança em relação à saúde e ao desenvolvimento da pandemia, também tiveram dificuldades de se posicionar em relação ao que consideravam mais apropriado, especialmente em relação ao ensino, no momento da pesquisa.

Considerações finais

Este texto teve como objetivo principal apresentar os resultados da pesquisa “Educação e escolas do campo em tempos de pandemia do Covid-19” e, assim, registrar o impacto da pandemia de Covid-19 na vida dos estudantes e egressos do curso de Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura). A pandemia, conforme demonstrado, impactou, principalmente, no cotidiano das mulheres camponesas e

indígenas. Elas foram as mais afetadas com a sobrecarga de trabalho, acarretada pelos cuidados com os filhos e familiares pertencentes aos grupos de risco para a Covid-19.

A pandemia também impactou na renda familiar dos sujeitos participantes da pesquisa, grupo este já em situação de vulnerabilidade econômica. Com isso, o auxílio emergencial foi uma alternativa para a garantia dos recursos financeiros necessários à sobrevivência das famílias. Esse dado tem ligação direta com os índices de ansiedade, depressão e outras doenças relacionadas ao emocional e psicológico.

Nesse contexto de incertezas, inseguranças e de calamidade pública, a educação escolar e universitária, atingida pelo isolamento social e ensino remoto, ficou muito limitada e desconectada dos processos reais e concretos da vida cotidiana. Isso gerou insatisfação em relação ao ensino e às perspectivas de futuro. Além disso, a pandemia confirmou o difícil acesso à tecnologia e a outros materiais de suporte aos estudos, como livros, revistas e textos diversos pela população do campo e indígena.

A política de inclusão digital e suporte financeiro (bolsas e auxílio emergencial) da UFFS, embora fundamental, se mostrou insuficiente para garantir a qualidade e a segurança para que os estudantes passassem com mais tranquilidade pela pandemia da Covid-19. As consequências já demonstram sinais de aumento da exclusão e no distanciamento das instituições de ensino desses sujeitos que muito lutaram para ter o seu direito à educação garantido.

Referências

AYDOGDU, A. L. F. Saúde mental das crianças durante a pandemia causada pelo novo coronavírus: revisão integrativa. **Journal Health NPEPS**, v. 5, n. 2, p.1-17, 2020.

BRASIL. **Ministério da Saúde - COVID-19 NO BRASIL.**

Disponível em <https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html>. Acesso em: nov. de 2024.

BRIDI, M. A. A pandemia Covid-19: crise e deterioração do mercado de trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p.141-165, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.010>

DONIDA, G. C. C.; PAVONI, R. F.; SANGALETTE, B. S.; TABAQUIM, M. de L. M.; TOLEDO, G. L. Impacto do distanciamento social na saúde mental em tempos de pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 2, p. 9201–9218, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n2-422>

MARINS, M. T. et al. Auxílio Emergencial em tempos de pandemia. **Revista Sociedade e Estado**, v.36, n.2, p.669-692, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136020013>

MIRANDA, T. S. et al. Incidência dos casos de transtornos mentais durante a pandemia da COVID-19. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, v. 17, p.01-06, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25248/react.e4873.2020>

RIBEIRO-SILVA, R. C. et al. Implicações da pandemia COVID-19 para a segurança alimentar e nutricional no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.25, n.9, p.3421-3430, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020259.22152020>

SCHNEIDER, S; CASSOL, A.; LEONARDI, A.; MARINHO, M. Os efeitos da pandemia da Covid-19 sobre o agronegócio e a alimentação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 167-188, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.011>

TAFFAREL, C. N. Z.; GONCALVES, S.; QUEIROZ, S. G. A educação e a pandemia da Covid-19: as lições derivadas da prática em defesa da Escola Pública no/do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 9, p. 01-23, 2024.

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL: UM FUTURO DE MUITAS LUTAS

Ana Cristina Hammel¹
Régis Clemente da Costa²

Introdução

Os cursos de Educação do Campo - Licenciatura são frutos de lutas e mobilizações históricas dos povos do campo que se intensificaram a partir do final da década de 1990, com o Encontro dos Educadores em Áreas de Reforma Agrária e as Conferências Nacionais por uma Educação do Campo.

No que tange à formação de professores para atuação nas escolas rurais, a perspectiva adotada era a partir de um olhar urbano que não considerava o contexto local e pouco atendia as demandas das comunidades camponesas. Na maioria dos casos, vigorava a presença de professores leigos, com pouca ou quase nenhuma formação continuada. A distância e o isolamento dos grupos escolares, obrigava a organização comunitária e do próprio docente para garantir as aulas. A precariedade das estruturas e dos materiais e a falta de escolas era comum em todo o meio rural brasileiro.

-
- 1 Doutora em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECCA), participa do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU). Faz parte do Coletivo da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas - UFFS, *Campus Laranjeiras do Sul* - PR.
 - 2 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisador vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECCA). Faz parte do Coletivo da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas - UFFS, *Campus Laranjeiras do Sul* - PR.

A reivindicação de formação específica para professores do campo está atrelada à discussão de escola no e do campo (Caldart, 2002), pois esse docente precisa dar respostas a uma realidade histórica de negação e de negligência por parte dos governos de forma geral.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem sua proposta vinculada ao projeto da escola do campo, neste sentido a organização por área do conhecimento, a alternância pedagógica e os contatos com processos de gestão acumulam para pensar uma nova forma escolar (Freitas, 2009).

Neste texto, destacamos o processo de consolidação do Curso em Educação do Campo na UFFS, as aproximações com o Projeto Institucional e os principais desafios na formação de educadores do campo. Esse texto é, antes de tudo, uma aproximação entre os desafios de uma universidade pública e popular e a demanda de formação de educadores do campo e os desafios frente ao modelo de educação vigente em âmbito nacional.

Nesse sentido, buscamos apresentar brevemente a história do curso e algumas perspectivas de futuro diante dos desafios da formação de professores, dos ataques do projeto neoliberal aos sujeitos do campo por meio do agronegócio e o ataque das políticas neoliberais à educação e à Educação do Campo que visam a formação de mão de obra para o mercado em detrimento à formação omnilateral³ e à emancipação humana⁴, que estão na gênese do Movimento Nacional por Uma Educação do Campo e do processo de formação de educadores do campo.

3 “Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

4 Esse conceito está embasado nas concepções teóricas e práticas de Marx e Engels. Trata-se de um processo histórico em construção de superação de todas as formas de alienação, exploração e dominação de classe ou grupos sobre outros e a instauração das relações sociais em que o livre desenvolvimento solidário e cooperativo de cada um signifique o desenvolvimento de todos. Consiste em que os seres humanos sejam livres e senhores do seu destino, de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos – de serem efetivamente sujeitos da sua história (FRIGOTTO, 2021; TONET, 2012).

A Licenciatura em Educação do Campo no contexto da criação da UFFS: aproximação e desafios com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada em 2009 como um projeto político estratégico para o desenvolvimento regional, em locais onde historicamente não havia acesso ao ensino superior público (PDI, 2015).

Ela foi projetada para ser multicampi nos três estados do sul do Brasil, com a reitoria localizada em Chapecó, no oeste catarinense, cuja intenção esteve desde sua gestação ligada ao desenvolvimento regional e ao atendimento aos excluídos do ensino superior na Mesorregião da Fronteira Sul. A UFFS está localizada em seis campi: Laranjeiras do Sul e Realeza, no Paraná; Chapecó, em Santa Catarina; Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. Ela foi, portanto, fundada a partir da mobilização de organizações e movimentos populares da região Sul do país.

O Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) teve sua construção a partir de esforço coletivo que envolveu diferentes sujeitos ligados a um amplo processo de mobilização e avaliação da realidade social de abrangência da UFFS, neste sentido representa:

a trajetória no cenário nacional da educação superior brasileira, em especial na Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul. Nesta peça se revelam não somente informações quantitativas consolidadas, mas, sobretudo, as particularidades do percurso administrativo e pedagógico, histórico e político que caracterizam a natureza da UFFS desde a sua criação e a atual fase de implantação (UFFS, 2015, p.12).

Esse documento se organiza em eixos estratégicos que permitem traçar estratégias para cumprir com a missão e os objetivos centrais da instituição, considerando sobretudo a área de abrangência e a realidade em que estão inseridos os seis campi da UFFS.

Quando considera a área de atuação, ganha sentido o processo vivenciado na construção desta universidade, que se aproxima da própria concepção da Educação do Campo, na medida em que, como afirma Caldart (2012, p. 263): “Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita

por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação do campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, [...]”.

Paludo (2014) reitera a importância da mobilização na conquista da UFFS. Dentre as organizações e movimentos sociais engajados na pauta destaca a Via Campesina e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar, o que acabou por garantir o envolvimento de diversas instituições e até mesmo de muitas prefeituras dos municípios que compuseram a área da abrangência desta. Esse contexto contribuiu para a formulação e a concretização de um projeto específico de universidade pública, gratuita e popular.

A característica regional, o contexto do campo e do campesinato que permeia a realidade no território da UFFS, coaduna para que a Educação do Campo seja uma estratégia metodológica presente nos Cursos. Essa discussão esteve presente durante a Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE), realizada entre junho e setembro de 2010, sendo esse um dos principais documentos de subsídio do PDI,

Participaram da I COEPE aproximadamente quatro mil pessoas dos três estados que integram a região de abrangência da Universidade, envolvendo servidores docentes e técnico-administrativos e estudantes da UFFS, professores da Educação Básica, docentes de outras instituições de ensino superior, lideranças políticas, organizações comunitárias e empresariais, sindicatos, cooperativas populares, movimentos sociais, ONGs e lideranças das comunidades indígenas. Tendo como tema “Construindo Agendas e Definindo Rumos”, a Conferência objetivou aprofundar a interlocução entre a comunidade acadêmica e regional sobre as políticas estruturantes da Universidade (UFFS, 2010, p. 01).

A COEPE reitera a construção de uma universidade atenta às necessidades comunitárias, reconhece e reafirma a constituição histórica a partir da luta das organizações e movimentos sociais por educação superior pública. A Educação do Campo nasce em meio às contradições sociais do campo brasileiro e traz em seu nascedouro a luta desses povos por uma educação que respeite sua história, sua cultura e seu modo de vida. Neste sentido, Caldart (2008) afirma que “o conceito de Educação do Campo tem sua raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere” (Caldart, 2008, p. 69).

Esse contexto é considerado na discussão da oferta dos Cursos de Graduação, que, num primeiro momento, seguiram a lógica da

demanda e da vocação regional, observando a cultura local e o mundo do trabalho.

Segundo Anhaia (2018, p. 162),

O campus Laranjeiras do Sul da UFFS, sua fundação ocorreu em 15 de setembro de 2009, pela Lei Nº 12.029 (BRASIL, 2009), em um terreno doado pelas famílias do Assentamento 8 de Junho, fruto da organização do MST. Ele oferta seis cursos no nível da graduação, sendo eles, o de Agronomia, com enfoque para a Agroecologia; Ciências Econômicas; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Aquicultura; Interdisciplinar em Educação do Campo, com ênfase em Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias; e, por fim, Interdisciplinar em Educação do Campo, com ênfase em Ciências Sociais e Humanas, com um total de 931 estudantes matriculados, sendo 97% com origem na escola pública. Possui também três cursos de pós-graduação, uma especialização Lato- Sensu em Educação do Campo, com 38 estudantes e duas Stricto-Sensu, em nível de mestrado, uma em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável e outra em Tecnologia de Alimentos, ambas com 73 estudantes ao todo. Tais cursos estão voltados para demandas históricas da região, com a perspectiva de contribuir para o desenvolvimento sustentável da mesma.

Assim, considerando a demanda regional da UFFS, campus Laranjeiras do Sul, a formação de professores para atuar nas escolas do campo esteve entre os cursos ofertados a partir da implantação da UFFS no território da Cantuquiriguaçu, área de abrangência deste campus no Paraná.

Segundo o PPC (2013), o curso Interdisciplinar em Educação do Campo

tem como objeto a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Pretende graduar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuem a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. Sendo assim, o curso tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Simultaneamente, o curso pretende contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores que sirva como referência para fortalecer a política pública da Educação do Campo, estreitando o vínculo

do que move esta política com a produção de referenciais de bases teóricas das ciências (UFFS, 2013, p. 05).

No ano de 2012, na continuidade da implementação de políticas públicas para atender as demandas de formação de professores para a Educação do Campo, o governo federal, através do MEC, lança o edital PRONACAMPO nº 2/2012 de 05 de setembro de 2012, destinado às Instituições Federais de Educação Superior (IFES), para a implantação de cursos de licenciatura para habilitar professores, por área do conhecimento, para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas do campo.

Naquele momento, as direções dos campi Erechim e Laranjeiras do Sul da UFFS mobilizaram alguns docentes para constituírem um Grupo de Trabalho, a fim de elaborar as propostas dos cursos de Educação do Campo e submeter no edital, que previa a implementação de 40 cursos em todo o território nacional. A decisão de participar do referido Edital teve o intuito de fortalecer a missão da UFFS de investir na formação de professores para atender as demandas regionais da educação básica nas regiões de abrangência dos seus campi. Os cursos de Educação do Campo, no que concerne ao Edital PRONACAMPO nº 2/2012, têm como propósito contribuir, por meio de uma política diferenciada, com a formação de docentes, neste caso, para a atuação em escolas do/no campo.

As duas propostas submetidas pela instituição foram aprovadas. Os cursos de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Campus Erechim) e Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Licenciatura (Campus Laranjeiras do Sul) funcionam no regime de alternância, ou seja, têm seu período formativo organizado em dois tempos educativos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), que fundamentam a Metodologia da Alternância.

O Tempo Universidade é entendido como o tempo-espaço em que os educandos- professores estão na universidade, estudando os conteúdos dos componentes curriculares do curso, participando das aulas, de eventos e exercitando princípios da auto-organização. Esses educandos são, muitas vezes, oriundos de diferentes comunidades, com traços culturais, problemas e particularidades, e, ao trazerem essas questões para o ambiente acadêmico, ampliam as discussões sobre as diferentes realidades dos povos do campo, das águas e das florestas.

O Tempo Comunidade é considerado como o tempo-espaço em que educando-professor estará em sua comunidade de origem, dando sequência ao estudo por meio do trabalho pedagógico e das atividades de pesquisa e extensão nas escolas do campo e demais espaços educativos nas comunidades.

Essa nova proposta traz um elemento inovador em relação ao curso até então ofertado. O fato de ser ofertado em regime de alternância possibilita a presença de jovens camponeses e indígenas que até então não conseguiam acessar a universidade sem deixar suas casas e comunidades.

Além da permanência nas comunidades, o regime de alternância (tempo universidade e comunidade) visa aproximar a formação em nível superior e as demandas reais dos espaços onde residem os acadêmicos.

Os cursos de licenciatura em Educação do Campo trazem por características em sua constituição o compromisso de suprir uma defasagem histórica de formação de docentes no campo, marcado pela presença de professoras leigas, com pouca formação e com pouca estrutura de trabalho, de material didático-pedagógico.

Nesse sentido, Costa (2012, p. 99) recupera alguns princípios presentes nas concepções desses cursos, tais como:

evidenciar como princípio dessa formação a escola vinculada à realidade, ao trabalho e à valorização dos diferentes saberes. O foco no trabalho dá-se no intuito de possibilitar ao educando, como sujeito histórico social, instrumento teórico necessário para posicionar-se de maneira crítica perante as problemáticas do campo, a imposição da ciência moderna, as questões as quais geram tensão na vida no campo. O desafio está em desenvolver atividades a possibilitar o exercício da práxis, no sentido de costurar teoria e prática em um mesmo movimento.

A UFFS, ao ofertar os cursos pelo menos em dois de seus campi, busca suprir uma demanda histórica de formação de educadores para atuação nas escolas do campo, ao mesmo tempo que procura incidir nessas escolas e comunidades por meio da formação inicial e continuada.

Nesse contexto, os desafios colocados vão desde a constituição dos cursos num período de avanço de um projeto para o campo, que prevê a desintegração das comunidades camponesas e indígenas, denominado de agronegócio, mas também de um projeto neoliberal de educação, em que as políticas públicas coadunam para o fechamento das

escolas nos territórios camponeses. Assim, a licenciatura em Educação do Campo tem enfrentado um árduo processo de luta para permanência nas universidades públicas, inclusive na UFFS, mas também para o reconhecimento da carreira dos egressos, a exemplo da rede do ensino público no Paraná, conforme detalharemos no item a seguir.

Os limites, desafios e as perspectivas para o futuro do curso

A abordagem sobre os limites e desafios da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal da Fronteira Sul no Campus Laranjeiras do Sul requer um destaque às lutas e resistências em torno ao direito à educação e à defesa do acesso dos camponeses à educação de qualidade nos territórios onde vivem, convivem e produzem sua existência, ou seja, o campo. Os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo são oriundos, principalmente, das áreas de assentamentos e acampamentos, de áreas indígenas, da agricultura familiar, de atingidos por barragens e alguns de áreas urbanas, da região em que está localizado o Campus da UFFS - Laranjeiras do Sul.

No contexto da UFFS no Campus Laranjeiras do Sul, é importante mencionar que junto à luta e à resistência dos camponeses em torno ao direito à educação, soma-se também a luta e a resistência dos povos indígenas. Na região de Laranjeiras do Sul há importantes lutas e resistência indígena em dois dos maiores territórios indígenas do Paraná, que são a Terra Indígena de Mangueirinha, no município de Mangueirinha-PR e a Terra Indígena de Rio das Cobras, no município de Nova Laranjeiras-PR, além de outras comunidades indígenas no estado do Paraná.

Considerando a história da luta em torno da Educação do Campo, há também a luta referente à Licenciatura em Educação do Campo, com o objetivo de se garantir a formação de professores para as escolas do campo. Essas lutas inserem-se na história da luta dos trabalhadores pelo direito à educação. O sistema capitalista não prevê o acesso à educação dos trabalhadores, mas somente o treinamento ou a preparação de mão de obra para o trabalho. A educação que os trabalhadores hoje tem acesso só foi possível devido à organização e à luta dos próprios trabalhadores que exigiram e conquistaram esse direito. A depender do sistema capitalista, os trabalhadores seriam formados somente para executar tarefas, para exercer trabalhos manuais

e trabalhos que exigem força física e pouco ou nenhum conhecimento técnico ou acadêmico. Portanto, quando falamos na luta e na resistência dos trabalhadores pela educação, falamos que coube aos trabalhadores reverterem essa lógica pensada e praticada pelo sistema capitalista.

Na luta pelo acesso à educação, os trabalhadores não se restringiram apenas à conquista de um diploma, mas também ao acesso ao conhecimento filosófico, científico, histórico, sociológico, das condições de compreensão da realidade e da construção de processos de superação da sociedade capitalista fundada na exploração da classe trabalhadora.

A história da Licenciatura em Educação do Campo está relacionada com o reconhecimento de que o campo, historicamente, foi marginalizado e explorado, tanto no contexto colonial quanto no pós-colonial. A luta pela construção dessa licenciatura, deu-se como parte integrante da emergência e do fortalecimento do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, na década de 1990, em que, movimentos sociais, igrejas cristãs, sindicatos rurais, inseridos na luta pela reforma agrária e pelos direitos dos povos do campo, colocavam abaixo o modelo de educação rural que reforçava a exploração capitalista. Esses movimentos buscavam não apenas melhores condições de trabalho, mas também uma educação que capacitasse os camponeses a compreenderem suas condições de exploração e a se organizarem para a luta por seus direitos e por transformação social.

Por muito tempo, no Brasil, vigorou o ideário do rural como sinônimo de atraso, de pobreza, de desigualdade, de espaço hostil e de sofrimento a quem ali vivia e trabalhava. Nesse sentido, desenvolveu-se ao longo do século XX o ruralismo pedagógico que visava ofertar a educação aos povos do campo, no entanto, essa concepção de educação era pensada e produzida nas secretarias de educação, em espaços governamentais e por pessoas que não conheciam a realidade dos povos do campo, sendo, portanto, uma educação para os povos que viviam no meio rural. Tratava-se de uma concepção de educação que disseminava a ideologia do capitalismo agrário, e ofertava apenas os anos iniciais do ensino fundamental, possibilitando o acesso à escrita, à leitura e aos cálculos básicos de matemática.

Além das questões mencionadas, as escolas rurais frequentemente enfrentavam a falta de infraestrutura, recursos limitados, falta de

professores qualificados e currículos descontextualizados. A educação rural e as políticas educacionais elaboradas para a população rural muitas vezes reproduziam visões urbanocêntricas do conhecimento, ignorando as realidades e necessidades específicas dessa população. E, além de todos esses limites, nem todos os municípios brasileiros garantiam escolas à população rural.

Com o avanço da modernização agrícola e da chamada *Revolução Verde*⁵, pautada pelos interesses capitalistas, o campo brasileiro sofreu profundos impactos sociais e econômicos. A mecanização da agricultura, o agronegócio e a expansão de monoculturas resultaram na concentração de terras, no êxodo rural e na perda de autonomia das comunidades locais.

A educação rural, em curso no país, ao longo do século XX, não problematizava tais questões, pois destinava-se apenas ao ensino primário e aos conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculos matemáticos. Em muitos casos, a ausência da escola foi fator determinante para as famílias migrarem para as áreas urbanas, em busca de escola, mas também de melhoria na qualidade de vida, o que nem sempre se concretizava, dadas a realidade do capitalismo e das condições de acesso à moradia, de trabalho e emprego no meio urbano. O êxodo rural trouxe consequências ao planejamento urbano de muitas cidades brasileiras e agravou, ainda mais, as desigualdades sociais.

Esses breves apontamentos se justificam, pois para termos consciência sobre os limites e desafios da Licenciatura em Educação do Campo, precisamos resgatar a história do Brasil no que diz respeito aos povos que historicamente foram escravizados, explorados nos tempos da colônia. Com o advento da República, continuaram sendo explorados e excluídos do acesso aos bens culturais, mesmo sendo estes os que construía e produziam as riquezas desse país. E, são justamente esses povos que lutam e resistem para existirem e compreenderem a realidade a fim de transformá-la.

5 A Revolução Verde está relacionada à imposição de um novo ciclo pelo sistema capitalista no campo pós-Segunda Guerra Mundial, que integrou o capital em escala global, através das multinacionais e transnacionais. É necessário considerar a Revolução Verde como processo histórico, não somente como um conjunto de técnicas e tecnologias implantadas massivamente na agricultura, mas sim como parte da estratégia de desenvolvimento do capitalismo no campo.

Dentre os desafios que estão na gênese do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, podemos destacar o avanço do capitalismo no campo como parte da chamada Revolução Verde, intensificada pelo modelo neoliberal. Essa lógica impõe o modelo produtivo do agronegócio, em grandes extensões de terra, com a produção em larga escala de bens primários para exportação, conforme apontado por Costa (2023). Essa forma de produção é contraditória, visa o acúmulo de riquezas e mesmo sendo apresentada como responsável pelo crescimento do Produto Interno Bruto, não se destina a saciar a fome do povo brasileiro, haja vista que no ano de 2022 mais de 30 milhões de pessoas passavam fome no país, ao mesmo tempo em que o Brasil batia recordes de exportações e figurava entre os maiores produtores de alimento do mundo.

O agronegócio, como parte da organização capitalista da sociedade investe no viés ideológico e político, conforme aponta Costa (2023), a fim de padronizar a cultura dos educandos, limitando que os camponeses se reconheçam como classe trabalhadora e reproduzam a ideologia capitalista com expressões como “o agro é pop”, “o agro é tec”, “o agro é tudo”, ao passo que inviabilizam outras formas de organização e de produção como as práticas de cooperação e de agroecologia.

A Educação do Campo surge, portanto, da necessidade dos povos do campo em construir um projeto de educação para a formação de crianças e adolescentes no campo, mas também da necessidade de resistência ao projeto de capitalismo no campo em fase de expansão por meio da Revolução Verde. Ao longo de sua história de construção e de efetivação, o movimento de luta por uma Educação do Campo conquistou a garantia do acesso e do direito à educação.

Nesse sentido, com o avanço da Revolução Verde, do neoliberalismo e do capitalismo no campo, as políticas educacionais, as políticas públicas, a educação pública de modo geral e a Educação do Campo são expostas diretamente à precarização, comprometendo a existência de escolas do/no campo, as condições de acesso e de permanência dos estudantes na escola, assim como os conteúdos estudados e o processo formativo.

Considerando a história da Educação do Campo e da Licenciatura em Educação do Campo, conforme explicitado, destacamos algumas perspectivas de futuro, não somente a esse curso, mas à educação como

um todo, afinal, nem a Educação do Campo e nem a Licenciatura em Educação do Campo estão isoladas das lutas da e na sociedade.

Assim como a Educação do Campo e a Licenciatura em Educação do Campo surgem da mobilização dos movimentos sociais e dos sujeitos comprometidos com uma educação voltada à formação integral do sujeito do campo, as perspectivas de futuro não precisam ser reinventadas, afinal, as lutas que deram origem a essa concepção de educação e de formação de professores são as lutas que irão garantir que ela permaneça e avance. Portanto, faz-se necessário manter viva a perspectiva do reconhecimento das especificidades do campo, sem perder de vista que, conforme apontado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (2017), a Educação do Campo não nasceu olhando só para si, e, portanto, precisa estar inserida nos acontecimentos envolvendo a educação e a sociedade.

Consideramos fundamental uma abordagem crítica da história da Licenciatura em Educação do Campo que nos leve a questionar as estruturas de poder e as ideologias dominantes, o capitalismo, que perpetuam as desigualdades no campo. Isso implica em repensar as políticas educacionais, fortalecer a participação comunitária na tomada de decisões e promover uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com a justiça social e ambiental. Em resumo, uma análise crítica da história da Licenciatura em Educação do Campo destaca a necessidade de enfrentar as desigualdades estruturais, de reconhecer e valorizar os conhecimentos e culturas locais, e de promover uma educação que seja verdadeiramente emancipatória e transformadora.

Nesse mesmo sentido, a perspectiva de futuro da Licenciatura em Educação do Campo passa pela garantia da educação de qualidade dos estudantes dessa licenciatura, que possibilite o conhecimento do contexto educacional marcado pela política econômica e da política educacional, pautadas por diretrizes do capitalismo neoliberal, das reformas do Estado, do gerencialismo empresarial, da mercantilização da educação, da plataformização da educação, da destruição do princípio público da educação e da gestão, da destruição da gestão democrática da escola e da educação.

A educação de qualidade a que nos referimos precisa ser contextualizada, pois nos referimos à qualidade social. Importante fazer

esse destaque, pois os empresários da educação e os governos neoliberais também falam em educação de qualidade, porém falam da qualidade na perspectiva empresarial, a partir da imposição da concorrência, da disputa, do estabelecimento de metas, índices e aumento do lucro. A qualidade social da educação, por sua vez, refere-se ao atendimento das demandas e necessidades do povo, à formação humana, à formação integral do sujeito, à superação das relações capitalistas. De acordo com Flach (2023, p. 11), a qualidade social “tem o compromisso com a superação de tais relações e, conseqüentemente, com a ruptura da ordem vigente, de forma a criar as condições necessárias para a instauração de uma sociedade livre dos pressupostos que fundamentam a lógica do capital”.

A interferência das políticas neoliberais na educação, principalmente na última década, trouxe retrocessos imensos à educação pública. No caso da Educação do Campo, mesmo com suas diretrizes e concepções construídas coletivamente, ao longo de quase 30 anos, ela também foi afetada. Nesse espaço de tempo, foram aprovadas reformas do Estado que alteraram a concepção de educação, os conteúdos ofertados aos estudantes, o currículo, as disciplinas e as suas respectivas cargas horárias.

Essas alterações se expressam principalmente na Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/2017, na promulgação da Base Nacional Comum Curricular em 2018, na Reforma Trabalhista Lei nº 13.467/2017, na Emenda Constitucional nº 95/2016 referente ao teto de gastos e, no caso das licenciaturas, a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa resolução foi duramente questionada por pesquisadores da educação, por associações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), dentre outras.

Em relação à Licenciatura em Educação do Campo e, por conseguinte, aos egressos dessa licenciatura, no estado do Paraná, já sentem os efeitos das políticas neoliberais em curso nesse estado. Ao longo do processo formativo, é comum que, por ocasião dos estágios, deparem-se com o processo de plataformização, a redução da carga

horária das disciplinas da área de Ciências Humanas, o uso obrigatório de *slides* elaborados pela Secretaria de Educação, controle de sala de aula, tutorias enviadas pelos Núcleos Regionais de Educação, a fim de fiscalizar o processo educativo nas escolas, a obsessão por metas e índices, a desconsideração das especificidades das escolas do campo, dentre outras ações.

Soma-se a essas questões em curso no estado do Paraná o fato de que até a publicação desse livro, o governo do estado ainda não reconhece plenamente o diploma de licenciado. Ao longo desses 10 anos do curso, a Universidade Federal da Fronteira Sul garantiu todos os requisitos para que os licenciados exercessem a docência com qualidade e, ainda assim, a Secretaria de Estado da Educação insiste em recusar o diploma de alguns professores quando se trata de contratação em regime temporário ou Processo Seletivo Simplificado.

Esse fato necessita melhor contextualização, pois a SEED/PR age de acordo com suas conveniências, sem a isonomia exigida pelo serviço público. Em alguns Núcleos Regionais de Educação, há casos de professores aprovados na seleção imposta pela Secretaria de Educação que são impedidos de assumirem aulas temporárias, sob o argumento de que o diploma é válido somente para escolas do campo e itinerantes. Há casos em que, ao longo do ano, quando surgem aulas e a lista de professores se esgotou, esses mesmos Núcleos Regionais de Educação aceitam os referidos diplomas em qualquer escola, ou seja, acaba a restrição adotada como critério para distribuição de aulas no início do ano e o argumento de não aceitação do diploma é relativizado. Vale registrar que, em outros Núcleos Regionais de Educação, a referida restrição não é aplicada e os egressos assumem as aulas que lhes são de direito, seja em escolas urbanas, seja em escolas do campo.

Nesse contexto, vale destacar a recusa em reconhecer o diploma dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo, por essa mesma secretaria de educação por ocasião do concurso público realizado pelo governo do estado do Paraná no ano de 2023, regido pelo Edital nº 011/2023 - DRH/SEAP. A SEED/PR manteve a recusa, mesmo diante da interposição de recurso por parte dos egressos inscritos no concurso. Em consulta aos editais do concurso, foi possível observar a aprovação de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFFS, do Campus Laranjeiras do Sul.

Outros desafios que envolvem a Licenciatura em Educação do Campo, no Campus Laranjeiras do Sul, no contexto atual, dizem respeito às condições de acesso e permanência dos estudantes. Dentre eles, podemos citar a luta pela garantia do Centro de Educação do Campo, CECAMPO. Esse centro foi pensado para garantir estrutura de alojamento, espaço de estudo, laboratório de informática, cozinha, espaço para crianças, sala de convivência. Trata-se de uma estrutura necessária, tendo em vista que o Campus Laranjeiras do Sul não dispõe de espaço para moradia estudantil e devido ao fato do curso funcionar em regime de alternância, é inviável aos estudantes alugarem imóveis na cidade. A ausência de um espaço para alojamento dos estudantes no campus ocasiona constantes imprevistos, principalmente relacionados ao transporte daqueles que residem nos municípios vizinhos e daqueles que se hospedam nos municípios vizinhos por conseguirem valores de hospedagem mais em conta que em Laranjeiras do Sul.

O avanço das políticas neoliberais e do agronegócio impactam as condições de vida dos povos do campo de modo geral e esse fato repercute na formação de professores para as escolas do campo, pois é recorrente a diminuição da população que vive no campo. Como consequência, o que se observa é o fechamento de escolas do campo, em alguns casos devido à diminuição do número de estudantes do campo, e, em outros, devido à voracidade de governantes em contar gastos, impondo a nucleação de estudantes, a criação de turmas multisseriadas e de multianos. Em ambos os casos, a multissérie e multianos é só uma etapa que antecede o fechamento, pois essa forma de organização considera o número de estudantes como regra de manutenção da escola em funcionamento. E fechando-se uma escola, fecham-se também espaços de trabalho para professores, o que acelera ainda mais a saída de famílias e de jovens do campo.

Considerações finais

Qualquer perspectiva de continuidade e fortalecimento da Licenciatura em Educação do Campo e da formação de professores com base na qualidade social da educação há que considerar a contextualização da exploração capitalista, no campo e na cidade, e as formas de organização com vistas à sua superação. Isso envolve reconhecer que a estrutura agrária, dominada pelo capitalismo, historicamente explorou

os camponeses e trabalhadores rurais e que a Educação do Campo é justamente uma resposta a esse processo de exploração, calcado nos movimentos de resistência, que se voltam a garantir aos camponeses as condições de compreensão da exploração capitalista e das formas de organização para enfrentá-la e superá-la.

Essa perspectiva nada mais é que a garantia de que a concepção teórica e prática, que deu origem à Educação do Campo e ao processo de formação de professores do campo, está assegurada, de maneira que o conhecimento que será construído tanto no espaço universitário quanto na educação básica converge para a efetivação da emancipação humana.

Portanto, falar em perspectivas de futuro na formação de professores pressupõe a compreensão da luta em defesa da educação, da valorização docente, da defesa da educação pública de qualidade social, da formação omnilateral e da emancipação humana. Por fim, toda perspectiva de futuro passa também por considerar a história de lutas dos trabalhadores pela reforma agrária, pelos direitos dos povos do campo e pela garantia da educação pública de qualidade no campo.

Referências

ANHAIA, E. **Formação de professores:** realidade, contradições e possibilidades do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/ UFFS campus de Laranjeiras do Sul – 2012- 2017. Tese de Doutorado. UFSC: Florianópolis, 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de

2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016a.

BRASIL. Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, 21 dez. 2019.

Brasil. Lei 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, 14 jul. 2017.

CALDART, R ; CEROLI. P KOLING, E. **Por uma educação do campo**: Identidade e Políticas Públicas. ANCA, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo**: campo - políticas públicas – educação. (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2008.

COSTA, R. C. da. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/retepe.v.8.21592.002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21592>. Acesso em: 2 mar. 2024.

FLACH, S. de F. O debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 9-17, set.-dez 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wCSdjxp5sLWwfwFK6TFsd7H/>. Acesso em: 15 out. 2023 [https://doi.org/ 10.1590/CC269569](https://doi.org/10.1590/CC269569).

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FRIGOTTO, G. Emancipação humana. In: DIAS, A. P. *et al.* (org.). **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 383-389.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Relatório Final**. Brasília: Fonec, 2017. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/EncontroFONEC-2017-Relat%C3%B3rio-final.pdf>. Acesso em: 10 abril. 2024

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. Departamento de Recursos Humanos e Previdência. Concurso Público. **Edital nº 011/2023**–DRH/SEAP. Disponível em: <https://fs.ibfc.org.br/pdf/viewer.html?file=../arquivos/b4a7f39bf7c7fc42004c3d92add49cca.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2012.

UFFS. Plano de Desenvolvimento Institucional. Chapecó 2015.

UFFS-LS. Proposta Pedagógica Curricular. Licenciatura em Educação do Campo Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Laranjeiras do Sul. Laranjeiras do Sul, 2013.

REGISTROS FOTOGRÁFICOS: SIGNIFICADOS E SIGNIFICANTES DOS 10 ANOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS (LICENCIATURA)

Ana Cristina Hammel¹

Elisandra Aparecida Callegari Gessi²

NO processo de atribuir significados e significantes nesses dez anos de história do curso de Educação do Campo, vale recordar tempos e momentos que fizeram parte da constituição da memória e que nos remetem à formação humana, enquanto sujeitos comprometidos com a transformação social das comunidades onde vivemos.

As aulas do curso iniciaram em 2014, referentes, naquele momento, ao segundo semestre de 2013. A primeira turma, turma A, se formou em 2018 e seu nome foi uma homenagem ao educador Paulo Freire. Na sequência, tivemos as seguintes turmas: turma B - Angelo Kretã (2014); turma C - Alexandra Kollontai (2015); turma D (2015); turma E - João Pedro Teixeira (2016); turma F - (2017); turma G - Mariele Franco (2018); turma H - Sônia Guajajara (2019); turma I - Ga Járe Ag - Raízes da Terra (2022) e a turma J - Ailton Krenak (2022).

1 Doutora em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECCA), participa do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (GRUPEPU). Faz parte do Coletivo da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas - UFFS, *Campus* Laranjeiras do Sul – PR.

2 Doutora em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECCA). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - UFFS, *Campus* Laranjeiras do Sul – PR.

As quatro primeiras turmas foram financiadas com recursos do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, um programa específico de financiamento das licenciaturas em Educação do Campo. Assim, a maior parte das aulas ocorreu na unidade Vila Velha do Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia – CEAGRO, no município de Rio Bonito do Iguaçu. Em 2018 e 2019 as aulas também ocorreram na estrutura da antiga casa familiar rural do município de Cândói. Entre 2019 e 2022 o curso contou com recursos do projeto “Formação de Professores e Professoras em Escolas do Campo” (2019-2022), coordenado pela Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar) e financiado pela organização alemã *Brot für die Welt* (Pão para o Mundo – PPM). Em 2020 e 2021 as aulas presenciais foram suspensas em decorrência da pandemia de Covid-19. O retorno presencial aconteceu em 2022 e, a partir de então, as aulas de Tempo Universidade ocorreram no *Campus* Laranjeiras do Sul.

Ao longo desse percurso, em diferentes lugares, a especificidade da formação por área de conhecimento e pela pedagogia da alternância resultou em dinamismo para as aulas e exigiu a construção de entendimentos e de ações coletivas. Assim, as aulas, os momentos de estudos, as místicas, as vivências do Tempo Comunidade, os eventos acadêmicos e os trabalhos de campo demarcam elementos da constituição histórica da Educação do Campo na UFFS. Diante desse fazer, tem-se a compreensão que a formação é um contínuo entre a realidade social e o conhecimento acumulado ao longo da história humana.

Esse entendimento é materializado nos eixos articuladores do curso, remetendo à formação que articula diferentes espaços e tempos na relação entre a formação docente e as questões estruturais das comunidades dos povos do campo, das águas e das florestas. Os eixos articuladores, neste sentido, integram uma série de elementos a serem observados e trabalhados no decorrer dos semestres, articulando ações de Tempo Universidade e de Tempo Comunidade.

Os eixos articuladores estruturam as disciplinas e atividades nos semestres do curso, conforme citado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), são eles: Eixo 1: Sociedade, Estado e Movimentos Sociais (1º e 2º Semestres); Eixo 2: Escola e Educação do Campo (3º Semestre); Eixo 3: Sujeitos, Cultura e Identidade (4º e 5º Semestres); Eixo 4: Pesquisa,

Etnociência e Saberes (6º e 7º Semestres); Eixo 5: Organização do Trabalho Pedagógico (8º Semestre).

As imagens selecionadas e apresentadas na sequência expressam momentos registrados ao longo da trajetória do curso relacionados com os temas vinculados a cada eixo articulador. Buscamos, a partir das imagens selecionadas, expressar elementos estratégicos da formação, mas também momentos significativos para as turmas, características do campesinato e dos povos indígenas que compuseram o público do curso nesses 10 anos de história.

Destacamos imagens que compõem vivências e aprendizados na trajetória das turmas, ressaltando a diversidade dos sujeitos, as atividades em sala de aula e no Tempo Comunidade, os eventos, as viagens de estudo, os elementos da cultura e da arte expressos nos momentos das místicas e das atividades culturais, a presença das crianças que frequentaram a Ciranda Infantil e as imagens da formatura, momento ímpar na vida dos futuros educadores das escolas do campo e indígenas.

Estudantes do curso de Educação do Campo participam de assembleia da Escola Itinerante Herdeiros do Saber - Rio Bonito do Iguçu/PR (2015).



Estudantes da turma Paulo Freire recebendo livros para estudo. UFFS -
Campus Laranjeiras do Sul (2016).



Turmas A - Paulo Freire e D em visita na escola da Terra Indígena de
Mangueirinha/PR (2016).



Mística para a escolha do nome da turma B - Angelo Kretá, Ceagro Vila Velha (2016).



Estudantes do curso ocupam o bloco de salas de aula do Campus Laranjeiras do Sul em manifestação contrária à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016 - chamada PEC do teto de gastos (2016).



Mística em uma das noites culturais no Ceagro (2017).



Estudantes do curso trabalhando na construção de uma horta no Ceagro (2017).



Estudantes apresentando a Licenciatura em Educação do Campo durante a Feira de Cursos no Campus Laranjeiras do Sul (2017).



Estudantes da turma D e professores do curso em confraternização durante noite cultural no Ceagro (2017).



Estudantes do curso realizando mística durante o I Congresso Internacional de Educação da UFFS – Campus Laranjeiras do Sul (2017).



Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso de Adelar Fagpri Felix Nunes Manduca, primeiro indígena graduado pela UFFS (2017).



Turma F em um dia de aula no Campus Laranjeiras do Sul (2017).



Formatura da turma Paulo Freire, primeira turma do curso, no Cine Teatro Iguassu, em Laranjeiras do Sul (2018).



Aula da turma F no Ceagro (2018).



Aula da turma E (João Pedro Teixeira) na Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar), em Francisco Beltrão (PR) (2018).



Turma Marielle Franco, Casa Familiar Rural de Candói (PR) (2018).



Formatura da turma B, Auditório do Campus Laranjeiras do Sul (2018).



Atividade de estágio supervisionado no Colégio Estadual Indígena Kokoj Ty Han Ja, Terra Indígena Mangueirinha (2018).



Estudantes do curso durante a visita de Luiz Inácio Lula da Silva ao Campus Laranjeiras do Sul (2018).



Participação dos estudantes em defesa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável - UFFS Campus Laranjeiras do Sul (2018).



Aula inaugural da Turma G (Sônia Guajajara) na Casa Familiar Rural de Candói (PR) (2019).



Estudantes e professores em trabalho de campo em São Miguel das Missões (RS) (2019).



Aula pública ministrada pelos professores da UFFS na praça central de Laranjeiras do Sul. A atividade foi parte das manifestações nacionais de luta contra a reforma da previdência e em defesa da educação pública (2019).



Abertura da VI Semana Acadêmica das Licenciaturas em Educação do Campo da UFFS Campus Laranjeiras do Sul (2022).



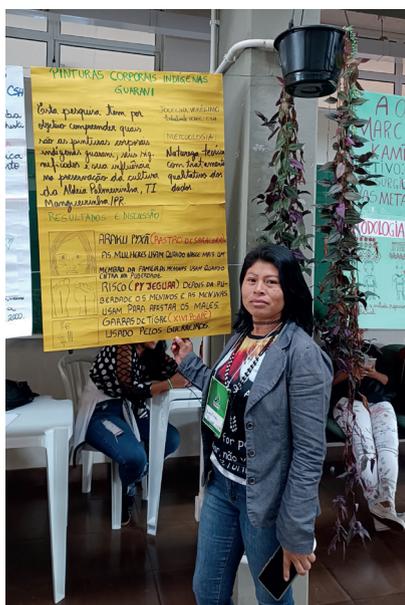
Feira da reforma agrária durante a Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária, Campus Laranjeiras do Sul (2022).



Formatura de um estudante Kaingang e de uma estudante Guarani Mbya (2022).



Estudante indígena Guarani, Jocelina Verissimo, apresentando trabalho durante o Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS - SEPE, Campus Laranjeiras do Sul (2022).



Estudantes do curso realizam mística durante as atividades do programa de formação continuada Escola da Terra (2022).



Estudantes e professoras da turma I - Ga Järe Ag - Raízes da Terra durante aula da disciplina “Educação do campo e educação popular”, campus Laranjeiras do Sul (2022).



Povo indígena presente no curso. Artesanato Kaingang e Guarani em mística de acolhimento da Turma K - Filhos de Girassol (2022).



Estudantes das turmas G - Mariele Franco, H - Sônia Guajajara e I - Ga Järe Ag - Raízes da Terra em visita na escola do Povoado de São Miguel no litoral paranaense (2022)



Estudantes das turmas G - Mariele Franco, H - Sônia Guajajara e I - Ga Järe Ag - Raízes da Terra em visita na escola do Povoado de São Miguel no litoral paranaense (2022).



Mística realizada pelos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo durante a visita da turma do curso de Geografia da UTFPR - Curitiba ao Campus Laranjeiras do Sul da UFFS (2022).



O estudo e o cuidado com os filhos: estudante Jaqueline Suzamare Gracheski durante aula no curso (2022).



Filhos(as) de estudantes do curso de Educação do Campo na Ciranda Infantil, Campus Laranjeiras do Sul (2022).



Participação de professores e estudantes do curso na Conferência Nacional de Educação (Conae), no Cine Teatro Iguassu, em Laranjeiras do Sul (2023).



Professores e estudantes das turmas H - Sônia Guajajara, I - Ga Järe Ag - Raízes da Terra e J - Ailton Krenak em viagem de estudos ao Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR, Paranaguá/PR (2023).



Dança Kaingang, marca cultural presente nas atividades do curso. Bloco A
- Campus Laranjeiras do Sul da UFFS.



Crianças filhos(as) de estudantes do curso na Ciranda Infantil enquanto
suas mães e pais estudam (2023 e 2024).



Este livro reúne a memória viva dos 10 anos do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Laranjeiras do Sul. Organizado a partir da sistematização de vivências, experiências pedagógicas e articulações comunitárias, o volume narra a construção coletiva de um projeto de formação enraizado nas lutas dos povos do campo, das águas e das florestas. O curso, concebido em regime de alternância e voltado à formação de professores(as) para as escolas do campo, surge como resposta concreta às demandas históricas de movimentos sociais e comunidades da região Centro-Sul do Paraná. A publicação apresenta os desafios enfrentados, as estratégias de resistência e as parcerias estabelecidas para garantir a permanência e o fortalecimento do curso, especialmente em um cenário de instabilidade política e de retirada de políticas públicas. Os capítulos discutem aspectos pedagógicos, políticos e organizacionais da formação, tendo como referência o território, as relações construídas com os sujeitos locais e a defesa de uma educação comprometida com a transformação social. A obra valoriza, sobretudo, o protagonismo dos(as) estudantes – camponeses(as), indígenas, quilombolas – que conquistaram seu espaço na universidade pública. Mais do que um balanço institucional, este livro constitui um ato político e pedagógico. É registro de resistência, celebração de conquistas e reafirmação do compromisso com uma educação do campo crítica, emancipadora e popular. Ao compartilhar essa trajetória, a obra inspira a continuidade da luta por uma escola conectada à vida das comunidades e reafirma a potência da formação superior como direito dos povos historicamente excluídos.

ISBN 978-656135107-2



9

786561

351072


EDITORA
ILUSTRAÇÃO