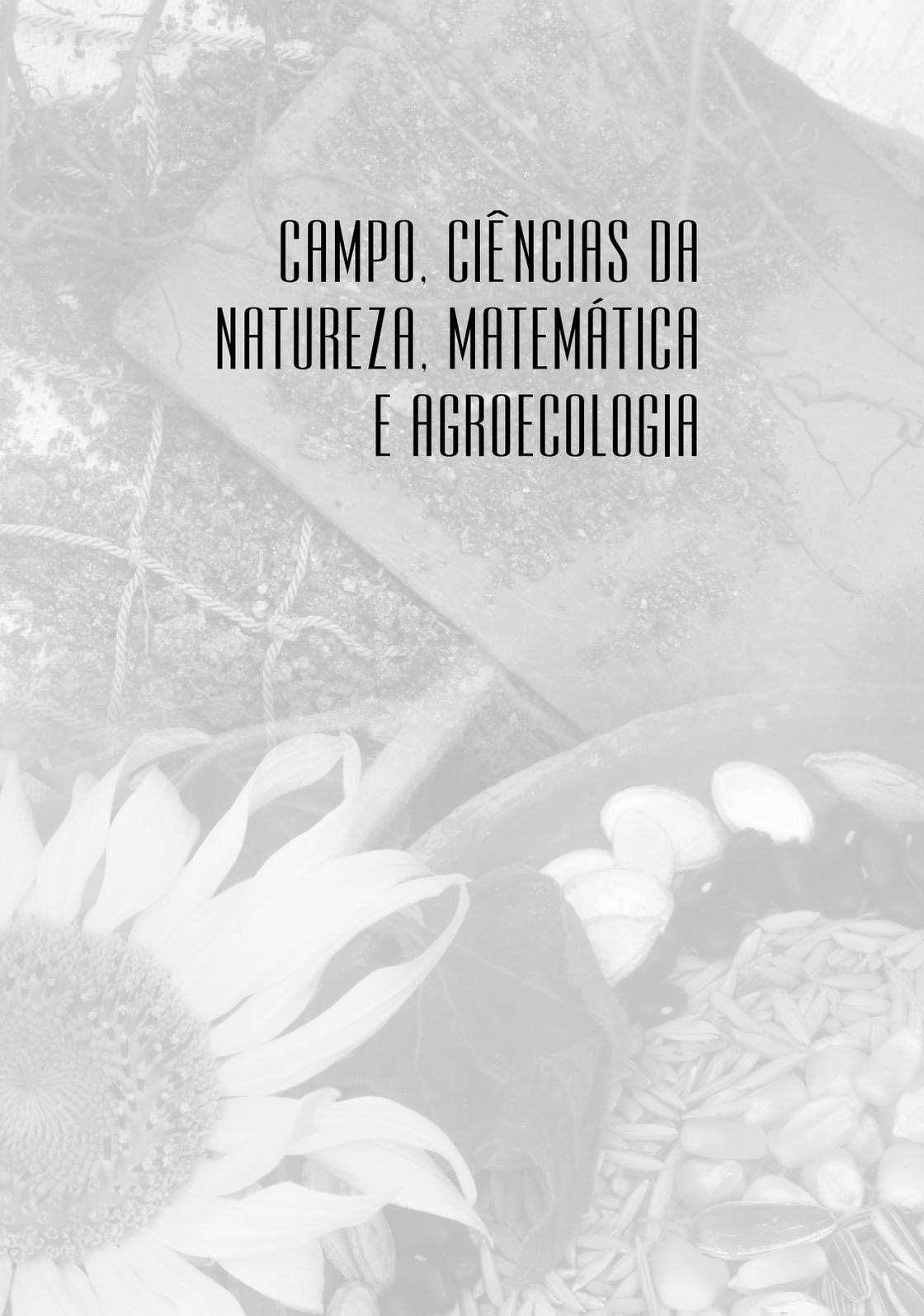




Néli Suzana Britto
Patricia Guerrero
(Organizadoras)

CAMPO, CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E AGROECOLOGIA

FIOS E
SUJEITOS QUE
TECERAM UMA
DÉCADA DA
LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO
DA UFSC



CAMPO, CIÊNCIAS DA
NATUREZA, MATEMÁTICA
E AGROECOLOGIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Ubaldo César Balthazar – Reitor

Cátia Regina Silva de Carvalho Pinto – Vice-Reitora

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Antonio Alberto Brunetta – Diretor

Roseli Zen Cerny – Vice-Diretora

NÚCLEO DE PUBLICAÇÕES DO CED

Coordenadora

Eliane Santana Dias Debus

Vice-coordenadora

Suzani Cassiani

Conselho Editorial

Caroline Machado

David Antonio da Costa

Débora Cristina de Sampaio Peixe

Diana Carvalho de Carvalho

Eliane Santana Dias Debus

Fernanda Muller

George Luiz França

Gilka Elvira PonziGirardello

Jéferson Silveira Dantas

Juliana Cristina FaggionBergmann

Marcelo Gules Borges

Marcos Edgar Bassi

Mônica Fantin

Patrícia de Moraes Lima

Patrícia Guerreiro

Patricia Laura Torriglia

Suzani Cassiani

Zenilde Durli

Corpo Técnico- Administrativo

Bethânia Negreiros Barroso

Jorge Cordeiro Balster

Néli Suzana Britto
Patricia Guerrero
(Organizadoras)

CAMPO, CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E AGROECOLOGIA

FIOS E SUJEITOS
QUE TECERAM
UMA DÉCADA DA
LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO
CAMPO DA UFSC



Copiart

Tubarão-SC, 2021

Copyright © 2021
Néli Suzana Britto
Patricia Guerrero
(Organizadoras)

Equipe de Revisão Textual (LANTEC)
Brenda Talissa Pires, Debora Machado Gonçalves,
Diego Rodrigues Lopes, Grazielle Nack, Nilmara Tomazi

Fotografia
Vitor Britto Hoffmeister

NUP/UFSC

Equipe Técnica sob Coordenação da Gráfica e Editora Copiart

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Rita Motta

Impressão
Gráfica e Editora Copiart

C198 Campo, ciências da natureza, matemática e agroecologia : fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em educação do campo da UFSC / Néli Suzana Britto, Patricia Guerrero (Organizadoras). – 1. ed. – Tubarão (SC) : Copiart, 2021.
304 p. ; 21 cm.

ISBN: 978-65-86387-29-2
Inclui referências

1. Educação do campo. 2. Área de Conhecimento em Ciências da Natureza e Matemática. 3. Escola do Campo. 4. Formação Docente.
5. Licenciatura em Educação do Campo. I. Britto, Néli Suzana Quadros.
II. Guerrero, Patricia.

CDU: 37

Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

Copiart

GRÁFICA E EDITORA COPIART
Rod. Norberto Brunato, 2818. Km 02. São João, MD.
Tubarão, SC. CEP 88702-803
+55 48 3626 4481 | 48 3628 3260
copiart@graficacopiart.com.br
www.graficacopiart.com.br

Nosso agradecimento especial, pelo apoio à materialização deste livro: às professoras Beatriz Bittencourt Collere Hanff e Lucena Dall'Alba, ao ceder seus direitos de publicação da Série Teses NUP e ao professor Elizandro Maurício Brick pela intermediação com o Lantec.

Se todas as pessoas – das criancinhas aos velhinhos – nasceram para ser livres e felizes toda a vida, por que tantas pessoas não podem fazer o que querem? Por que elas não podem viver como sonham? Por que elas não podem ser livres como os sabiás fora da gaiola e felizes como o menino Paulo foi, no alto das mangueiras do quintal da casa do Recife?

Se o destino de todos os seres humanos é ter uma vida cheia de amor, de paz e solidariedade, em que todos sejam irmãos de todos e a felicidade reine entre todos, por que existe tanta guerra, tanta violência? Por que a gente vive tanto desencontro? Por que ainda tem tanta maldade e tanta injustiça? Quem ganha com isso? Em nome do que tudo isso?

Se o aprender e o saber são coisas tão boas, e se as escolas existem para ensinar o que é bom a todas as crianças, por que tantas crianças no Brasil crescem sem poder ir para a escola? Por que é que elas vivem sem aprender a ler e escrever e sem saber tudo o que de bom vem depois disto? Por quê?

(Carlos Rodrigues Brandão, 2014)

In memoriam Rodrigo Castro Ramirez (“Digão” – Educador do Campo)

LISTA DE SIGLAS

AC – Área de Conhecimento

ACECAMPO – Articulação Catarinense por uma Educação do Campo

AMPLANORTE – Associação dos Municípios do Planalto Norte Catarinense

ATER – Agente de Assistência Técnica e Extensão Rural

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCA – Centro de Ciências Agrárias

CED – Centro de Ciências da Educação

CeFA – Centro de Formação e Aperfeiçoamento

CEG – Câmara de Ensino e Graduação

CELESC – Centrais Elétricas de Santa Catarina

CEPAGRO – Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo

CEU – Casa do Estudante Universitário

CGEC – Coordenador de Educação do Campo

CGPEC – Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo

CIP – Caderno Individual de Pesquisa

CN – Ciências da Natureza

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNM – Ciências da Natureza e Matemática

COAFOR – Coordenadoria de Articulação de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular

CPT – Comissão Pastoral da Terra
CRB – Curso de Especialização em Educação e Realidade Brasileira
CRF – Casas Rurais Familiares
DCE – Diretório Central dos Estudantes
ECN – Ensino de Ciências da Natureza
EDC – Departamento de Educação do Campo
EduCampo – Licenciatura em Educação do Campo da UFSC
EED – Departamento de Estudos Especializados em Educação
EIV – Estágio Interdisciplinar de Vivência
ENELEdoC – Encontro Nacional de Estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FETAESC – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Santa Catarina
FNDE – Fundo Nacional de Educação
FOCEC – Fórum Catarinense de Educação do Campo
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEP – Fundação de Ensino e Pesquisa
GECA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escolas do Campo e Agroecologia
GERED – Gerência Regional de Ensino
GPT – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituição Pública de Ensino Superior

ITerra – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

JURA – Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Base

LEAp – Laboratório de Ecologia Aplicada

LECERA – Laboratório de Educação do Campo e estudos da Reforma Agrária

LEdoC – Licenciaturas em Educação do Campo

LGBTI+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Transgêneros, Intersexuais

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEN – Departamento de Metodologia de Ensino

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTM – Matemática

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PAEP – Programa de Apoio Emergencial de Permanência

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PPGECT – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROBOLSAS – Programa de Bolsas da Pró-Reitoria de Extensão da UFSC

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROGRAD – Pro-Reitoria de Graduação
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED/SC – Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina
SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas
SEPEX – Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão
SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
STTR – Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
TAE – Técnico em Assuntos Educacionais
TC – Tempo Comunidade
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TU – Tempo Universidade
UFAP – Unidades Familiares de Produção Agrícola
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UniCentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
Néli Suzana Britto / Patricia Guerrero	

PREFÁCIO	27
Monica Molina	

PRIMEIRA PARTE
**PERCURSOS, MEMÓRIAS, AÇÕES E REFLEXÕES
NA TESSITURA DO CURSO DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UFSC**

O PONTO DE PARTIDA: RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAMPO NA UFSC E AS DUAS PRIMEIRAS TURMAS “NA ILHA (O CAMPUS DA UFSC) DENTRO DA ILHA (A CAPITAL, FLORIANÓPOLIS)”	39
Antônio Munarim / Beatriz B. Collere Hanff / Wilson Schmidt	

MEMÓRIAS DE DUAS EGRESSAS DA PRIMEIRA TURMA EDUCAMPO/UFSC: ORIGENS E PERCURSOS DIFERENTES, UM MESMO ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	59
Erika Sagae / Leila Lessandra Paiter	

TURMA CANOINHAS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – ESPAÇO E TEMPO FORMATIVO DE DESAFIOS, ENCONTROS, CRIAÇÃO E APRENDIZADO COLETIVO.....	74
Marcelo Gules Borges / Néli Suzana Britto	

A TURMA DE ALFREDO WAGNER: DESAFIOS DO ACESSO À EDUCAÇÃO PARA OS SUJEITOS DO CAMPO	91
Autoria Coletiva	

TURMA CONTESTADO – CINCO ANOS DE RESISTÊNCIA NA UNIVERSIDADE FORMANDO LUTADORES SOCIAIS	113
Antony Josué Corrêa / Dara Ferreira / Katila Thaiana Stefanês / Lucas Ruth Furtado / Natacha Eugênia Janata / Rodrigo Castro Ramirez	

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ESCOLA DO CAMPO E AGROECOLOGIA – GECA/UFSC	138
Carolina Orquiza Chermem / Gabriela Furlan Carcaioli / Graziela Del Mônico / Marília Carla de Melo Gaia	

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA “ESCOLA DA TERRA”	160
Graziela Del Monaco / Thelmely Torres Rego	

SEGUNDA PARTE

A TESSITURA DO CURSO PELOS FIOS DA DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UFSC PELA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

ESTÁGIOS DOCENTES INTERDISCIPLINARES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO RELACIONADOS À REALIDADE DO CAMPO NO PLANALTO NORTE CATARINENSE	179
Jaquiline das Graças Visniévski	

CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA E ESTÁGIOS: EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC	193
Débora R. Wagner / Karine Halmenschlager	

RELATO SOBRE ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO – TURMA 4 DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – UFSC	211
Kelli Buss	

A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA ENQUANTO ELEMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE BIOLOGIA NA TURMA DO PLANALTO NORTE DA EDUCAMPO UFSC	221
Michel Soares Caurio	

“VENENO SÓ VAI NO FUMO, NÃO VAI NA COMIDA”: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO DE VOLTA GRANDE	233
<i>Fernanda Stoeberl / Magdielly Kedma Taborda de Lima</i>	

TERCEIRA PARTE
**MANIFESTOS QUE ECOAM E ENTRELACAM
OS FIOS DAS VIVÊNCIAS NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UFSC**

A TURMA LITORAL I: TERRESISTÊNCIA – LUTA E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE	245
<i>Cynthia Romero / Diones dos Santos / Jeferson Campana / Maria Clara Cardoso / Matheus Cunha / Sinara Ern</i>	

CARTA TURMA 7/ MAFRA – 10 ANOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	256
---	-----

(...) RUMO A RESISTÊNCIA (...)	261
<i>Dandara Morgenstern dos Santos (Colaboração especial de autores das falas)</i>	

VERSOS GRIÔ D’MEIEMBIPE	267
-------------------------------	-----

COM A PALAVRA: TURMA 25 DE MAIO / FRAIBURGO / ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA VITÓRIA DA CONQUISTA	269
--	-----

POSFÁCIO	273
<i>Beatriz Bittencourt Collere Hanff</i>	

APRESENTAÇÃO

Tecer a trama de múltiplos fios que materializam a existência do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC (EduCampo) durante uma década (2009-2019), por meio do registro escrito por muitas mentes e mãos, eis a tarefa que honradamente assumimos ao aceitar o desafio de organizar este livro. Entendemos como desafio o fato de que somos sujeitos que integraram e integram essa história, logo isso significa escrever, ler, organizar experiências vivenciadas direta ou indiretamente, algo que nos toca, nos atravessa, por vezes, com leveza e entusiasmo pelas conquistas e outras por muitas tensões e conflitos que, misturados, levam à transformações do vivido, pelo compromisso político e pedagógico com a formação crítica e emancipatória de educadores e educadoras do campo.

Diante disto surge a questão: como organizar um livro que relata sobre uma década de um curso? O qual se institucionaliza nas universidades, sendo a UFSC uma das pioneiras na implantação e consolidação de tais políticas públicas tecidas pelas lutas dos movimentos sociais comprometidos com os direitos à terra e ao cultivo e produção de alimentos sob os princípios agroecológicos? Como contemplar a diversidade de sujeitos e ideias sem ferir tais princípios e compromissos? Como tramar a diversidade de fios – experiências docentes; militância; percursos formativos; formação docente por área de conhecimentos Ciências da Natureza e Matemática, organização curricular por

alternância; grupos de pesquisa e projetos de extensão; distintos vieses e referenciais teóricos; escolas do/no campo e muitos outros?

Assim fomos estabelecendo alguns critérios, iniciando pelo modo de convidar docentes, estudantes e egress@^s do curso a escrever textos para compor o livro, pensado inicialmente pela organização de dez capítulos, cada um referente a cada turma, escrito sob olhares e ideias d@s docentes e outro pel@s estudantes ou egress@s da respectiva turma, sendo a escolha de marcadores de suas respectivas trajetórias registrada conforme destaques apontados pelas autorias dos textos.

Contudo, a leitura do conjunto de textos foi delineando outra organização para os capítulos que detalharemos logo adiante, nesta apresentação, pois antes vale ressaltar outros aspectos que entendemos importantes para garantir a multiplicidade de vivências e autorias como respeitar e manter a presença das várias formas reflexivas de escrita e narrativas sendo alguns textos marcados mais fortemente pelo movimento das memórias pela via do relato e de trajetórias, e outros por marcadores teóricos e o exercício da docência que balizam a escrita; das diferentes perspectivas e/ou expectativas seja de estudantes, egress@s, docentes no que se referem ao modo de demarcar suas trajetórias no contexto do curso e sua relação intra-institucional ou nas relações externas com setores da educação e da agricultura dos municípios, do estado de Santa Catarina, com movimentos sociais e com as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) de outras universidades brasileiras.

Outro aspecto que optamos em manter foram os marcadores textuais, respeitando a manifestação de gênero, sendo que algumas autorias utilizam o símbolo @ ou x ou ainda os/as como opção de denunciar a tendência sexista da língua portuguesa em manter o gênero masculino majoritariamente, mesmo em situações que se referem a um universo feminino (exemplo muito comum ao falar de pedagogos, quando o universo de profissionais da Pedagogia é quase 100% feminino). Alguns textos não

* Uso do símbolo @ é uma estratégia de escrita (leia-se a/o ou as/os) para suprir a tendência sexista da Língua Portuguesa ao usar palavras no gênero masculino, mesmo em situações que o universo de sujeitos a que se refere é majoritariamente feminino.

fizeram tal distinção, o que queremos demarcar que não significa o não reconhecimento das desigualdades de gênero, mas outros jeitos de escrita. Logo, como organizadoras desse livro, registramos nosso posicionamento que, independente do modo de escrita escolhido pelo conjunto de autor@s, a leitura dos textos seja balizada sob a visão e compromisso com as lutas contra preconceitos e as desigualdades de gênero, étnico-raciais, credos e religiões e de classes.

Tal pressuposto está alinhado com o compromisso assumido na institucionalização das LEdoC no âmbito do Ensino Superior cujo foco são os sujeitos do campo, logo imbricado pelas políticas públicas para a Educação do Campo; o não fechamento das escolas do campo e o contexto de lutas dos movimentos sociais formalizado em documentos oficiais e legislações públicas educacionais; a implantação e consolidação do curso com uma formação docente por área de conhecimentos rompendo com a hegemonia de licenciaturas propostas exclusivamente a um campo disciplinar específico, ecoando a organização curricular disciplinar predominante nos contextos escolares.

Por sua vez, a EduCampo elaborou e aprovou seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em consonância com as diretrizes e princípios pautados pelos documentos da Educação do Campo propondo a formação docente em Ciências da Natureza e Matemática.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo dessa instituição pública federal [UFSC] habilita o discente para atuação na Educação Básica, especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, preferencialmente, comprometidos com escolas do/no campo, na área de Ciências da Natureza e Matemática. A formação proposta pelo curso alinha-se a uma perspectiva que está engajada politicamente em duas grandes frentes, uma no contexto econômico nacional, no que se refere à **problematização e contestação** de modelos provenientes do agronegócio, que privilegia os grandes latifundiários e precariza as condições da agricultura familiar, da pesca artesanal, da coleta extrativista, e por sua vez acirra a negação aos direitos de propriedade da terra. A outra se refere ao contexto educacional nacional,

especialmente na busca por soluções que **impeçam** o fechamento de escolas do/no campo, assim como favoreçam a **ampliação** e **qualificação** do atendimento a modalidades da Educação Básica, em especial o ensino médio comprometido com a formação educativa das crianças e jovens do campo. (BRITTO, 2014, p. 62)

Para garantir a consolidação de tal proposta, ao longo desses dez anos muito temos para contar, o que não caberia no número de páginas desse livro, entretanto, os textos elaborados pelo empenho e compromisso do conjunto de autor@s nos possibilitam acessar a uma preciosa e bela síntese tecida e recheada pelo equilíbrio entre palavras carregadas pela emoção e pela práxis.

Desse modo, organizamos o livro em cinco partes: inicialmente o prefácio escrito pela querida companheira de lutas e ações comprometidas com a existência do Movimento Educação do Campo no Brasil e a criação das LEdoC, a professora Monica Molina (UnB). E, na finalização, temos o posfácio escrito por outra querida companheira precursora e materializadora da LEdoC na UFSC, a professora Beatriz Bittencourt Collere Hanff, a qual esteve junto com estimados colegas professor Antonio Munarim e professor Wilson Schimdt (Feijão) na tarefa pioneira de criar a EduCampo.

Entre estas duas partes, teremos o conjunto de textos que estão distribuídos em três partes distintas, sendo que essa ordem possibilita um modo de conduzirmos @s leitor@s a retomar significados que atravessaram essa década de existência do curso EduCampo. Em cada uma dessas três partes, a sequência dos textos segue uma sequência cronológica.

O primeiro conjunto de textos compõe a primeira parte do livro que está sob o título “Percurso, memórias, ações e reflexões na tessitura do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFSC”. Esses textos, conforme anuncia o título, trazem marcadores que descrevem e refletem trechos da caminhada na construção de uma Licenciatura em Educação do Campo. Um conjunto de textos, em que as narrativas, baseadas na própria experiência, retratam os desafios, as contradições, os avanços e os

aprendizados nesse processo de construção de um curso que se propõe a formar educand@s-educador@s críticos, coletivos e solidári@s às lutas e aos modos de vida das populações do campo.

A elaboração da Matriz Curricular e do Projeto Político Pedagógico do curso, a organização e o desenho das primeiras turmas, as expectativas pessoais de quem ingressa num curso novo, a escolha por trabalhar em diferentes territórios e o desafio da pedagogia da alternância com trabalhadores rurais e urbanos que trabalham de dia e estudam à noite, são retratados nos artigos: “O ponto de partida: relato da implementação da EduCampo na UFSC e as duas primeiras turmas na ilha (o campus da UFSC) dentro da ilha (a capital, Florianópolis)”, de Antônio Munarim, Beatriz B. Collere Hanff e Wilson Schmidt; “Memórias de duas egressas da primeira Turma EduCampo-UFSC: origens e percursos diferentes, um mesmo encontro com a Educação do Campo”, de Erika Sagae e Leila Lessandra Paiter; “Turma Canoinhas da Licenciatura em Educação do Campo – espaço e tempo formativo de desafios, encontros, criação e aprendizado coletivo”, de Néli Suzana Britto e Marcelo Gules Borges e “A Turma de Alfredo Wagner: Desafios do acesso à educação pública e gratuita para sujeitos do campo”, de Carolina Orquiza Cherfem.

Ainda na primeira parte também temos os textos que versam sobre a formação e a atuação de Grupos de Pesquisa e Projetos de Extensão envolvendo os territórios, as comunidades locais e os diálogos com os Movimentos Sociais, além dos processos de auto-organização de estudantes que refletem um curso que forma docentes em Ciências da Natureza e Matemática das/nas escolas do campo como educador@s e lutador@s sociais são alguns dos temas abordados nos artigos “Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola e Agroecologia – GECA/UFSC”, de Carolina Orquiza Cherfem, Gabriela Furlan Carcaioli, Graziela Del Mônico e Marília Carla de Melo Gaia, e “Formação continuada de professores e professoras das escolas do campo: a experiência da ‘Escola da Terra’ de Graziela Del Monaco e Thelmely Torres Rego e “Turma Contestado, cinco anos de resistência na universidade formando lutadores sociais”, de Antony Josué Corrêa, Dara Ferreira, Katila Thaiana Stefanos, Lucas Ruth Furtado, Rodrigo Castro Ramirez e Natacha Eugênia Janata.

A segunda parte do livro intitulada “A tessitura do curso pelos fios que tecem a docência na Licenciatura em Educação do Campo/UFSC pela área das Ciências da Natureza e Matemática” reúne o conjunto de textos que relatam marcadores crivados pela área de formação e a materialização das experiências nos componentes curriculares que compõem a Área de conhecimento CN e MTM. O relato e as reflexões realizadas a partir dos componentes curriculares como: “Estágio Docência e Projetos comunitários: Área CN e MTM”, “Fundamentos de Biologia” e “Fundamentos de Ciências da Natureza e Matemática”, compõem o seguinte expressivo conjunto de textos: “Estágios docentes interdisciplinares na Licenciatura em Educação do Campo relacionados à realidade do campo no Planalto Norte Catarinense”, de Jaquiline das Graças Visniévski “Ciências da Natureza e Matemática e Estágios: experiências em um curso de Licenciatura em Educação do Campo” de Débora R. Wagner e Karine Halmenschlager; “Relato Estágio Ensino Médio –10 anos Educação do Campo – UFSC”, de Kelli Buss; “A Interculturalidade crítica enquanto elemento da prática pedagógica de Biologia na Turma do Planalto Norte da EDUCAMPO-UFSC”, de Michel Soares Caurio; e “Veneno só vai no fumo, não vai na comida: Experiência de estágio da Licenciatura em Educação do Campo no Distrito de Volta Grande”, de Fernanda Stoeberl e Magdielly K. Taborda de Lima.

Os textos supracitados nos colocam em diálogo com elementos constituidores dos contextos diversos que integram a realidade do campo catarinense e as peculiaridades de seus municípios, na medida em que isso se torna balizador e provocador para realização de uma prática docente comprometida com as escolas do/no campo, um fato que intensifica as aproximações dos diálogos universidade/ escola/ comunidade, o que obviamente implica em refletirmos sobre os limites e as potencialidades de um trabalho interdisciplinar e de um planejamento coletivo, seja no âmbito escolar como acadêmico, o que representa um desafio permanente, pois

O percurso realizado na UFSC tem sido desafiador e bastante formativo para aqueles que o vivenciam, tanto na condição de licenciand@s e licenciad@s (egress@s) como docentes atuantes no

curso. O desafio e a condição formativa se estabelecem na medida em que a formação por área perpassa a Educação do Campo e a Educação em Ciências, sob tal perspectiva educacional; de um trabalho interdisciplinar; um desenho curricular por alternância; e uma ação docente multidisciplinar como quesitos para as ações educativas nas escolas do campo e na formação docente para o campo. São demandas que desafiam as trajetórias formativas e profissionais dos docentes que atuam na Licenciatura oriundos de cursos de campos disciplinares específicos e de experiência escolar marcada por uma organização curricular seriada e disciplinar que se mantém bastante fragmentada e descomprometida com a materialidade da vida dos sujeitos do campo. (Britto; Brick, 2019, p. 426-427)

O terceiro conjunto de textos que compõe parte três do livro intitulada “Manifestos que ecoam e entrelaçam os fios das vivências no curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFSC” reúne os textos que anunciam e também denunciam significados de vivenciar a EduCampo, que implica em processos de reflexão e transformação pessoal mas, também, de uma maneira muito potente, de ações e exercícios de luta e resistência, movimentos constantes na trajetória do curso. Cartas, poemas, manifestos... Diferentes linguagens que expressam, coletivamente, os muitos percursos da Turma Resistência, de Alfredo Wagner; das Turmas de Mafra e Rio Negrinho, no Planalto Norte; da Turma Litoral I e da Turma Griôtd’Meiembipe, na Ilha de Santa Catarina/ Florianópolis; da Turma 25 de maio – Assentamento Vitória da Conquista em Fraiburgo/SC.

Ainda em tempo, nessa apresentação consideramos relevante destacar três ações, que perpassaram ou serão pontuadas em alguns capítulos, pois foram potencialidades fundamentais nesse percurso do curso na UFSC, durante sua primeira década: a criação do Departamento Educação do Campo; reconhecimento do curso junto a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED/SC); aprovação da reformulação curricular na área de Ciências da Natureza e Matemática, pela Câmara de Graduação da UFSC. Tais ações evidenciam a materialidade da luta pelo reconhecimento institucional do curso internamente na universidade e externamente pelos órgãos municipais e estaduais de educação. Em

especial por se denominar Licenciatura em Educação do Campo com a proposição de formação na Área de Conhecimentos Ciências da Natureza e Matemática exigiu trilhar caminhos que se estenderam por quase 10 anos, visto o ineditismo e ousadia de um curso de Ensino Superior com tantas peculiaridades e um explícito compromisso com sujeitos que por muito tempo haviam permanecido na invisibilidade das políticas públicas de educação tanto na Educação Básica como na Educação Superior.

Do ponto de vista interno a UFSC, consideramos crucial a criação do Departamento de Educação do Campo em 2016, o que foi resultado dos muitos debates em prol da consolidação do curso, o que demandou demarcar o lugar explicitando que curso somos; a quem nos destinamos; qual nossa finalidade e compromisso com a formação de educador@s do campo, o que exigiu um compromisso institucional ampliando os espaços de deliberações nos órgãos colegiados e não como meros ouvintes. Assim a criação do departamento nos fortaleceu intra-institucionalmente.

A segunda conquista que destacamos, ocorreu em dezembro de 2016, também resultado de muitas trilhas percorridas, longos debates e ações coletivas para que obtivéssemos o reconhecimento, pelo órgão estadual de educação do Estado, de noss@ segress@s como “habilitados” ao exercício docente nas disciplinas escolares que integram a área de conhecimento em CN e MTM, a qual é contemplada pela titulação de graduação obtida no curso. O principal questionamento era gerado pelo comparativo com outras licenciaturas de campos disciplinares específicos. Para tal fomos* construindo documentos e exposições argumentativas sobre a seriedade e compromisso curricular do curso com o processo formativo dos estudantes na área de conhecimentos e como educador@s do Campo. Obtivemos assim a elaboração de uma nota técnica** pela SED/SC que foi tomada como referência no âmbito estadual e por alguns municípios.

* Um coletivo representado pessoalmente nas reuniões institucionais: coordenação do curso, chefia de departamento, representantes docentes, diretores do Centro de Ciências da Educação, Diretora de Ensino da Pro-Reitora de Graduação.

** Esse documento pode ser encontrado no link: <https://licenciatura.educampo.ufsc.br/reconhecimento-do-curso-nota-tecnica-sedsc/>

O documento (SANTA CATARINA, 2016)* firmou os seguintes termos: egress@s do curso são habilitados em CN e MTM nos anos finais do Ensino Fundamental, e nas disciplinas da Área de CN (Química, Física e Biologia) e MTM no Ensino Médio; a publicação de novos editais incluindo o curso EduCampo; a realização futura de um concurso exclusivo para escolas agrícolas e familiares; uma equipe da Secretaria com assessoria da UFSC estava elaborando um documento que trataria sobre a delimitação/definição de escolas do/no campo e respectivos direito de sujeitos do campo. Os dois últimos termos apontados ainda não se efetivaram. Vale ressaltar que a elaboração de um documento referente à definição das escolas do/no campo e a respeito de quem são os sujeitos do campo está intrinsecamente ligado aos aspectos indicados no segundo bloco que trata de fatores internos ao curso, isto é, o processo formativo. Para isso, foi lançada a proposta de uma comissão com representantes de ambas as instituições e outros pares de movimentos sociais e sindicatos, o que ainda não foi efetivado. (Britto; Brick, 2019, p. 424-425)

A terceira ação efetivada que destacamos foi a reformulação curricular, a qual teve um longo percurso de quase cinco anos de tramitação entre instâncias colegiadas mais o NDE do curso e instâncias da Pro-Reitoria de Graduação (PROGRAD) até sua aprovação na Câmara de Graduação em final de 2017. O motivo de evidenciarmos essa conquista é porque a mesma foi construída coletivamente pelos professor@s do curso na busca de consolidar do ponto de vista da organização curricular a formação docente por área em CN e MTM, o que foi favorecido pela composição de um corpo docente expressivo e efetivo para atuação exclusiva no curso (25 docentes) e a construção de componentes curriculares** afinados entre a área, a docência e os pilares da Educação do Campo.

* SANTA CATARINA, SED/DIGR/DIGP. **Nota Técnica Conjunta n. 3/2016** (SED/DIGR/ DIGP). Florianópolis, SC, 2016.

** Os componentes curriculares estão presentes no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Para consulta, acessar o link: <https://licenciatura.educampo.ufsc.br>

Portanto, foram muitos os fios e sujeitos a tecer esses 10 anos da Licenciatura em Educação do Campo/UFSC, sendo difícil nomear e pontuar todas as pessoas e entidades envolvidas. Desse modo agradecemos a todas as pessoas que literalmente escreveram esta história materializada nesse livro, assim como aquelas que foram sujeitos que teceram dos seus diferentes lugares o que hoje temos como curso. Destacamos também nosso agradecimento às instituições públicas de Ensino Superior e Educação Básica, aos Movimentos Sociais (entre esses o MST), aos Órgãos Públicos Municipais e Estaduais que contribuíram com a nossa caminhada.

Para seguir a tessitura convidamos vocês caríssim@s leitor@s a fazerem a leitura desse conjunto representativo de tal caminhada, tomando nas mãos as muitas pontas de fios e tramando conosco as próximas décadas...

Fraternos abraços,

Néli Suzana Britto

Patricia Guerrero

REFERÊNCIAS

BRITTO, Néli Suzana. Uma trama de muitos fios – experiências, área de Ciências da Natureza e Matemática, currículo, diálogos freireanos – tecem a formação docente em Educação do Campo na UFSC. In. **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar organizado por Mônica Castagna Molina - Brasília: MDA, 2014. (Série NEAD Debate; 23) p. 61-80.

BRITTO, Néli Suzana; BRICK, Elizandro Mauricio. Licenciatura em Educação do Campo e Formação Docente na Área de Ciências da Natureza e Matemática – Riscos e Potencialidades na caminhada da UFSC. In: MOLINA, Monica C.; HAGE, Salomão M. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo**: Resultados da pesquisa sobre riscos e potencialidades de sua expansão. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC. 2019. p. 418-441. Disponível em: <http://ecec.paginas.ufsc.br/files/2015/12/MOLINA-HAGE-2019-LIVRO-Sub-7.pdf>

PREFÁCIO

Como parte do registro histórico da consolidação de uma política pública construída com a parceria dos movimentos sociais – a política de formação de educadores do campo – materializada a partir das Licenciaturas em Educação do Campo, este livro já teria ímpar importância em função da novidade e da magnitude de tal concepção formativa. Porém, o tempo histórico no qual ele se produz, o torna ainda mais significativo, em função dos avassaladores ataques aos direitos dos trabalhadores realizados pelo avanço das forças de extrema direita em nosso país.

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) atualmente estão implementadas em mais de 33 IES, com 44 cursos funcionando, visto que algumas universidades o ofertam em mais de um Campus, nos quais, de acordo com dados do Censo de 2018, estão matriculados cerca de sete mil e trezentos educandos, com 585 docentes concursados na Educação Superior para atuar nesta nova modalidade de graduação. Por si só, estes números já revelam a importância desta política pública. Mas, para além da dimensão quantitativa, as concepções e estratégias formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo apresentam importantes mudanças nos processos de formação docente e produção de conhecimento nas universidades públicas brasileiras, que merecem registro e pesquisa, em função do enorme potencial que contém. E este livro é mais uma contribuição significativa nesta direção.

O livro objetiva fazer um registro histórico dos diferentes desafios enfrentados pelos docentes e discentes da UFSC que estiveram envolvidos no processo de implementação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo nesta universidade, nos últimos dez anos. Esta história é recuperada por diferentes vozes, o que o torna ainda mais instigante, dada a diferença de perspectivas oferecidas ao leitor, em função dos variados locais dos quais se vivenciou esta importante experiência para transformação da educação brasileira e para o avanço do direito à educação superior aos povos do campo.

Esta diversidade de vozes traz não apenas o registro histórico, mas a possibilidade de vermos como os desafios desta nova proposta de formação docente, são sentidos pelos diferentes sujeitos envolvidos na sua concretização. Se, por um lado, são apresentadas as imensas batalhas institucionais travadas pelo coletivo de docentes que abraçou a ideia do curso para sua implementação, por outro, são também expostos os inúmeros percalços e dificuldades enfrentadas pelos discentes que buscam garantir seu direito à educação superior, como bem retratado nos depoimentos dos educandos. O que a trama dos textos explicita, e que, o Movimento da Educação do Campo já tinha clareza quando propõe este curso, é que a Universidade não é um lugar pensado para a classe trabalhadora, ainda mais, quando os sujeitos que a integram provem do campo.

Desta nova proposta de formação docente, destacam-se, entre outras as seguintes estratégias e concepções: a oferta da Educação Superior em alternância; a formação por áreas de conhecimento; a necessidade do trabalho coletivo e interdisciplinar; a vinculação dos conteúdos com a realidade dos educandos e a proposta de contribuir com promoção do protagonismo e da auto-organização destes futuros docentes em suas comunidades e escolas do campo; a imprescindível necessidade de inserção e de trabalho com a agroecologia como matriz orientadora de processos formativos de educadores do campo.

A experiência do processo de implementação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo na UFSC traz preciosas contribuições

ao conjunto das LEdoCs do país, ao registrar, os inúmeros desafios e contradições que foram sendo enfrentados e superados para fazer caber parte desta proposta formativa na institucionalidade de uma universidade pública. Como integrante da Educação do Campo, que tem em seu DNA, o fato de ser instituinte de direitos, a Licenciatura em questão não poderia mesmo, ser contida nos limites institucionais... A proposta formativa das LEdoCs transborda as margens institucionais, e este livro mostra parte destes transbordamentos.... Como bem diz no texto “A turma de Alfredo Wagner: desafios do acesso à educação para os sujeitos do campo”:

A universidade não está preparada para o desenvolvimento de um modelo diferenciado de educação, voltado para a realidade dos estudantes e para a territorialização, o que implica em levar a universidade pública, gratuita e de qualidade aos territórios rurais. Neste processo, os municípios, o próprio Curso e a Universidade vão desenvolvendo os meios para que isso seja possível, o que não se dá sem conflitos. (p. 100)

As estratégias de territorialização da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC são um dos pontos de extrema relevância da experiência apresentada, que traz muitas questões à reflexão, pelos desafios e potencialidades que contém, cujo caminho encontrado deveu-se à imbricada questão das estratégias de acesso e permanência dos educandos desta Licenciatura à Universidade, como se verá nos textos iniciais do primeiro bloco. Neles estão relatados os grandes enfrentamentos travados pelo coletivo de docentes do curso com a Universidade, para que se garantisse um processo seletivo especial à Licenciatura em Educação do Campo, visto ser ela uma política afirmativa, destinada à sujeitos que foram privados historicamente do direito à educação escolar regular, tendo sido submetidos, na maioria das vezes, em função de seus locais de origem a percursos escolares descontínuos e interrompidos, não só pela ausência da escola mas também pelas diversas trajetórias migratórias já vivenciadas, em busca do acesso à terra para trabalhar. Com a recusa da UFSC à necessidade

de um vestibular específico a esta nova modalidade de graduação, e com a imposição do vestibular comum para primeira turma, e mesmo com o vestibular diferenciado para segunda turma, o coletivo de docentes enfrentou graves problemas de evasão nas duas primeiras turmas, chegando a setenta por cento dos alunos matriculados, visto não terem estes identificação e nem perfil à proposta de formação docente da Educação do Campo.

Buscando estratégias para superar estes desafios, o coletivo de educadores do curso propõe à Universidade à criação de turmas itinerantes, que se dariam nos diferentes territórios de Santa Catarina, a qual deram o nome de Turmas *Mambembes*. A experiência da oferta destas Turmas nos municípios de Canoinhas; Santa Rosa de Lima, Mafra e Rio Negro, Alfredo Wagner e Fraiburgo; traz várias questões para pensarmos no conjunto das LEdoCs, sendo que destacamos algumas delas a seguir.

A construção das Turmas da Licenciatura ofertada nos diferentes territórios rurais de Santa Catarina, além de ter contribuído com a aproximação do curso do perfil de educandos aos quais realmente ele se destinava, deslocando-o do Campus central da UFSC, em Florianópolis, também possibilitou uma aproximação bem maior dos docentes com a própria realidade dos educandos. Este deslocamento acabou criando ainda melhores oportunidades para a execução de um dos princípios fundamentais da Licenciatura em Educação do Campo, que é o trabalho coletivo dos docentes que nela atuam, visto ser esta uma condição *sine quo non* da proposta de formação por área de conhecimento. A ida dos docentes para os territórios catarinenses e a permanência dos mesmos por mais tempo nestes territórios para a oferta dos períodos de Tempo Universidade, nos casos das Turmas *Mambembes*, acabou por fortalecer as condições para a realização deste trabalho coletivo, conforme textos apresentados na primeira parte do livro. Há que se destacar ainda, conforme apresentado nestes artigos, que este deslocamento também propiciou uma maior aproximação dos docentes da universidade com as redes de ensino destes municípios, decorrendo daí propostas e projetos de formação continuada que beneficiaram muito outros educadores para além aqueles que frequentam a

Licenciatura. Porém, este processo de oferta do curso longe do campus foi e ainda é permeado de tensões, em função dos desafios e das dificuldades que impõe ao corpo docente, bem como pelas contradições em relação à privação dos educandos do campo, da vivência do conjunto das oportunidades presentes na vida universitária, já que acabam trilhando seu percurso na educação superior, majoritariamente, em seus próprios territórios de origem.

Os relatos da experiência da oferta de tais turmas, bem como dos processos e projetos de pesquisa vivenciados no GECA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia) e no Escola da Terra, alargam a compreensão sobre as imensas potencialidades da ampliação da inserção das LEdoCs nos territórios. Destaca-se que em alguns destes textos, os dados científicos que os fundamentam, tanto em relação às questões demográficas e de produção agrícola, quanto em relação às denúncias de fechamento das escolas do campo e das condições precaríssimas à que são submetidos os educandos que vivenciam a nucleação decorrente deste fechamento é resultado das pesquisas realizadas pelos próprios educandos da Licenciatura em Educação do Campo.

E, este é outro ponto que merece destaque e especial atenção na leitura deste livro: como têm sido ricos os processos de produção de conhecimento e pesquisa que são desencadeados a partir dos trabalhos da Licenciatura em Educação do Campo na UFSC. A experiência da criação deste coletivo de pesquisadores, vinculado ao curso, registrado no Diretório dos grupos de Pesquisa do CNPq, como “Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia” é uma estratégia importante a ser multiplicada pelas várias LEdoCs pelo país afora, visto ser um caminho significativo para viabilizar a concepção de formação docente proposta na Minuta original deste curso. Tal como esta propugnava, no GECA estão presentes tanto os docentes da LEdoC, quanto os discentes que a integram, com o relevante fato de a ele se integrarem docentes de diferentes áreas de conhecimento, como “pesquisadoras e pesquisadores das áreas da Educação, Ciências da Natureza, Agronomia,

História, Filosofia, Sociologia, entre outras, as/os quais realizam atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre Educação do Campo e Agroecologia”, conforme nos informam no livro as autoras do texto sobre este Grupo de Pesquisa. Mas, além da riqueza da constituição interdisciplinar, destaca-se a própria concepção da função social do conhecimento que se extrai do Grupo ao explicitar, no referido texto, que sua preocupação “tem sido como realizar pesquisas e ações coerentes com a realidade e necessidades das e dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. E ainda que tal concepção de ciência não se materializa sem práxis, pois os integrantes deste coletivo tem se inserido em diversas ações concretas para elevar os níveis de consciência e de conhecimento não só dos educandos da Licenciatura, mas também dos membros de suas comunidades e escolas, a partir da promoção de formações continuadas e da participação nas Jornadas Universitárias da Reforma Agrária, entre tantas outras ações promovidas e apoiadas por tal coletivo, conforme relatado no texto: “Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia – GECA/UFSC”.

Os graves problemas enfrentados com a questão do vestibular na UFSC, e as estratégias buscadas para solucioná-los, não dissociou-se da necessária preocupação e cuidado com a concepção e prática de alternância adequada à proposta formativa desta política pública, para atender aos objetivos para os quais foi criada. E, os relatos sobre os desafios para realizar a adequada compreensão e prática da alternância permeiam os três blocos do livro.

Conforme é afirmado no texto “A turma de Alfredo Wagner: desafios do acesso à educação para os sujeitos do campo”, em síntese, “a Pedagogia da Alternância atua em duas principais frentes: a) na relação entre teoria e prática, conferindo maior sentido à educação; b) na relação entre trabalho e educação, na tentativa de não dicotomizar trabalho manual de intelectual e permitindo que os sujeitos do campo possam trabalhar e estudar sem que isto seja uma competição.”

O livro está permeado de relatos de práticas sobre os desafios e os avanços do curso em viabilizar uma prática de alternância pedagógica

capaz de atingir tais objetivos, e principalmente, de como avançar na formação docente a partir da formação por áreas de conhecimento, o que é bastante relevante e animador para o fortalecimento dos pressupostos na formação docente propugnada pelas LEdoCs.

O trabalho realizado com os educandos em formação cujas famílias são de fumicultores é um precioso exemplo relatado deste êxito no livro, abordado em diferentes artigos. Em um deles, uma discente descreve quais os passos e estratégias utilizadas em sala de aula, em sua experiência de estágio exigido pelo curso de Licenciatura, para trabalhar com os estudantes na escola do campo na qual atuou. Seu relato é um significativo espelhamento do avanço da compreensão sobre o sentido e o potencial do trabalho com as áreas de conhecimento na escola básica, no sentido de superarmos a fragmentação disciplinar que em muito dificulta a compreensão dos estudantes dos complexos fenômenos sociais e naturais que interferem em suas vidas. Ao fazer a recuperação histórica do trabalho com o fumo na região, desvelando como o avanço da lógica do capital na organização da produção agrícola desta cultura, vai conduzindo os agricultores à monocultura e à destruição ambiental e de sua saúde física e emocional, ela tece um rico e imbricado processo de aprendizagem valendo-se do trabalho com a abordagem temática Freireana, a partir da qual chegou a esta problemática, após a seleção de uma fala significa de um estudante que dizia “na minha família o fumo causa a morte”. Sobre esta experiência, diz a educanda em questão:

Sendo o estágio por área de conhecimento, no caso, as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, o tema nos permitia abordar de uma forma contextualizada algumas questões, como por exemplo, o enfoque econômico, social, ambiental. Vale ressaltar que trabalhar por área de conhecimento nos permite contextualizar mais amplamente determinadas temáticas, possibilitando uma integração maior dos conhecimentos e, quiçá, facilitando a compreensão dos mesmos. (...) Desfragmentar o conhecimento é oportunizar que os sujeitos entendam o contexto ao qual estão inseridos e se

sintam parte dele, buscando assim, serem protagonistas da sua realidade. Nesta perspectiva, escolhemos como foco de nosso trabalho a questão econômica, pois a intenção era abordar sobre a produção e o consumo do tabaco. (...) Para iniciar a problematização envolvendo essa temática, escolhemos contextualizar, através de uma linha do tempo, o uso e produção do tabaco. É importante ressaltar que o modo como abordamos essas questões, ao trazer tais informações, provocou momentos de muita reflexão junto aos estudantes, em especial nos fez pensar sobre diversas questões que envolvem o agronegócio e seus desencadeamentos. Vale ressaltar que essa problematização esteve relacionada com o ensino de alguns conceitos específicos, tais como, dentro da área das ciências da natureza, em Biologia: genética (genótipo, fenótipo, cromossomos, DNA), biotecnologia, melhoramento genético, engenharia genética, mapeamento genético, clonagem, projeto genoma, organismos transgênicos; em Química: alcaloides, funções químicas (função orgânica, função orgânica nitrogenada, aminas); em Física: energia (diferença energia térmica para energia elétrica, potência elétrica, propagação de calor – condução, irradiação, convecção – termodinâmica) e na área da Matemática: matemática financeira – rentabilidade, regra de três, tratamento da informação, matemática financeira – porcentagem. (BUSS, pp. 214-216)

A riqueza da experiência e do relato indica avanços na compreensão e na prática da formação docente e do trabalho interdisciplinar, com a perspectiva de avançar na produção e na socialização dos conhecimentos científicos na escola de forma a contribuir com o avanço dos desvelamentos das contradições sociais e da necessidade de sua superação, para o alcance da maior igualdade e justiça social. Traz também a compreensão do imprescindível papel dos educadores neste processo. Ao contrário da falácia do Escola Sem partido, os docentes tem sim relevante papel na sociedade, e também por isto a formação docente tem sido tão vigiada e atacada. Superar a lógica individualista e consumista necessária à manutenção do capital integra a tarefa docente. Em outro relato dos educandos do curso lê-se o belíssimo depoimento:

De antemão afirmamos que essa inter-relação estudo e vivências, permitiu ir formando ao longo da licenciatura uma visão de mundo que entende a relação da docência com a inserção crítica dos professores nos espaços de organização coletiva e reivindicação. [...] A auto-organização não é inata ou espontânea. Não se coloca um grupo de sujeitos numa sala e se espera que superem todo o individualismo incutido na visão de mundo presente em sua formação no sistema social, e saiam auto-organizados. Conforme afirma Pistrak (2009), ela demanda uma intencionalidade pedagógica, estudo e planejamento coletivo. Isso significa, que da forma como as relações sociais estão colocadas ela se torna dolorosa e complexa, o que não exclui a sua viabilidade. (CORRÊA et al, p. 119)

Neste artigo, os educandos demonstram a incorporação de uma das dimensões mais centrais da proposta de formação docente da Educação do Campo: formar educadores que, além do exímio domínio do conteúdo das ciências, entendam que integra seu papel de educadores do campo, de educadores do povo brasileiro, serem agentes da transformação social, serem lutadores com o povo. E, as habilidades necessárias à execução de tal papel não se faz apenas com a formação teórica. Ela é não apenas necessária, mas imprescindível, porém, ela só, não basta. Assim como a garantia do acesso a ela é tarefa inalienável dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, também o é à formação de educadores do campo que queiram fazer jus a este título a vinculação com as lutas sociais. Pois, como já afirmamos em outro momento, por mais que os docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo se comprometam com a promoção de uma educação crítica e emancipatória, é a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas, que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educadores que dela participam. Só o debate teórico sobre as lutas não forma os lutadores do povo. É a inserção concreta nas lutas pela terra; pela manutenção dos territórios; pelo não fechamento e pela construção de novas escolas; pela não invasão do agronegócio nos assentamentos; pelo acesso à água; pela promoção de práticas agroecológicas e pela garantia da soberania alimentar, enfim, por tantos e tão relevantes

desafios concretos que enfrentam os camponeses, que, podem dar sentido à concepção e ao perfil de educadores do campo, dignos deste nome, para o qual foi concebida a proposta de formação das Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA, 2015, p. 156-157).

Este livro é uma grande contribuição ao registro do significado das Licenciaturas em Educação do Campo e de seu potencial na transformação das estratégias de formação docente. Há ainda muito por fazer, mas esta experiência indica caminhos fecundos para o avanço da formação da classe trabalhadora. Ainda que prenhe de contradições e de desafios a serem superados, a experiência da UFSC é extremamente relevante e este livro é uma preciosidade.

Parabéns a todo o aguerrido coletivo docente e discente envolvido na sua construção. Uma excelente e proveitosa leitura a todos!!!

Monica Molina

PRIMEIRA PARTE

PERCURSOS, MEMÓRIAS, AÇÕES
E REFLEXÕES NA TESSITURA DO
CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO/UFSC



O PONTO DE PARTIDA

relato da implementação da EduCampo na UFSC e as duas primeiras turmas “na ilha (o campus da UFSC) dentro da ilha (a capital, Florianópolis)”

Antônio Munarim
Beatriz B. Collere Hanff
Wilson Schmidt

1 ANTECEDENTES

Para ser mais esclarecedora, nossa história precisa começar pouco mais de um decênio antes da realização do primeiro vestibular da EduCampo da UFSC, que se deu em 2009. Mais especificamente, é preciso retroceder às percepções e ações – distintas, mas complementares – de duas organizações ligadas a trabalhadores do campo. De um lado, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Em função de sua alta capilaridade nos municípios rurais brasileiros (são mais de 4.000 sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras Rurais – STTR – a ela filiados), a CONTAG percebia diretamente – e procurava repercutir nos debates nos estados e no âmbito nacional – o processo de fechamento de escolas rurais, combinado com a nucleação e o transporte escolar. Como é sabido, tais procedimentos de agrupamento de

escolas foram determinados verticalmente pelo Governo Federal, com operacionalização via Fundo Nacional de Desenvolvimento da *Educação* (FNDE). Essas diretrizes encontraram uma postura subserviente dos outros entes federados: estado e municípios. Se as justificativas eram ligadas ao suposto acesso de todos à educação, as bases dessa intervenção eram ligadas à economia de recursos. Dizendo de outra forma, naquele período, a CONTAG procurava combater o fechamento de escolas rurais. De outro lado, e ao mesmo tempo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), depois de conquistar um significativo avanço no número de assentamentos, pugnava pela abertura de escolas públicas em áreas de reforma agrária. Agia dessa forma em função do direito subjetivo dos povos do campo à educação e do dever do Estado de assegurá-la. Mais do que por unidades de ensino nos assentamentos, o MST lutava por uma educação sintonizada com sua visão de mundo, ou seja, que a educação nessas áreas fosse referenciada nas histórias de vida e de luta dos trabalhadores rurais sem terra, inclusive aquelas contemporâneas. Sublinhe-se que, ao mesmo tempo em que se pautavam pelos princípios republicanos da busca do atendimento igual e universal por parte do Estado, essas duas organizações (CONTAG e MST) buscavam, também, formas de atendimento particular aos interesses de formação de suas bases sociais específicas.

As práticas dessas duas relevantes organizações sociais da sociedade civil pelo não fechamento de escolas públicas rurais (CONTAG) e pela oferta de educação pública nos assentamentos (MST) foram apoiadas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através da Comissão Pastoral da Terra (CPT), e por alguns professores de Instituições de Ensino Superior do país. Aí estão as origens do que vai ficar conhecido como o Movimento Nacional por uma Educação Básica do Campo, depois, como os jovens do campo devem ter direito também à educação superior, como Movimento Nacional por uma Educação do Campo.

Pois bem, a partir da IIª Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em agosto de 2004, e de seminários estaduais de Educação

do Campo, efetivados no decorrer do segundo semestre de 2004 e 2005, consolidou-se como uma das maiores demandas, se não a maior, dos movimentos e organizações sociais do campo, a formação de professores para atuar na Educação do Campo, tanto na formação inicial (cursos de graduação e licenciatura) quanto naquela continuada ou em serviço. Note-se que não se fala apenas em formação de professores para “escolas do campo”, mas para a “Educação do Campo”, denotando o entendimento de que a educação é mais do que escola.

Como consequência, de acordo com relato do Professor Antônio Munarim – que foi o primeiro Coordenador de Educação do Campo (CGEC) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério de Educação (MEC), de agosto de 2004 a agosto de 2006 –, no início do segundo semestre de 2005, é formada, no âmbito da CGEC e do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), por ela criado, uma comissão de especialistas em formação de professores. Recorde-se que a atividade do GPT resultava de, ainda na expressão do Professor Munarim, “permanente concertação entre o MEC e a sociedade civil organizada do campo sobre a temática da educação”. Assim, se o GPT não era espaço de deliberação, “se fez efetivo na construção e proposição de alternativas políticas e linhas de ação a serem adotadas pelo aparato estatal” (MUNARIM, 2017, p. 80).

Tal comissão de especialistas, para além de uma proposta geral de formação de professores (vista como esboço de um “Plano Nacional de Formação de Educadores do Campo”), elaborou uma proposição específica de Licenciatura Plena em Educação do Campo. Em forma ainda de “Minuta” e referendada pelo GPT, a proposição foi apresentada à Câmara Temática de Formação de Professores do MEC, em seminário realizado em 7 de abril de 2006, para o qual foram convidados, além de todos os componentes do GPT, um conjunto de professores universitários que representavam, na ocasião, uma dúzia de universidades públicas e uma comunitária, que já desenvolviam experiências de formação de professores do campo e, potencialmente, estariam interessadas em desenvolver a

nova proposta de Licenciatura. Na verdade, foi um Seminário devidamente arranjado como espaço político favorável ao engendramento da proposta junto às instâncias do MEC e, inclusive, ao Conselho Nacional de Educação.

Em 2007, finalmente, a então SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade)¹ disponibilizou recursos para que, em um Projeto Piloto, quatro universidades, que previamente se dispuseram a implantar uma Licenciatura nos termos da proposta que resultou do GPT, com os ajustes sugeridos no Seminário acima citado. Na prática, deram início imediato, em 2007, a Universidade de Brasília (UnB) – que começou o curso em convênio com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITerra) – e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta última transformou seu curso de “Pedagogia da Terra” (experiência, realizada dentro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA) em Licenciatura em Educação do Campo. As Universidades Federais de Sergipe (UFS) e da Bahia (UFBA) iniciaram mais tarde seus cursos.

Depois, em abril de 2008, foi lançado o Edital MEC/PROCAMPO (Edital Nº 2). Já não se tratava mais de projetos pilotos da SECAD, mas de uma proposta institucional do MEC. As Instituições de Ensino Superior selecionadas deveriam dar início ao curso em 2009, com vestibulares ainda em 2008. Entre os projetos recebidos, homologados e selecionados estava o da Universidade Federal de Santa Catarina, o que nos leva a um novo passo na história.

¹ A SECAD, um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC), foi criada em 2004 e era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Em 2012, passa a responder também pela Educação Especial, ganhando o “I” de inclusão (SECADI). Seus objetivos eram: contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, para a valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. Foi “dissolvida” ou extinta pelo por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, segundo dia do mandato de Jair Bolsonaro.

2 “O” PROJETO DA UFSC E SEU CONTEXTO

Antes de avançar para colocar diante do leitor o projeto de implantação da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, é importante retomar dois pontos. O primeiro, é referente ao que o Professor Munarim chama de sua “reentrância à vida universitária da UFSC”, como visto, a partir de setembro de 2006. Em sua volta, ele buscou “fazer da própria UFSC um conjunto de recursos mobilizados – especialmente intelectuais e institucionais” – no sentido “de servir ao Movimento Nacional de Educação do Campo”. Recordem-se, neste quadro, as criações do Instituto de Educação do Campo e do Observatório da Educação do Campo, ambos ligados à Universidade Federal de Santa Catarina. Ao instituto caberia cumprir o papel de uma “faculdade” de Educação do Campo, coordenando, articulando e implementando ações não apenas de ensino, mas também de pesquisa e extensão, além de receber, aplicar e contabilizar recursos financeiros que as viabilizassem. Ao Observatório caberia – como coube – realizar estudos e pesquisas sobre o tema. A ideia que a UFSC poderia ser uma referência nesse tópico havia brotado no Seminário Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em 2005. Em consequência desse evento e ainda na condição de Coordenador-Geral de Educação do Campo, o Professor Antônio Munarim lançou um desafio a um grupo de colegas professores da UFSC. A partir da demanda da SECAD/MEC, em articulação com a Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA), eles deveriam elaborar e executar um projeto de curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização). A proposta buscava, pela articulação de pessoas, desencadear na UFSC uma dinâmica de reflexão e de prática pedagógica capaz de produzir resultados para além daqueles esperados para o próprio curso. Como consequência, durante os últimos meses de 2005 e o ano de 2006, um grupo de professores de três Unidades da UFSC (Centro de Ciências da Educação – CED, Centro de Ciências Agrárias – CCA e Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH), muito mais do que

simplesmente elaborar um projeto de curso, construiu de forma articulada uma problemática em torno dos temas que lhes foram propostos: as questões da educação e do desenvolvimento sustentável de territórios rurais. Tal “especialização” começou a ser efetivamente realizada a partir do dia 23 de abril de 2007, quando ocorreu sua aula inaugural.

Ainda decantando essa rica experiência, o grupo toma conhecimento, no final de abril de 2008, do Edital nº 2, como já mencionado, de uma Chamada Pública, originária da SECAD/MEC, para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) para o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). O que a Secretaria buscava era que IPES “apresentassem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da Educação Básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas” (BRASIL, 2008) por ela estabelecidas, mas que era consequência, fundamentalmente, do processo de concertação com organizações e movimentos sociais do campo, que resultaram na já citada “Minuta para Licenciatura (Plena) em Educação do Campo”.

No processo de divulgação pública do referido “Edital PROCAMPO”, a equipe da Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC/SECAD) fez contato direto com alguns professores de algumas universidades para estimulá-los a tomar iniciativa, internamente às suas instituições, no sentido de garantir a apresentação de projetos com potencial de aprovação. A UFSC – uma vez que, como já visto, vinha se tornando uma referência para a SECAD no que diz respeito à Educação do Campo e mantinha pontes sólidas com a CGEC – foi contatada tão logo o edital foi publicado. A instituição mobilizou, inicialmente, duas docentes do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED/CED), Beatriz Bittencourt Collere Hanff e Terezinha Cardoso, que assumiram a elaboração do projeto. Primeiramente, essas professoras buscaram assessoria junto a colegas do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED), mais diretamente dos Professores Ademir Donizeti Caldeira,

Carlos Alberto Marques e Leandro Belinaso Guimarães. Em um segundo momento, como será visto, buscaram também professores do Centro de Ciências Agrárias: Ademir Cazella, Paulo Emílio Lovato e Wilson Schmidt.

Destaque-se que as instituições de ensino superior deveriam apresentar, já nesse primeiro momento, o Projeto Político Pedagógico e o currículo do curso proposto. A elaboração desses dois pontos fundamentais precisou ser realizada, assim, em um curtíssimo prazo e, ainda, como era exigido, ocorreu de forma participativa, no caso da UFSC, interagindo com o Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC) e com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

Sublinhe-se que ficava claro no “Edital do PROCAMPO”² que a Licenciatura proposta deveria apresentar “organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade” e estar “de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar: (i) Línguas e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática; e (iv) Ciências Agrárias, e com duas áreas de habilitação”.

No projeto da UFSC, a escolha das duas áreas de habilitação foi resultado do acúmulo de experiências de ensino, pesquisa e extensão e das consequentes reflexões de docentes do Centro de Educação com o ensino de Ciências da Natureza e Matemática e com o trabalho conjunto na “especialização”, já citada, com docentes do Centro de Ciências Agrárias.

É interessante registrar que a primeira versão do PPP – elaborada somente por docentes do Centro de Educação – propunha que a área de

² O Edital MEC/SECAD nº 2, de 23 de abril de 2008 – Chamada Pública para seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – “convoca[va] as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas [no] Edital, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3/4/2002”. (BRASIL, 2008)

conhecimento e a habilitação “ciências agrárias” teriam como eixo a biotecnologia, vista como a técnica de ponta para a agricultura. Em função disso, o Professor Wilson Schmidt foi destacado pelos colegas do CCA para uma participação mais ativa e direta na elaboração do projeto, tendo redirecionado a ênfase para a agroecologia e reincorporado (porque já tinha estado presente na “especialização”) uma visão menos setorial e mais ligada à agroecologia e ao desenvolvimento sustentável de territórios rurais, que se transformam em um dos três eixos do Curso.

Tal participação ganhou certo significado, porque, internamente à UFSC, outro grupo, justamente ligado ao CCA, resolveu também responder ao Edital PROCAMPO com uma proposição de uma Licenciatura com ênfase em ciências agrárias, no esquema conhecido como “3 + 1”: no caso, três anos de uma formação estritamente centrada em técnicas agrônômicas, sucedidos por um ano de disciplinas que permitiriam a habilitação como professor (o chamado “verniz pedagógico”). A Direção do CED foi consultada, porque aos seus departamentos caberia oferecer esse último ano, e mostrou-se, por princípio, contrária. Como, segundo o “Edital PROCAMPO”, cada instituição poderia encaminhar ao MEC apenas uma proposta de implementação do curso de licenciatura em educação do campo, logo foi necessário que a Alta Administração da UFSC fizesse a escolha. E essa decidiu pelo envio do projeto do CED, considerando que o outro se situava fora do escopo do edital.

É fundamental sublinhar, a propósito, que esse “projeto CED” estava tendo dois encaminhamentos burocráticos paralelos e intercomplementares. De um lado, a UFSC o encaminhou à SECAD/MEC, em resposta ao “Edital PROCAMPO”, como fizeram outras IPES. Ou seja, seguiu os trâmites oficiais do Edital 02-2008, com a assinatura do Reitor garantindo o compromisso institucional da UFSC. De outro, foi incluído no plano da UFSC para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Houve coincidência dos tempos para uma e para outra tramitação nas instâncias da própria universidade, o que tornava possível o cumprimento dos prazos junto ao MEC.

Dentro do CED, a opção por combinar PROCAMPO e REUNI gerou certa oposição à ação do grupo que se pôs a tarefa de elaborar o projeto. Essa objeção partiu dos que eram contra o REUNI. Entretanto, sem dúvidas, a inclusão no REUNI facilitou a tramitação e a aprovação do projeto nas diversas instâncias da UFSC. Sendo mais claro, a aprovação no “pacote geral do REUNI” evitou grandes questionamentos às importantes novidades e especificidades (Pedagogia da Alternância, currículo organizado por Áreas de Conhecimento, por exemplo) que eram alicerces do projeto de Licenciatura em Educação do Campo. Somente com essa combinação a EduCampo UFSC foi o segundo curso regular – o primeiro foi o da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), em Marabá –, ou matriz, no Brasil, e não somente um curso ou turma especial. Destaque-se que, estando alocado no CED e com interfaces com o CCA, o apoio financeiro da SECAD, via PROCAMPO, permitia a realização de todas as ações inovadoras previstas, tais como o acompanhamento por professores (“visitas intermediárias”) dos Tempos Comunidade ou os deslocamentos e estadias necessários para que os estudantes alternassem Tempos Universidade e Comunidade.

Essa situação – julgada como privilegiada em diversos setores operacionais da UFSC e que possibilitou a implantação da EduCampo sem muitos questionamentos – acabou se tornando um malefício em muitas situações. Como apresentava recursos “próprios”, pairava sobre o Curso uma “desconfiança” em relação à sua independência; eram frequentes as negativas de partilha de outros recursos internos à universidade; e ocorreu uma subtração significativa de vagas docentes ligadas ao REUNI. Das dezoito previstas no plano, que seriam implementadas conforme o avanço do Curso e a necessidade de contratação (por exemplo, para disciplinas ministradas em fases mais avançadas), apenas as primeiras sete foram efetivadas. As outras se perderam nos meandros da burocracia universitária, destinadas a cobrir o que a UFSC considerou demandas urgentes ou prioritárias, inclusive em cursos que sequer haviam sido incluídos no REUNI. Como será visto adiante, isso gerou desequilíbrios na composição do

corpo docente e dificuldades para atender às necessidades de disciplinas e mesmo de eixos, especialmente, no início, o de “Fundamentos da ciência” e, depois, o de “Agroecologia”. Esta estrutura ficará mais clara ao discutirmos as Turmas 1 e 2, a seguir.

Além disso, o Curso, embora regular, criado formalmente pela Câmara de Graduação da UFSC e reconhecido pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sempre foi visto nas instâncias internas da Universidade como um curso “temporário”, administrativa e pedagogicamente. Como consequência, a existência e a continuidade da EduCampo eram frequentemente vinculadas à disponibilidade de recursos “próprios”. Destaque-se que esse tipo de pressão foi maior ou menor, dependendo da gestão à frente da reitoria.

Deste modo, a consolidação institucional da EduCampo só se inicia quando da definição de uma política nacional por meio do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído em março de 2012. A partir desse momento, tem início um processo efetivo de debate em torno da institucionalização “de fato” do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, sendo reconhecida, inclusive, a importância da criação do Departamento de Educação do Campo (cuja implantação se dará apenas em setembro de 2016).

Mesmo fugindo do período em análise neste capítulo, é importante destacar que o PRONACAMPO atribuiu à EduCampo UFSC quinze códigos de vagas “carimbadas” para docentes e três para Servidores Técnicos Administrativos em Educação. Foi esse crescimento e gradativa consolidação do seu corpo docente que permitiram a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo UFSC) e a criação do Departamento de Educação do Campo (EDC/UFSC). Além desse aumento numérico, foi fundamental a adoção de práticas democráticas para as decisões – fossem elas administrativas e imediatas ou estratégicas. A criação de comissões e a posterior aprovação nos Colegiados do Curso ou do Departamento, conforme o caso, têm se constituído em formas plúrais para a definição dos rumos do Curso.

Voltando ao foco, como em qualquer formação, a EduCampo UFSC só toma vida quando chegam os estudantes. O parco reconhecimento das especificidades do Curso (como o perfil dos sujeitos, a formação por área do conhecimento e o regime de alternância) por parte de Conselhos (até mesmo o Universitário, órgão máximo deliberativo e normativo da instituição) e Comissões (inclusive a permanente do vestibular) teve como consequência a exigência que a seleção fosse feita via vestibular único e unificado. No caso, o vestibular suplementar (ou “de inverno”) 2009, realizado em julho daquele ano. Vamos a ele e ao debate sobre a Turma 1.

3 O PRIMEIRO VESTIBULAR A GENTE NUNCA — ESQUECE – A CONSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DA PRIMEIRA TURMA DA EDUCAMPO

A EduCampo UFSC foi formalmente criada pela Resolução 006 da Câmara de Graduação (CEG), em 1º de abril de 2009, uma semana antes da publicação do Edital do Vestibular Suplementar (ou “de inverno”) a ser realizado em julho daquele ano. A Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE), apoiada pela alta administração da UFSC, exigiu que a seleção dos candidatos à EduCampo compusesse esse processo “único e unificado”. A equipe mais envolvida com a elaboração do projeto de Curso fez alertas relacionados ao perfil desejado para estudantes da Licenciatura, que compunha o Edital PROCAMPO, ao qual a instituição havia respondido. Mais do que isso, que o perfil de entrada era importante para chegar àquele desejado para o formando. Dizendo de outra forma, a UFSC havia se comprometido a realizar “uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo, com prioridade para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das redes de ensino” (BRASIL, 2008). Apesar de diversas negociações, geralmente tensas, prevaleceu a seleção via vestibular único e unificado. Recorde-se que era um vestibular suplementar, realizado no meio do ano, uma experiência

nova para a UFSC, que incluía outros cursos (Biblioteconomia; Ciências Rurais – Bacharelado; Engenharia da mobilidade; Engenharia eletrônica; Fonoaudiologia; Química; e Tecnologia da informação) e outros *campi* (Araranguá, Curitibanos e Joinville). É importante considerar que havia nos conselhos da UFSC uma influência de representantes de alguns centros de ensino, associada a uma posição bastante elitista, para que a “pressão de seleção” no vestibular fosse aumentada, porque, supostamente, os estudantes que estavam ingressando na instituição não tinham uma base suficiente para cursar o ensino superior. Assim, agiram para que a “pontuação de corte” fosse elevada (para 4,00 pontos em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; 24,00 pontos no conjunto das disciplinas Língua Estrangeira, História, Geografia, Física, Matemática, Biologia e Química; 6,00 pontos na Redação; e 5,00 pontos no conjunto das seis questões discursivas) e que se mantivesse a exigência de pontuação superior a zero nas questões de múltipla escolha e/ou abertas em cada uma das disciplinas (Língua Estrangeira, História, Geografia, Física, Matemática, Biologia e Química).

Ao mesmo tempo em que a Professora Beatriz Hanff estava focada em todas essas negociações, o Professor Wilson Schmidt tratava de preparar a infraestrutura para receber os cinquenta novos estudantes nos Tempos Universidade da primeira fase (semestre), a partir do início de agosto. O professor realizou, para isso, visitas e pedidos de orçamentos a estruturas de hospedagem e acolhimento em Florianópolis. Era preciso pensar na distância em relação ao campus David Ferreira Lima, na possível logística que facilitasse o comparecimento às aulas, frequência na biblioteca e participação em outras atividades no ambiente universitário. Um acordo foi feito com uma associação de funcionários de uma instituição federal, com uma boa estrutura de acolhimento e, inclusive, de alimentação, que tem uso reduzido fora dos períodos de férias escolares. Estimando-se que em torno de setenta por cento da turma seria do interior do estado, a negociação previa a hospedagem de, aproximadamente, trinta e cinco estudantes

nos meses de agosto e novembro, meses previstos para os Tempos Universidade da turma naquele semestre.

Voltemos ao vestibular. A Licenciatura em Educação do Campo teve noventa e quatro candidatos para as cinquenta vagas oferecidas, o que representa 1,88 candidato por vaga, bastante significativo para uma licenciatura. Realizada a prova e sua correção, apenas nove candidatos foram classificados. Ou seja, atingiram as pontuações de corte e não zeraram em nenhuma prova.

O equívoco no processo de seleção, indicado por esses números, foi reconhecido pela alta administração da UFSC e, como será visto adiante, já para a composição da segunda turma, a COPERVE passou a ser uma boa parceira na estruturação de um vestibular especial, diferenciado e, de toda maneira, aberto à participação universal.

Para agravar o rescaldo do vestibular, nos dias de matrícula, compareceram apenas três dos nove classificados. Todos de Florianópolis e nenhum com uma clara noção do que fosse o Curso, o campo ou os povos do campo. É importante considerar que as informações específicas sobre a Licenciatura ficaram completamente diluídas em um processo mais amplo de divulgação do vestibular único. Das pessoas que compareceram à coordenação do Curso para a matrícula, uma delas, depois de se informar dos objetivos e do funcionamento da Licenciatura, comunicou sua desistência, pois havia passado também no vestibular de outra instituição pública de ensino superior, em Florianópolis mesmo, e iria optar por ela. A segunda e a terceira disseram que, apesar de não terem qualquer relação com o campo, iriam “experimentar” um semestre. Uma delas, de fato, no final do ano, fez novo vestibular na UFSC, desta vez para o curso de Design. Assim, os dois matriculados eram de Florianópolis e foi preciso fazer, rapidamente, o distrato com a estrutura de acolhimento.

Com esse verdadeiro desastre resultante, repita-se, de um processo seletivo inadequado para o público do Curso, a COPERVE e a alta administração da UFSC aceitaram chamar também os candidatos que não tivessem zerado, mesmo não atingindo a “pontuação de corte”. Foram,

então, convocadas mais dezoito pessoas. Destas, onze se matricularam. Uma parte deles com um perfil mais adequado para o Curso. Houve, também, alguns casos pitorescos. Um jovem, de Florianópolis, disse que “campo” para ele era “o Scarpelli e a Ressacada” (estádios de futebol dos dois clubes da capital) e que ele havia pensado que o curso estava relacionado com esportes. De qualquer maneira, ele optou, também, por “experimentar a Educação do Campo”. Ao final do ano, realizou novo vestibular em outra instituição, desta vez para Educação Física.

Enquanto esse processo acontecia, a Coordenação da Licenciatura não ficou estática. Foi feito contato com a Federação de Trabalhadores na Agricultura de Santa Catarina (FETAESC), ligada à CONTAG, e com a seção estadual Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A mensagem foi que a UFSC tinha um curso voltado aos povos do campo que não havia conseguido preencher suas vagas e que se sindicatos ou organizações conhecessem jovens que cursassem cursos afins (pedagogia, licenciaturas) em instituições privadas e que quisessem se transferir para esta graduação pública, gratuita e de qualidade da UFSC, haveria meios para viabilizar tal ação. O mesmo foi feito com a Secretaria Estadual de Educação, para que ela acionasse suas unidades regionais presentes em territórios rurais e, especialmente, diretoras(es) de escolas – que, em geral, conhecem os egressos do Ensino Médio em suas unidades e, entre estes, aqueles que desejam continuar seus estudos, mas enfrentam dificuldades para fazê-lo. Essa mobilização resultou em mais quatorze estudantes. No semestre seguinte, com certa evasão (como as já citadas) e a abertura do edital de retornos e transferências para os cursos de graduação, o saldo ficou de vinte e seis estudantes. Ressalte-se que esse ingresso no segundo semestre gerou enorme esforço para o então pequeno corpo docente, pois na prática precisaram ofertar novamente as disciplinas do primeiro e assegurar aquelas do segundo. Para os estudantes que ingressaram no segundo semestre, da mesma forma, foi um grande esforço, pois precisaram cursar dois semestres em um.

Com o início do funcionamento da turma, percebeu-se outro problema em relação à estrutura vertical da Licenciatura em Educação do Campo.

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico, foram propostos três eixos para o Curso: Ecossistemas; Fundamentos de ciências; e Agroecologia. O primeiro, com disciplinas que desenvolvem sensibilidade e capacidade para a leitura e a compreensão crítica do entorno da escola, entendido de forma mais ampla e não apenas local. No segundo, disciplinas que trabalham de forma interdisciplinar os conteúdos de biologia, física, química e matemática, além de métodos para ensiná-los nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Finalmente, no terceiro, com uma visão de que a escola do campo é, também, uma referência para o desenvolvimento de territórios rurais, disciplinas que trabalham a agroecologia como ciência, como prática e como movimento. No momento de organizar verticalmente essas disciplinas, esses eixos foram dispostos em blocos relativamente estanques. No primeiro ano, o eixo Ecossistema; no segundo e terceiro anos, Fundamentos de ciências; e no quarto, Agroecologia. Essa estrutura foi fonte de tensões e conflitos nos dois primeiros semestres de implantação da EduCampo, porque os estudantes, em sua maioria originários de escolas públicas e/ou da Educação de Jovens e Adultos, reconheciam as deficiências na formação em biologia, física, química e matemática e, literalmente, se aterrorizavam com a perspectiva futura do exercício docente nessas disciplinas. Por isso, pressionavam para que fossem trabalhados imediatamente esses “conteúdos”, questionando até mesmo a ênfase sobre o campo (delimitação, sujeitos, infância, aspectos socioeconômicos e culturais, políticas públicas etc.) presentes no primeiro ano.

Outro importante fator a ser considerado foi a dispersão da Turma 1 no território de Santa Catarina. Se as chamadas do vestibular resultaram praticamente em apenas matriculados originários da Grande Florianópolis, o processo de ampliação desenvolvido pela coordenação da EduCampo implicou na matrícula de estudantes das diversas regiões do estado. Por exemplo: Oeste (Descanso e Abelardo Luz); Norte (Irineópolis e Canoinhas); Vale do Itajaí (Taió, Leoberto Leal); Planalto Serrano (Monte Carlo, Campos Novos e Urubici); Litoral Sul (Garopaba e Imbituba); Grande Florianópolis (Angelina). Se essa distribuição era muito

interessante do ponto de vista do perfil desejado de estudante, gerava grandes dificuldades para praticar, no ensino superior, a Pedagogia da Alternância. Considerando que as atividades do Tempo Comunidade (TC) devem ser praticadas nos municípios de origem dos estudantes e precisam ser acompanhadas e supervisionadas por docentes em visitas intermediárias (durante e em cada TC), estava determinado um grande esforço para o, naquele momento, pequeno grupo de professores. Duas observações importantes precisam ser feitas. A primeira é que, para a Turma 1, ficaram estabelecidos, por semestre, períodos alternados, primeiro de quarenta e cinco dias e depois de um mês cada para Tempos Universidade (dois), em Florianópolis, e para Tempos Comunidade (dois), nos municípios de origem dos estudantes. A segunda é que os estudantes de Florianópolis ou de outras cidades (como São Paulo) foram colocados de par com colegas originários de municípios rurais – um em Irineópolis, dois em Angelina e um em Imbituba; três realizaram seus Tempos Comunidade sem parceiros locais no município de Palhoça, na Grande Florianópolis, dois em Santa Rosa de Lima, no Sudeste do estado, e um em Fraiburgo, na Região do Contestado. Sem esses atenuantes, teria sido impossível, àquela altura, praticar efetivamente a Pedagogia da Alternância.

Com a progressão da turma, especialmente no segundo ano, ficou explícita mais uma fragilidade do currículo elaborado para ser submetido ao Edital PROCAMPO. Com a chegada de novos professores, para assumir “disciplinas da Área” (de Ciências da Natureza e Matemática), um debate se abriu sobre a habilitação dos estudantes para atuar também no Ensino Médio. Acontece que não haviam sido previstas disciplinas – especialmente as de estágio de regência – para esse nível. Nesse debate juntou-se mais uma questão importante relacionada às habilitações. No projeto, atendendo à exigência de duas habilitações do Edital PROCAMPO, como já foi mencionado, optou-se pela área de Ciências da Natureza e Matemática (CN e MTM) e pela área de Ciências Agrárias. Não se propôs, contudo, um currículo diferente para cada uma das duas áreas e nem um tronco inicial comum às duas áreas, com disciplinas específicas para

cada uma, ao final. Todos os estudantes cumpririam um só currículo e seriam habilitados nas duas áreas. Com isso, dois problemas e tensões surgiram. O primeiro foi uma confusão por parte dos candidatos ao Curso, depois estudantes, em relação ao significado da habilitação em Ciências Agrárias. Muito deles viam a Licenciatura como algo muito próximo de uma graduação em agronomia; outros, como um curso específico para preparar professores de colégios agrícolas, ingresso de função então sob o controle de um circuito bastante fechado de normas e instituições. O Projeto Político Pedagógico do Curso deixava claro, todavia, que as abordagens no campo da agroecologia – mais do que da agronomia – deveriam servir para permitir aos egressos da EduCampo um trabalho mais pertinente de ligação dos conteúdos de CN e MTM com as experiências de vida e trabalho relacionadas à terra dos seus estudantes. De qualquer forma, um tensionamento forte se estabeleceu. Ao mesmo tempo, um novo problema e uma nova tensão surgiam. Os docentes “da Área” (de CN e MTM) que eram contratados insistiam em que não havia, no currículo, carga horária suficiente de biologia, física, química e matemática para formar bons educadores do campo com esta habilitação. A consequência imediata foi uma forte pressão sobre “o que fazer” nas disciplinas do quarto ano e a abertura de um debate sobre uma revisão das habilitações e sobre uma adaptação curricular.

4 A COMPOSIÇÃO DA SEGUNDA TURMA – AGORA — COM VESTIBULAR ESPECÍFICO..

Com o aprendizado resultante da experiência do vestibular único e unificado para a formação da primeira turma, a alta administração da UFSC ficou bem mais sensível à defesa que a Coordenação da EduCampo fazia de um vestibular específico para o Curso. Primeiramente, isso permitiu uma melhor difusão das características especiais da formação e de seu público. O texto usado para a divulgação de vestibular esclarecia:

Embora o vestibular seja aberto a todos que concluíram o ensino médio, o curso é prioritariamente destinado a: educadores de escolas públicas de Educação Básica do campo em exercício atual ou em processo de inserção nas escolas de Ensino Fundamental ou Médio do campo; Jovens e adultos que concluíram o Ensino Médio e integrem ações educativas nas diversas organizações e Movimentos Sociais; Pessoas que atuam como educadores ou coordenadores de escolarização básica de jovens e adultos (Ensino Fundamental ou Ensino Médio na modalidade EJA) em comunidades camponesas, que concluíram o Ensino Médio; Pessoas que coordenam ou fazem o acompanhamento político-pedagógico dos cursos formais apoiados por programas governamentais que visam à superação das desvantagens educacionais em que vivem os povos do campo, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o Programa Saberes da Terra.

Depois, destacava que era fundamental que o candidato tivesse em conta que a Licenciatura em Educação do Campo havia sido “estruturada e formatada para esse público”, mobilizando a Pedagogia da Alternância e sendo trabalhada por área de conhecimento, fato que era “uma novidade presente em poucos cursos nacionais instituídos para a Educação do Campo”. Em seguida, destacava que a formação de professores proposta era “o resultado de reivindicações dos movimentos sociais” e da “vontade política de instituir uma Educação do Campo focada na realidade dos sujeitos que vivem no e do campo”. Finalmente, que, em função do apoio SECAD-MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação), “os estudantes vindos do interior” teriam “apoio para a permanência em Florianópolis”, nos períodos de Tempo Universidade, ao longo do Curso.

Foram 284 inscrições para as cinquenta vagas abertas, o que estabeleceu uma relação de 5,6 candidatos por vaga, altamente expressiva para uma licenciatura. Classificados os 50 primeiros candidatos, houve 36 matrículas. As 16 vagas restantes foram preenchidas com mais três chamadas

do vestibular. Novamente, os perfis dos estudantes eram bastante diversos. Havia lideranças de movimentos sociais, agricultores familiares, professores em exercício sem formação inicial, pessoas de Florianópolis com mestrado, jovens urbanos recém-saídos do Ensino Médio e interessados pelas questões do campo, assim como pela agroecologia, pessoas maduras e interessadas em trabalhos de educação ou assistência social de populações pobres etc. Os matriculados eram originários das mais diversas regiões de Santa Catarina. É possível considerar que houve um grupo bem maior de estudantes que estavam em acordo com o perfil desejado pelo Curso e pelo Edital do MEC. Apesar disso, as dificuldades de adaptação às exigências do Ensino Superior e ao anunciado formato da EduCampo UFSC resultaram em uma significativa evasão, mais forte no primeiro e no segundo anos. Ao final, os formados foram onze.

A segunda turma intensificou a tensão sobre a formação para a área de CN e MTM e a não disponibilidade imediata de professores a ela ligados. O “sumiço”, já citado, de vagas do Programa REUNI dificultava contratações que atendessem a essa demanda e, pior, sobrecarregava os três professores já efetivados de CN e MTM nas supervisões de Tempos Comunidade (TC) a partir do segundo ano, situação praticamente exigida como condição de permanência pelos estudantes. Recorde-se que no segundo ano as vivências compartilhadas se davam em escolas dos municípios e os debates estavam mais diretamente ligados à organização, à cultura e ao funcionamento desses estabelecimentos. Assim, mais uma vez, a “pulverização” dos estudantes pelo estado resultava em dificuldades operacionais para a orientação e supervisão dos TCs. Havia indicadores suficientes para pensar em uma territorialização do Curso em espaços rurais determinados de Santa Catarina. Por isso, foi proposto à Alta Administração da UFSC que, a partir da seleção para a Turma 3, o edital do vestibular para o Curso – que, mais ainda, deveria continuar específico – deixasse claro que os Tempos-Universidade, ao longo de todos os quatro anos de duração do Curso, seriam majoritariamente realizados em um território rural catarinense (um município ou um grupo deles). Como na

realização dos Tempos-comunidade eram – e são – priorizados os municípios de origem dos estudantes, essa regionalização facilitaria a logística para as visitas intermediárias pelos professores da UFSC, da mesma forma que o estabelecimento de parcerias mais articuladas para uma supervisão mais contínua. Esta já é, contudo, mais uma nova etapa da história contada neste livro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **EDITAL N° 2**, de 23 de abril de 2008. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_PROCAMPO.pdf Acesso em: ago. 2019.

MUNARIM, A. **Trajetória Acadêmico-Política de um Educador da UFSC**. 2017. 250 f. Memorial (Memorial de Atividades Acadêmicas apresentado e aprovado para promoção à Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/183384>. Acesso em: ago. 2019.

MEMÓRIAS DE DUAS EGRESSAS DA PRIMEIRA TURMA EDUCAMPO/UFSC

origens e percursos diferentes,
um mesmo encontro com a
Educação do Campo

Erika Sagae
Leila Lessandra Paiter

1 MEMÓRIAS POR ERIKA SAGAE

Meu relato sobre a experiência que vivi na Licenciatura em Educação do Campo precisa começar antes, com minha vivência no campo. Aos 22 anos, idade em que muitos jovens buscam estudar e cursar uma universidade, eu fui viver no campo e ter filhos. Minha intenção era criá-los com aquilo que eu considerava que a vida no espaço rural oferece: comer fruta no pé, tomar banho de cachoeira, viver de forma mais livre com ar puro e água limpa e sem os medos que a cidade grande acaba nos trazendo com a violência e a insegurança, tão presentes no cotidiano.

Assim, na zona rural de um município rural (a repetição é intencional) de cinco mil habitantes, Monte Alegre do Sul, no interior (Região Imediata de Campinas) do estado de São Paulo, nasceram e cresceram meus três filhos. A escola deles situava-se na sede do município. A “kombi”

buscava e trazia as crianças da localidade, pois a escola do “bairro rural” havia sido fechada pelos poderes públicos. Esta última estava localizada ao lado da “igrejinha”e, além de atividades de ensino, aconteciam reuniões e festas da comunidade. Pudemos, no entanto, utilizar aquele prédio/ espaço público e retomamos ou implantamos algumas atividades culturais: coral, teatro para as crianças, reuniões sobre Agroecologia para os agricultores locais. Fazíamos, sem saber, extensão rural ou educação não formal no campo. Fundamos, também, uma Organização Não-Governamental, a Fraterras. Ressalto que, já naquele período, eu me questionava sobre o porquê dos livros utilizados na escola de meus filhos, usados nos seus exercícios para trabalhar o conteúdo, trazerem referências de quem morava na cidade. Em nenhum momento tais materiais didáticos se direcionavam a conteúdos apropriados e apropriáveis a quem vive no campo. Não imaginava, naquela época, que estas questões faziam parte de uma luta maior, a da permanência das escolas no campo e para que elas fossem “do campo”.

Assim seguimos até quando Cauê, o filho mais velho, chegou ao Ensino Médio. Era hora de voltar para uma cidade maior, que oferecesse mais condições e oportunidades. Assim, chegamos a Florianópolis. Sublinho que essa experiência de vida no campo fez toda a diferença no processo de criação dos meus filhos e, hoje, adultos que estão, me agradecem por terem vivido uma infância saudável e próximo à natureza. De minha parte, em todo aquele tempo, incubei o desejo de cursar o Ensino Superior.

Pois bem, uma vez em Florianópolis, passei a atuar no Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (CEPAGRO)¹, ONG cuja

¹ O CEPAGRO foi criado em 1990, por iniciativa do Engenheiro Agrônomo João Augusto Vieira de Oliveira, após ter feito estudos de pós-graduação na França e trabalhado iniciativas de agricultura de grupo para a gestão de unidades familiares de produção agrícola e para o uso de máquinas e equipamentos na agricultura. Tendo mobilizado importantes lideranças da agricultura familiar catarinense, o CEPAGRO trabalhou inicialmente com temas então de ponta, como sucessão na agricultura familiar, agroindústrias rurais de pequeno porte, agricultura alternativa, agroturismo e cooperativismo de crédito. Desde

missão é apoiar a Agroecologia no campo e na cidade. Um dia, nesse local de trabalho, chegou um e-mail de um amigo dizendo: *“esse curso é a sua cara”*. Era um material sobre a primeira turma de Licenciatura Plena em Educação do Campo (EduCampo) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi tudo muito rápido. Fui me informar sobre a formação e logo depois estava nela ingressando. Ainda tentando entender como seria possível fazer o curso, e sentindo o apoio e o incentivo de toda a equipe do CEPAGRO, estava na sala de aulas de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, iniciando minha jornada acadêmica. O apoio dos professores do curso também foi fundamental. E me lancei!

Minha maior questão era como conciliar trabalho e estudo. Recordo que compus uma turma que começou com cerca de vinte e cinco pessoas, vindas de diferentes realidades. Algumas, literalmente sem nem saber que campo estaríamos discutindo. No primeiro semestre, seguindo a Pedagogia da Alternância, foram previstos 45 dias de Tempo Universidade e 45 dias de Tempo Comunidade. De imediato, percebeu-se que seria necessária uma mudança na organização e no cronograma. Foi uma indicação tanto dos colegas que eram do campo e precisavam manter suas atividades nas Unidades Familiares de Produção agrícolas, quanto dos colegas que já lecionavam em escolas no campo. Ficou claro que não seria possível aos estudantes-trabalhadores ficar quarenta e cinco dias fora do ambiente de labor. Como consequência, em um meio termo, a alternância passou a ser mensal. Além disso, eram oito horas de aulas por dia, em todo o Tempo Universidade. Era o possível para aquele momento, mas houve momentos de muito cansaço com todo aquele conteúdo apresentado de forma concentrada. O atenuante foi a qualidade dos professores que tínhamos nessa primeira turma. Para mim, era incrível. Percebia o grande desafio ao qual eles tinham se proposto e o quanto isso era algo que os animava. Poder atuar de forma interdisciplinar, sem ter passado por esse processo,

2003, assumido por uma nova geração de técnicos, tem como missão promover a Agroecologia de maneira articulada em rede, em comunidades rurais e urbanas, garantindo a incidência política.

era desafiante tanto para eles, quanto para nós, educandos. Muitas vezes, ter quatro professores em sala, não era garantia de uma aula marcada pela interdisciplinaridade. Às vezes, cada um ainda permanecia ofertando seus conteúdos disciplinares e a integração em um mesmo tema nem sempre era atingida. Nesse ambiente, seguíamos nos desafiando. E os estudantes, criticando. Criticávamos muito! No seio da turma, não havia consenso em torno da metodologia adotada pela EduCampo e, inclusive, de forma mais ampla, nem em torno do Projeto Político Pedagógico que a guiava. Aprender fazendo e construindo foi o exercício da primeira turma, o tempo todo. No meu caso, aos 44 anos, cursando pela primeira vez uma graduação, toda aquela riqueza me aparecia como um sonho sendo realizado. Procurava participar de tudo com energia e com um reconhecimento pela oportunidade de exercer aquele meu direito.

Eu era capaz de constatar, no ambiente da EduCampo, que o desafio, naquele momento, era também político. Porque estávamos, ainda, na construção de políticas públicas para a Educação do Campo. Logo, fui absorvida para participar em espaços de debate e ação política, como o Fórum Estadual de Educação do Campo (FOCEC). E, dali, para o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que passei a secretariar. Aprendi na prática, então, como uma vez me disse o professor Antônio Munarim, como se constroem políticas públicas com participação social. Foram muitas reuniões – das quais tive a honra de fazer os relatórios – com a presença de grandes nomes da luta pela Educação do Campo, como Edgar Kolling, Roseli Caldart, Monica Molina, Clarice dos Santos, Eliene Novaes, e entre outros/as. Eles e elas eram citados em textos e livros que eu havia lido e, de repente, eu os/as conhecia pessoalmente, trabalhava lado a lado, podendo aprender, ao longo de anos, com os debates calorosos e com as articulações que eram realizadas no/pelo FONEC. Além disso, durante meus quatro anos de graduação, tive a oportunidade de vivenciar outro “currículo oculto” ao colaborar na organização de vários seminários e reuniões ampliadas, que tinham o objetivo de fortalecer aquele que seria o Movimento Nacional de Educação do Campo.

E ao final desse rico período de “formação inicial”, no mesmo dia em que apresentei meu Trabalho de Conclusão do Curso², recebi a notícia que havia sido selecionada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Sempre serei grata à professora Sonia Beltrame, por me acolher e por guiar meus trabalhos naquela que seria a sua última orientação de dissertação de mestrado antes de sua aposentadoria. A “pós” representava um momento novo. Era preciso que eu me focasse em um tema e tivesse um olhar de pesquisadora, e não de militante. Um grande desafio, porque ter o olhar de militante é importante para mim. Vivo a prática, seja em que área de interesse eu esteja. Sou militante na Agroecologia, na Economia Solidária, na Educação do Campo e, atualmente, na Agricultura Urbana. E estar numa pós-graduação exige o distanciamento para pesquisar. Minha pesquisa de Mestrado³ foi direcionada ao percurso que os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo realizavam depois de formados. No caso, pesquisei os licenciados da Universidade Estadual do Centro-oeste do Paraná (UniCentro). Um grande desafio àquela época era a aceitação da formação por área em concursos públicos. Normalmente, era exigida uma graduação “específica”, em uma disciplina; ou seja, em Biologia, Química, Física ou Matemática. As inscrições de candidatos com formação por área – no caso, em Ciências da Natureza – acabavam não sendo homologadas. Quando o eram, o problema surgia no momento da contratação. Havia, concretamente, inclusive, uma disputa judicial para que uma candidata aprovada em um concurso público fosse aceita e pudesse assumir o cargo que havia conquistado. Concluí a dissertação e o Mestrado em 2015 e, destaco, podendo contar com uma bolsa de estudo.

² SAGAE, Erika. **Políticas públicas e educação do campo**: contribuições do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

³ SAGAE, Erika. **Licenciatura em Educação do Campo**: um processo em construção. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Encerrado esse período, precisei voltar ao trabalho e pude retornar à casa que sempre me acolheu, o CEPAGRO. Minha prática de educadora do campo passou a se dar nos espaços não formais de educação, em reuniões de grupos da Rede de Agroecologia ECOVIDA, em seminários e espaços de construção de políticas públicas ligados à Agroecologia e no trabalho que exerço nessa organização.

Finalmente, em minha trajetória tardia de Ensino Superior, plena de surpresas, acabei sendo selecionada no Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Geografia, agora pesquisando a Agricultura Urbana. Conto com a orientação do professor Clécio de Azevedo, coordenador do laboratório de Estudos Rurais. Educação do Campo e Agricultura Urbana dialogam? Estou, justamente, aprofundando meu entendimento sobre campo e cidade; sobre de que rural e de que urbano estamos falando.

2 MEMÓRIAS POR LEILA LESSANDRA PAITER

Desde o meu nascimento, morei no campo, em uma unidade de agricultura familiar, situada em uma localidade no interior de um município rural, Irineópolis, no Planalto Norte Catarinense. Meus pais plantavam tabaco, sob contratos de “integração” com uma corporação fumageira. Da minha parte, desde minha infância, não havia envolvimento com qualquer proposta de permanecer no campo e nem na agricultura. Sempre estudei com o objetivo de concluir a Educação Básica, fazer uma faculdade e sair do espaço rural. Destaco que em nenhuma das minhas opções estava a de vir a ser professora. No início de 2008, a caminho de concluir o Ensino Médio, surgiu a oportunidade de fazer, paralelamente, um curso técnico, com diversas opções possíveis. Minha preferência foi pelo de agronegócio, já que naquela época a maior expectativa de empregos estava associada à instalação no município vizinho de uma grande empresa agroalimentar. Já nas primeiras aulas daquele curso, senti arrependimento. Apesar de me esforçar para tal, não me identificava com o que estava aprendendo. Um dos professores enfatizava repetidamente a importância de os jovens

permanecerem no campo e que tal formação seria mais útil para quem pretendia ficar nas atividades agrícolas, mais do que para aqueles que queriam ingressar no mercado de trabalho. Essa ideia me inquietava e me desestimulava ao mesmo tempo. Num trabalho em grupo, entretanto, colegas usaram argumentos que me fizeram refletir melhor sobre o lugar onde eu vivia. Passei a perceber novas perspectivas e a considerar a decisão de permanecer no campo. E, então, comecei a participar, cada vez mais, de cursos relacionados ao meio rural.

Em 2009, todavia, já tendo concluído o Ensino Médio, considerei com mais intensidade os conflitos geracionais e de gênero que me acompanhavam na unidade de produção agrícola da minha família. Por isso, decidi dela sair e trabalhar na sede do município. Logo depois, em conversa com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Irineópolis, aceitei o convite para participar de uma formação sindical promovida pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Santa Catarina (FETAESC). Tratava-se do programa Jovem Saber, de formação a distância, com o objetivo de formar jovens multiplicadores e agentes de transformação. Uma das temáticas nele trabalhadas foi a Educação do Campo. Nesse tópico, soube da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina, das dificuldades que o curso havia tido para o preenchimento de vagas através do vestibular e da possibilidade de ingresso via transferência externa. Decidi tentar. E deu certo!

Lembro-me claramente do meu primeiro dia de aula. Cheguei à metade de uma aula da disciplina de Estado e Políticas Públicas do Campo, ministrada pelo professor Antônio Munarim. Imediatamente, ele solicitou que eu me apresentasse à turma e, depois de dizer meu nome e meu município de origem, destaquei que estava fazendo um curso técnico em agronegócio. Em seguida, acompanhei a aula e comecei a olhar em volta. Observei meus colegas, com personalidades marcantes, pessoas críticas, com experiências de vida, uma diversidade de culturas e ideias que não imaginava encontrar. O tema em discussão na aula era justamente o

agronegócio, mas com uma abordagem que desconstruía a minha compreensão inicial. Percebendo o incômodo, o professor me fez a pergunta: “Está pensando em desistir daquele curso?” Na hora, respondi firmemente que não. Entretanto, foi o que logo aconteceu.

Decidida a me permitir experimentar o caminho da formação para a docência, percebi que, até então, eu pouco sabia do que essa luta significava. E tinha, ainda, muitas inseguranças advindas da própria dúvida sobre o que significava ser educadora e também sobre um curso que estava em processo de construção, sendo um dos pioneiros no Brasil. Na verdade, estar em uma universidade pública foi, por muito tempo, algo que parecia distante para mim e para os demais colegas da primeira turma da Edu-Campo. Estar em uma Instituição Federal de Ensino Superior, mais ainda em um curso que busca a formação de docentes críticos – rompendo com fronteiras tão tradicionais da educação brasileira e trazendo especificidades marcantes por suas ligações com movimentos sociais e sindicais – foi (e tem sido) uma experiência ímpar em direção ao exercício da docência na Educação Básica.

Recordo que nossa turma foi sendo constituída aos poucos. Sempre marcada pela heterogeneidade: de regiões, de culturas, de gerações e, claro, de ideias. Essa diversidade permitiu que nos ensinássemos muito uns aos outros e, mais particularmente, foi essencial para que eu percebesse o pouco que sabia sobre o estado da federação em que nasci, vivia e vivo. Ao mesmo tempo, eu constatava que muitos colegas ficavam pelo caminho, por inúmeros motivos. E que, com isso, a primeira turma da Edu-Campo ia diminuindo em tamanho.

Como foi o caminho da formação na EduCampo? Não foi simples. Por se tratar de um currículo em implementação, com características formativas que buscam romper os caminhos convencionais da formação inicial de professores, não poderia deixar de apresentar limites e dificuldades. Na atualidade, consigo perceber os ganhos formativos que tivemos. Naquele momento, todavia, nem sempre era possível enxergar desse modo.

Durante a formação na EduCampo, destaco o desafio de implementar duas características formativas que orientam a formação de educadores do campo: a alternância pedagógica e a formação docente por área de conhecimento. Dentro daquela complexidade, muitas perguntas dirigidas a mim e aos demais colegas indicavam certo estranhamento e deixavam explícitas barreiras que não permitem enxergar para além do modelo hegemônico de educação. As perguntas eram: “Vocês são formados em Ciências da Natureza (CN) e Matemática (MTM) e em Ciências Agrárias? Tudo isso?”, “Mas dá tempo de aprender tanta coisa em quatro anos?”, “Tempos Universidade e Comunidade... Quer dizer que vocês têm um mês de aula e outro de descanso?”, “E vocês podem “dar aulas” do que quiser (Física, Química, Biologia, Matemática, ou Agroecologia)? Mas, você se sente preparada para “dar (essas) aulas?””, “Como fará se a escola trabalha com as disciplinas?”, “Trabalhar conteúdos da realidade... E, no vestibular, os alunos não serão prejudicados?”. A esse conjunto de questões estava constantemente associada uma afirmação: “Isso é injusto com licenciados de formação específica!”

Essas perguntas foram muito recorrentes – seja externamente, dirigidas a mim e aos demais colegas, seja internamente, feitas por nós, enquanto licenciandos, aos nossos docentes. Elas refletiam alguns obstáculos decorrentes de um curso em implementação e que apontavam para o quão desafiador seria concluí-lo e, ainda mais, concretizar seu Projeto Político Pedagógico. Destaco, aqui, que por muito tempo tais questões me inquietaram e nem sempre as respostas que eu achava me pareciam ser suficientes. Como consequência, elas me levaram, mais tarde, a aprofundar estudos sobre a formação por área de conhecimento em Ciências da Natureza em um curso de pós-graduação⁴. Naquele momento, contudo,

⁴ PAITER, L. **Reflexões sobre a formação docente na Área de Conhecimento Ciências da Natureza**: a Licenciatura em Educação do Campo – UFSC. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PECT0340-D.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

eu já tinha forjado uma certeza: a única forma de saber o final da história seria participando dela.

Tendo isso em conta, descrevo, a seguir, pontos da minha vivência como licencianda da primeira turma de EduCampo da UFSC, apontando reflexões principalmente sobre a Pedagogia da Alternância e sobre a formação por Área de Conhecimento em CN e MTM, duas características formativas marcantes dessa Licenciatura.

Com relação à Pedagogia da Alternância, o que foi proposto no início foram Tempos Universidade (TU) e Tempos Comunidade (TC) com duração de aproximadamente 45 dias cada. Devido ao meu verdor em relação ao que realmente significavam esses momentos e à minha insegurança sobre o que fazer concretamente, optei por realizar o TC em um município diferente daquele em que vivia e trabalhava. Assim, junto com outros colegas, efetuei as atividades do TC em Abelardo Luz. E esse primeiro TC se constituiu em uma das primeiras das muitas experiências enriquecedoras. Dentro de um assentamento da Reforma Agrária, pude conhecer mais sobre quem são esses sujeitos do campo e o que move a luta pelo direito à terra, à saúde e à educação. Também representou o momento de conhecer as dificuldades e os limites que permeiam uma luta coletiva.

Depois, segui o TC no meu município de origem: Irineópolis. Pois, durante os encaminhamentos para o segundo semestre, os docentes formadores da EduCampo orientaram sobre a importância de realizar os estudos e práticas (o que foi chamado de Vivência Compartilhada) no local em que morávamos. A partir de então, estar na EduCampo passou a ter ainda mais sentido para mim. Pesquisar dados, quantitativos e qualitativos, da realidade da qual você faz parte e problematizá-los foi um aprendizado que fez extrema diferença na minha formação de educadora do campo. Foi o momento de olhar para o lugar em que sempre morei e perceber as problemáticas que permeavam a nossa vida enquanto sujeitos. Ampliar a compreensão nem sempre é fácil, pois, depois de perceber o que nos cerca, é difícil não querer de alguma forma contribuir para a mudança.

Dizendo de outra forma, uma pergunta passou a me acompanhar: “Como transformar essa realidade?”. Como resultado, penso que a alternância pedagógica no processo de formação foi enriquecedora no exercício de relacionar teoria e prática como processo de reflexão sobre a realidade concreta. Não se pode deixar, entretanto, de mencionar alguns limites que naquele momento foram encontrados. Fazer o movimento de ação-reflexão-ação é um exercício permanente e que demandou inicialmente algumas tentativas. No momento da realização dos estágios, por exemplo, houve limites para articular o material resultante do estudo da realidade com as demandas escolares. Explicitando, assim, um dos primeiros obstáculos que encontraríamos no processo de construção de uma forma de ensinar que ainda é nova, que é contra a hegemonia pré-estabelecida nos pilares educacionais.

Outra característica formativa que orienta a EduCampo é a formação por área de conhecimento. Sem poder me prolongar, assinalo que me pareceu – e ainda parece – ser um ponto polêmico em relação à formação de educadores do campo. Durante todo o meu processo de formação na EduCampo, essa questão acompanhava muitos debates entre licenciandos, docentes formadores, professores e lideranças da educação das escolas que realizávamos os estágios. Todavia, essa característica formativa foi a que mais me provocava insegurança e até mesmo dúvidas. Hoje, no entanto, percebo a formação docente por área de conhecimento em CN e MTM enquanto um meio para alcançar princípios da Educação do Campo. Ao considerar a sua inter-relação com a Pedagogia da Alternância é possível apontar para um caminho que dialoga com – e exige – a compreensão da realidade, que necessita do trabalho interdisciplinar entre os docentes e que resulta na seleção de conteúdos com significado para os sujeitos do campo e, assim, para a construção de um currículo vivo, seja na escola, seja na universidade. Ao olhar para trás, percebo que, ao participar da ousadia de uma formação com essa característica, o fato de sermos a primeira turma ampliava nossa angústia. No processo de constituição do quadro de docentes formadores da EduCampo, nos sentíamos

fragilizados em relação aos conhecimentos específicos de cada área disciplinar que compunha a área de conhecimento de CN e MTM; ora por não termos docentes das áreas específicas (CN e MTM e Agrárias), ora pela distância político-pedagógica que alguns desses docentes encontravam em lecionar para uma turma heterogênea e, sem dúvidas, composta por estudantes com problemas de formação básica anterior. Destaco que, após ter concluído o curso, os desafios continuaram. Explicar o que significa ser formada por área de conhecimento parece ser uma tarefa política contínua. E exige, de mim, enquanto egressa, o comprometimento de seguir estudando, permanentemente.

Relacionados a essa questão, já encontrei, assim como meus colegas, desafios burocráticos acerca da nossa formação, que algumas vezes significaram impedimento para que lecionássemos. Esses problemas, incompreensões e tensões, eu penso que sempre existirão, devido, justamente, ao modelo de licenciatura que temos. Ele não é comum. Ele causa e causará estranheza. Nesses momentos é que se percebe a importância e a necessidade de nos unirmos e de trabalharmos de forma coletiva para exigir o nosso direito de exercer a docência como professores habilitados para tal. Nesse sentido, apresento parte da minha trajetória profissional após a conclusão do Curso, caminhos que têm contribuído para meu processo de formação permanente.

Iniciei a carreira docente no ano de 2014, na rede estadual de educação. Lecionei Ciências, para o Ensino Fundamental, e Biologia, para o Ensino Médio, em duas escolas em Florianópolis. As duas tinham características comuns: atendiam estudantes vindos de uma realidade marginalizada, uma face escondida dentro da suposta “ilha paradisíaca” que é a capital catarinense. A maior parte das famílias era natural de outros municípios ou estados e haviam mudado para a cidade em busca de emprego e de melhores condições de vida. Uma realidade que eu não conhecia pessoal e profundamente, o que passou a ser um dos primeiros desafios para eu enfrentar enquanto educadora. Nesse período, percebi o quão importante foi, durante a formação na EduCampo, o estudo da realidade

para compreender quem são os sujeitos da escola em que se está lecionando. Considero essa minha primeira experiência docente como um marco muito importante, pois foi nela que me deparei com os desafios para – e as dificuldades de – lecionar. Foi no cotidiano escolar que percebi o quão desafiador é trabalhar com a heterogeneidade dos estudantes, as suas realidades e a diversidade. Vi reforçado o entendimento de que o educador precisa ser muito mais do que alguém que ensina apenas o “conteúdo” de sua área específica. Dizendo de outra forma, pude rever uma das principais inseguranças relacionadas à minha formação por área. O “chão de escola” e o tempo a desconstruíam. Cabe ainda destacar que a formação da EduCampo contribuiu no sentido de me tornar uma educadora com mais autonomia, sem medo de arriscar, de mudar, de me autoavaliar e de buscar aquele conhecimento que não sei.

Após lecionar por um ano, em 2015 iniciei o curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), também da UFSC, e fui bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) até início de 2017. Nesse período, fiquei afastada das escolas. Concomitante ao Mestrado, participei como aluna da “Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática” – parceria entre a Universidades de Brasília (UnB) e as Federais do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), de Minas Gerais (UFMG) e de Santa Catarina (UFSC). Uma experiência formativa que reforçou ainda o compromisso do que significa ser educadora do campo⁵. Sublinho que esses dois processos formativos de pós-graduação estiveram voltados ao ensino de ciências e à compreensão sobre o currículo e sobre a realidade dos sujeitos do campo.

Ainda enquanto estive afastada das escolas para estudos de pós-graduação, exerci um trabalho na educação não formal em um progra-

⁵ PAITER, L. **Educação do Campo e perspectiva freireana**: reflexões sobre o trabalho docente em aulas de Ciências da Natureza e na formação de professoras no município de Rio Negrinho/SC. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização *Latu Sensu* em Educação do Campo e para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ma desenvolvido por meio de chamada pública do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Atuei como educadora do campo – ou, mais especificamente, como Agente de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) – do projeto “Diversificação nas áreas de produção de Tabaco”, no município rural de Alfredo Wagner. Nesse período, pude exercitar o trabalho com as comunidades rurais, a partir de ações de educação crítica diante do modelo de produção agrícola vigente e predominante nas unidades familiares que me cabia assessorar. Ao mesmo tempo, desenvolvi experiências e vivências de organização coletiva para a diversificação de renda. Nesse período, pude exercer o que havia aprendido na EduCampo sobre projetos comunitários, com ênfase em trabalho coletivo, voltados à agroecologia e ao fortalecimento das juventudes e das mulheres do campo.

Após trabalhar no referido projeto, retornei, em 2018, à educação formal, sempre no município rural de Alfredo Wagner. Agora, com novos desafios. Dentre eles, o de lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nível que a formação na EduCampo não abrange. O foco direto da docência também não é o ensino de Ciências, mas a Educação Ambiental. Assim, no projeto “Meio Ambiente”, leciono quarenta horas semanais em duas escolas da rede municipal, com estudantes do 1º ao 5º ano. Essa experiência está me trazendo muitos e novos aprendizados e reflexões.

Concomitante a essa docência nos anos iniciais, atuo como supervisora do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*, na UFSC, mais exatamente trabalhando com estudantes de graduação da EduCampo dos municípios de Alfredo Wagner e Bom Retiro. Essa experiência é algo que tem trazido muitos frutos para mim enquanto educadora e que tem facilitado e enriquecido o diálogo com várias esferas do município, pensando coletivamente em ações para as escolas. É interessante porque durante a minha graduação fui estudante bolsista do PIBID e sei o quanto o programa contribuiu para a minha formação inicial. Agora, essa experiência me faz vivenciar e participar como co-formadora dos licenciandos da EduCampo. Hoje, ao perceber, neles, a mesma insegurança

que tive sobre ser docente, passei a considerar que é algo inerente à exigência da própria formação.

Finalizo este relato com muita alegria em olhar para esse caminho e saber que tomei a decisão de ingressar e permanecer na EduCampo. Fico grata por, nesse período de dez anos, aprender com tantos coletivos ao trocar conhecimentos, experiências e vivências. E por, nessa trajetória, conhecer pessoas que não desistem da luta e que, ainda mais em tempos sombrios que estamos enfrentando, me inspiram e me fortalecem para, contínua e crescentemente, seguir escrevendo essa história.

TURMA CANOINHAS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Espaço e Tempo Formativo de
Desafios, Encontros, Criação
e Aprendizado Coletivo

Marcelo Gules Borges
Néli Suzana Britto

1 INTRODUÇÃO

Escrever é um ato político de criação de si. Ao mesmo tempo, para nós, docentes da Licenciatura em Educação do Campo, é um ato político para dar voz e vazão ao processo coletivo de criação dessa licenciatura em cenários de autoritarismo que habitam a política e o cotidiano do contexto educacional brasileiro. Se a realidade da educação do campo já era de ataques e retrocessos – sobretudo no contexto das escolas do campo – o cenário atual de ataques às universidades públicas, às ciências, ao ambiente e aos povos do campo, das águas e das florestas se intensifica como resultado do projeto neoliberal de homogeneização da vida. Nosso ato de escrita e voz é carregado com a força de partilha da vida a partir das experiências vividas com estudantes do campo, trabalhadores, habitantes dos diferentes territórios de Santa Catarina. Essa é a natureza

deste projeto educativo, que ao abarcar a diversidade dos diferentes lugares, como consequência, abarca os diferentes matizes e vozes.

Essa natureza complexa e de múltiplos contextos revela os desafios que os docentes e este curso enfrentam na sua prática. Diferença que produz modos particulares de conceber o ensino, a pesquisa e a extensão, respeitando uma educação desde e para aqueles que habitam o campo. Os princípios básicos de estruturação da licenciatura, como o regime de alternância, a agroecologia como eixo político-pedagógico, a formação por área de conhecimento, têm caráter político e pedagógico que geram possibilidades criativas de reinvenção do currículo e do ato de ser/estar professor/a na universidade.

Neste capítulo, apresentamos essa complexidade a partir de um relato múltiplo que se compõe a partir da descrição da primeira experiência *mambembe* do curso, através da turma Canoinhas. Com base nesse relato, descrevemos a partir de nossa perspectiva (autores) como essa experiência marcou inicialmente nossa atuação no curso. Por fim, concluímos dando força ao papel do diálogo na construção das experiências curriculares e de articulação do trabalho docente com os estudantes a partir da turma Canoinhas, que segue nos nutrindo na luta enquanto professores e educadores do campo.

2 A TURMA CANOINHAS: UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA — MAMBEMBE

A turma “Canoinhas” (assim chamada) foi a terceira turma que compôs a trajetória da Licenciatura em Educação do Campo na Área de Ciências da Natureza (CN) e Matemática (MTM) na UFSC. Essa se caracterizou com um novo desenho/prática curricular, o qual foi gestado pelas reflexões do grupo docente sobre o andamento das duas primeiras turmas, o que podemos agrupar em dois blocos: um no âmbito político-pedagógico e outro pedagógico-político. Ao tomarmos as reflexões

de Britto (2000 apud BRITTO, 2011) sobre as tramas que envolvem a prática educativa e as ações para sua realização, compreendemos que sua tessitura envolve fios que fazem o pedagógico mais político, no sentido de que o contexto educativo – a escola ou o contexto acadêmico – seja concebido como parte de projetos sociais e a tradução dessa concepção numa prática educativa reflexiva e transformadora; e também o político mais pedagógico, um movimento que situa a educação em CN [e MTM] sob uma perspectiva transformadora e emancipatória. Nesse sentido, requer que compartilhem como ocorreu tal caminhada.

No que se refere às estratégias de âmbito político-pedagógico, destacamos: a ocupação das vagas por sujeitos do campo e a permanência desses sujeitos no curso; a realização e frequência por esses no TU (tempo universidade)¹ na UFSC (campus Trindade em Florianópolis); e, conseqüentemente, as fragilidades logísticas enfrentadas em decorrência das condições na época de infraestrutura, como transporte para deslocamentos, hospedagem (alojamento) e alimentação.

No final de 2010, após longos debates pelo coletivo de docentes e espaços colegiados com a participação de representantes de estudantes e de outras instâncias da UFSC, sobre o processo formativo das turmas 2009 e 2010, era preciso delimitar como seria as ações do curso para potencializar o ingresso de sujeitos do campo. Isso implicou levantamento dos territórios no estado de Santa Catarina que reunissem um número expressivo do perfil de estudantes comprometidos com a principal finalidade do curso.

[Que foi] criado pela resolução 006/CEG/2009 de 1 de abril de 2009 com objetivo de propiciar a formação de educadores para

¹ Conforme explicado inicialmente neste livro, o curso tem uma organização curricular por alternância entre o Tempo Universidade (TU), caracterizado por aulas presenciais nos diferentes componentes curriculares de cada semestre, alternando-se com o Tempo Comunidade (TC), período que ocorre nos municípios no/do campo de origem e/ou moradia d@s estudantes.

atuação na educação básica, especificamente para [os anos] finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à qualidade social do desenvolvimento de áreas rurais [...].(PPP, 2012, p.1).

E, paralelamente, para que fosse aproveitado o total das vagas ofertadas, foi proposta a realização de um vestibular específico para o curso com ingresso no segundo semestre letivo de 2011, o qual contou com aplicação de provas agendadas e divulgadas em municípios localizados no território selecionado, que nessa ocasião foi o Planalto Norte. Além disso, também foi preciso buscar outras estratégias que garantissem a permanência d@s estudantes no curso. Uma delas foi chamada interiorização (apelidada de *mambembe*), proposta pioneira, pois estávamos propondo um desenho diferenciado que não era a distância, mas as aulas presenciais que não ocorreriam no campus em Florianópolis, e sim em um determinado município do território definido.

Essa situação provocou muitas discussões pelo grupo docente, na época ainda com um número reduzido de professores do quadro efetivo da UFSC e outros poucos com contrato temporário. Esse cenário acirrou conflitos e resistências, a partir de entendimentos diversos, principalmente pelas incertezas sobre aspectos logísticos de deslocamento dos docentes para realização dos TUs. Contudo, felizmente, tal proposta acabou sendo aprovada e encaminhada com o consenso de 98% do grupo. E, assim, a turma Canoinhas se tornou realidade, tendo seu início ainda no segundo semestre de 2011 com as 50 vagas ofertadas preenchidas.

A sede para as aulas no TU ocorreram no município de Canoinhas (município mais centralizado no território do Planalto Norte, considerando os demais municípios de origem do conjunto de estudantes inscritos), no campus do Instituto Federal de Santa Catarina (parceria formalizada para o empréstimo do espaço), sendo oferecida uma sala para as aulas e

outra sala para acomodar o setor de coordenação e administração da turma no território. Como acordado, semestralmente um professor ou professora do curso assumiria o compromisso de coordenar a turma e permanecer durante a semana no território para organização e articulação das atividades enquanto um espaço-extensão da UFSC. Outro cuidado foi com a distribuição das aulas dos diferentes componentes curriculares organizados para potencializar/ facilitar o deslocamento e permanência d@ professor@s no município. O que implicava em concentração de algumas aulas e também o compartilhamento das aulas por dois ou mais professor@s.

A proposição desse novo desenho e modalidade presencial com tempos de alternância que ocorriam entre uma semana de TU (com aulas concentradas nos períodos matutinos e vespertinos) e outra semana de TC (pesquisa e estudos da realidade dos municípios de origem/moradia d@s estudantes) tiveram suas potencialidades, mas também dificuldades, principalmente quanto à infraestrutura como o transporte para deslocamentos, hospedagem e alimentação dos docentes e discentes. Isso exigiu empenho e luta constante da coordenação e do corpo docente para conquistar e garantir a contrapartida da UFSC somada aos recursos advindos dos projetos PROCAMPO para implantação das turmas. Tal co-administração financeira foi o modo de viabilizar o alojamento e alimentação em Canoinhas para estudantes que vinham de outros municípios.

Quanto às estratégias de âmbito pedagógico-político, no que se refere a essa turma, podemos destacar aquelas relacionadas à adaptação curricular, como a compreensão e consolidação da formação por área de conhecimentos; a articulação entre os tempos de alternância (TU/TC); o desconhecimento teórico-metodológico pelo corpo docente sobre a Pedagogia da Alternância²; a distribuição da carga horária dos componentes

² A organização curricular está sob os princípios da pedagogia da alternância, que se estrutura alternando Tempos Universidades – aulas presenciais e em tempo integral, concentradas no campus universitário –, e Tempos Comunidades – período em que @s educand@s realizam pesquisa empírica e atividades de campo, preferencialmente nos municípios de origem, acompanhados e orientados por professor@s.

curriculares³ e a articulação entre os princípios formativos da Educação do Campo e a formação docente na Educação em Ciências da Natureza e Matemática nas escolas do/no campo.

A organização curricular do curso por tempos de alternância demarca uma dinâmica singular, pois implica em estudos concentrados e distribuídos nos componentes curriculares num período (TU) e estudos de campo (sobre o município no primeiro ano; a escola no segundo ano; a sala de aula pautada pelo ensino de CN e MTM no terceiro ano; e a relação sala de aula, ECN e MTM e o município no quarto ano) sob atitudes investigativas no outro período (TC).

Sob esse desenho curricular por alternância, foram se evidenciando o quanto deveriam ser ampliadas e priorizadas as discussões sobre o ensino das CN e MTM enquanto uma exigência do processo formativo do curso. Isso, conseqüentemente, aconteceria ao mesmo tempo em que aumentava a demanda sobre a criação de espaços de interlocução coletiva aos docentes atuantes no curso, no sentido de favorecer aos professor@s a atualização, planejamento e estudos para conhecer o contexto do campo e dos municípios de origem d@s estudantes e assim tomar decisão sobre conhecimentos científicos e tecnológicos necessários e adequados à compreensão e apreensão crítica sobre a realidade daqueles estudantes do campo. Por sua vez, o processo formativo da EduCampo também implicou em uma reflexão sobre o papel d@s professor@s no ensino das CN e MTM, considerando a dinamicidade e a historicidade das práticas sociais que compõem a realidade do campo e que, obviamente, perpassa essa área de conhecimentos no sentido de evidenciar o compromisso docente ao ensinar e favorecer a apropriação do conhecimento historicamente e culturalmente elaborado e a compreensão da

³ A matriz curricular do curso está organizada em três módulos que ultrapassam um semestre letivo constituído pelos componentes curriculares – assim denominados, pois não se restringem a um único campo disciplinar.

realidade na sua especificidade de valorização e materialidade da vida dos sujeitos no/do campo.

A percepção das fragilidades e o desafio do compromisso formativo do curso é que foram redesenhando o currículo para que a turma 3 (Canoinhas), e as duas primeiras turmas que estavam em andamento, tivessem uma formação docente voltada a tal pressuposto. Assim, os componentes curriculares da área em CN e MTM situados entre a 3ª e 6ª fases continham o desafio de selecionarmos e trabalharmos conhecimentos científicos-acadêmicos específicos em sintonia com os princípios da Educação do Campo, articulados por conhecimentos pedagógicos-escolares. Por sua vez, garantir a aproximação entre área de conhecimento específica de formação e atuação (CN –Biologia, Química, Física – e MTM) e as finalidades da EduCampo significa um percurso formativo que propicie aos sujeitos que

Possam analisar e compreender melhor a relação homem/natureza/sociedade e a ocorrência de fenômenos nos diferentes ambientes. Tal formação permite outro posicionamento diante dos aspectos sócio-político-econômicos que envolvem as questões ambientais, étnico-raciais, saúde/doença, gênero/sexualidade, etc. (BRITTO, 2011, p.173).

Pautados por essas reflexões, foram reorganizados e renomeados os componentes curriculares situados entre a 3ª e 8ª fases. Tais mudanças foram pautadas pelo o que e como seria trabalhado, reavaliando a respectiva carga horária de cada componente situada na totalidade dos semestres vinculados ao módulo “Fundamento das Ciências” (estrutura apresentada no primeiro capítulo do livro), sendo condicionadas pelos indicativos oriundos dos saberes construídos nos Tempos Comunidade e Tempos Universidade (particularmente a retomada daqueles produzidos durante o primeiro e segundo ano, no sentido de colocar em diálogo com a construção dos estágios docência em CN e MTM). Apresentamos no quadro abaixo algumas dessas alterações:

- ♦ # Ciências da Natureza e Matemática: relações com o campo I, II, III e IV - Passou a ser nomeado **Práticas Educativas do/ no Campo I, II, III e IV**. Delimitamos que os estudos se estabeleceriam a partir do entendimento das CN e da MTM como parte da cultura para a formação de cidadãos e cidadãs do campo, na sua relação com a tecnologia e a sociedade na contemporaneidade, através de interlocuções conceituais situadas pela historicidade das CN e da MTM para compreensão da realidade, em suas especificidades com o campo (relacionados ao estudo das realidades e temas contemporâneos no/do tempo comunidade). Ainda, estabelecemos aproximações metodológicas para a aprendizagem de conceitos. Dessa maneira, o percurso nesse componente curricular seguiu o seguinte movimento: 1º- aproximação com o Tempo Comunidade (mapeamento dos problemas sócio-econômico-ambientais, os sujeitos e a atividade humana) e a seleção de temas (inventário de conceitos); 2º- aprofundamento de conceitos, a seleção de novas temáticas e aproximações metodológicas; e 3º- articulação entre as práticas sociais do campo e a construção de teias temáticas e conceituais nas práticas escolares.
- ♦ # Produção do Conhecimento I, II, III e IV - Passou a ser nomeado **Saberes e Fazeres I, II, III e IV – área CN e MTM**. Nesse componente curricular, passamos a focar os estudos sobre os fundamentos e metodologias na área, através do seguinte movimento: 1º- interlocução entre saberes populares e conhecimento científico, e as relações entre os saberes e as implicações na educação escolar no/do campo; 2º- a área de conhecimento e os saberes silenciados no currículo escolar ao longo da história, e também a educação em CN e MTM como campo de conhecimentos: historicidade e perspectivas atuais, incluindo as diferenças entre ensino e educação e as implicações curriculares; e 3º- reflexões sobre a educação em CN e MTM no espaço escolar e a ação pedagógica, relacionando teoria e prática, objetivos, conteúdos e metodolo-

gia, adequados às necessidades educativas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

- ♦ # Aprofundamento Temático I, II, III e IV- Passou a ser nomeado **Aprofundamento Temático na área CN e MTM**. Esse componente curricular passou a alocar o espaço de estudos e diálogos entre a área CN e MTM e temas contemporâneos, através de reflexões e aprofundamento de questões que atravessam a educação no/do campo como: as Etnociências (I); as compreensões e representações de etnia, raça e preconceitos raciais (II); as mulheres e a ciência e as compreensões e representações de gênero, sexualidade e homofobia (III); e as dimensões das ciências, tecnologias e a sociedade (IV).
- ♦ # Estágio Docência e Projetos comunitários I e II: Área CN e MTM foi mantida sua denominação e sua proposição de ocorrer nas escolas (municipais e/ou estaduais) dos municípios em foco, durante o Tempo Comunidade na 5ª e 6ª fases, enfatizando e efetivando a experiência da docência na escola e sua relação com a comunidade em estudo desde as fases anteriores.
- ♦ # Estágio Docência e Projetos comunitários III e IV: Área CN e MTM foi mantida sua denominação e sua proposição de ocorrer nas escolas de Ensino Médio (devido às políticas de educação, todas exclusivamente estaduais) dos municípios em foco, durante o Tempo Comunidade na 7ª e 8ª fases, enfatizando e efetivando a experiência da docência na escola e sua relação com a comunidade em estudo desde as fases anteriores, em especial a articulação com o projeto de estágio no Ensino Fundamental.
- ♦ # Laboratório I e II – Área CN e MTM - Esses componentes curriculares não são um espaço de técnicas laboratoriais, mas sim um laboratório de metodologias, no qual serão vivenciadas diferentes iniciativas didático-metodológicas, através da produção de materiais de apoio pedagógico afinados com os estudos teórico-metodológicos realizados.

Vale salientarmos a partir do exposto anteriormente que a atuação docente na EduCampo obrigatoriamente levava a necessidade de muitos diálogos pelo coletivo de professor@s, pois as ementas e finalidades dos componentes curriculares na área de CN e MTM em coerência com a proposta curricular definida em seu Projeto Político Pedagógico exigiam o compartilhamento entre @s docentes, os quais tinham sua formação num campo disciplinar específico. Ou seja, o planejamento coletivo era uma prática necessária no cotidiano educativo do curso. Desse modo, a atuação na turma de Canoinhas nas disciplinas compartilhadas demandou do grupo de professor@s encontros sistemáticos de planejamento, estudos, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas, algo que foi favorecido pelo deslocamento para o TU e a permanência em Canoinhas hospedados no mesmo local.

Tais condições foram marcadores importantes nessa turma – tanto aos estudantes (conforme relata o texto da egressa Jaquiline Visniévski em outro capítulo deste livro) quanto aos docentes –, compreendendo que a prática educativa coletiva é um modo de transpor a organização disciplinar do conhecimento para uma forma interdisciplinar. Além disso, foi algo extremamente desafiador o caráter pioneiro dessa proposta naquele momento, exigindo do coletivo da licenciatura muita discussão, e, ao mesmo tempo, um trabalho de formação permanente e de consolidação do grupo docente. Em muitos casos, os próprios formador@s eram os próprios docentes. Os ajustes de implantação, seguidos por avaliação, consolidaram o trabalho da turma Canoinhas, ao mesmo tempo em que qualificaram o Projeto Político Pedagógico do curso, movimento que ainda acontece através das adaptações e mudanças na matriz curricular⁴ enquanto um curso novo que acaba de completar sua primeira década (2009-2019).

⁴ A última mudança mais ampla tramitou por quatro anos e foi aprovada em dezembro de 2017, valendo para todas as turmas em andamento.

3 REINVENTANDO TRAJETÓRIAS NO PLANALTO NORTE CATARINENSE

O **exercício da docência** na turma de Canoinhas nos exigiu uma dedicação bastante intensiva nos marcando de modos diferenciados conforme nossas trajetórias; sendo que os dois autores que escrevem este capítulo se encontraram em 2014 na docência dos componentes curriculares (Práticas Educativas do/no Campo III E IV; Saberes e Fazeres III e IV – área CN e MTM; Estágio Docência e Projetos Comunitários III e IV: Área CN e MTM) no 4º ano dessa turma.

3.1 Iniciando o percurso na EduCampo UFSC na turma Canoinhas/Planalto Norte Catarinense – Trechos da trajetória do professor Marcelo

A **primeira atividade** que realizei na EduCampo da UFSC foi em agosto de 2014, logo após minha nomeação como docente efetivo. De Florianópolis partia rotineiramente em direção a Canoinhas, em direção às atividades de Tempo Universidade. As aulas aconteciam no IFSC em Canoinhas, e após longas viagens de aproximadamente sete horas (360 km) chegava para minhas primeiras intervenções no curso.

Embora já tivesse circulado bastante pela costa catarinense, havia nesse novo percurso um grau de encantamento pela realidade de outros territórios de SC. Outras paisagens, outras culturas, que me levavam a refletir sobre o quão transformador cada semestre poderia ser. Que desafios enfrentaria para trabalhar por área de conhecimento, sendo que havia me graduado de forma disciplinar, em Ciências Biológicas? Mais ainda, que desafios pautariam essa formação, considerando realidades tão distintas dentro do estado de Santa Catarina? A firmeza e a certeza de desenvolvimento de um trabalho alinhado com a Educação do Campo e o Ensino das Ciências e a Biologia eram encaradas pelo fato de que havia construído

uma trajetória peculiar para um biólogo, que migrou da ecologia para a antropologia, em diálogo com a educação.

Seis meses antes dessa cena, havia prestado concurso para atuar na área de Ciências da Natureza na EduCampo da UFSC, e confesso que não tinha a expectativa de vir a ser convocado. Mas em junho, quando soube do resultado, em 30 dias já estava acomodado em Florianópolis. Embora já tivesse trajetória de formação (Mestrado e Doutorado entre 2007 e 2014) dentro dos assentamentos rurais do MST, na fronteira com o Uruguai, e nas escolas do campo na região agroecológica do litoral norte do Rio Grande do Sul, trabalhar diretamente com a formação de professores na licenciatura em Educação do Campo era um desafio inimaginável desde a perspectiva do lugar em que passaria a me encontrar na universidade.

A alternância – de alguma forma descrita na minha cena inicial – certamente foi a primeira marca dessa experiência. Os deslocamentos e a itinerância que implicam a alternância (para além de seu significado pedagógico) permite que conheçamos as diferentes realidades sociais e ambientais de Santa Catarina. Recordo-me que já na primeira aula os estudantes tiveram papel fundamental para me ambientalizar e introduzir no contexto da vida do Planalto Norte Catarinense: a cultura e os seus modos de vida local.

Na sequência da organização das viagens e das aulas seguintes, fui conhecendo melhor os estudantes, colegas de trabalho e suas trajetórias. Aliás, como um curso poderia reunir tanta riqueza com pessoas com trajetórias e histórias tão distintas para contar? Quão interessante seria atuar na formação de professores de forma coletiva e partilhada na Educação do Campo? Essa possibilidade só é possível graças ao caráter político e educativo dos povos do campo que lutaram por essa oportunidade e marcam esse modo distinto de pensar a educação. Muito dessas reflexões acontecia no viajar por muitas horas. Isso implicava conversar e dialogar sobre nós mesmos (docentes), nossas ideias, futuros projetos nesse lugar que passávamos a ocupar, além de, obviamente, refazer planejamentos de aula

e produzir textos falados. Essa oportunidade de ouvir o outro por um bom tempo era o que qualificava nossas divergências e convergências.

Unir-se ao trabalho já em andamento com a turma e às disciplinas conduzidas pelos colegas mais experientes foi vital para a apropriação do trabalho na turma e no curso. Devo agradecer a cordialidade de meus colegas! Era com eles que dividia a tarefa de articular as disciplinas de práticas educativas, saberes e fazeres, estudo orientado e estágio (carinhosamente chamada de “Kit Estágio”). Por fim, cabe mencionar que um dos pontos centrais que me impressionaram nessa articulação foi o encadeamento das implicações teóricas e práticas das disciplinas. A aparente confusão para um inexperiente foi ganhando sentido com a fala dos estudantes e o acompanhamento de seus estágios-docência em suas comunidades. Minha trajetória tem sido impactada desde a entrada na turma Canoinhas, de modo que não consigo parar de pensar em cada vez mais qualificar e lutar por uma Educação em Ciências e Biologia na Educação do Campo.

3.2 Trilhas da trajetória docente: experiência formativa fortalecida pela imersão na EduCampo - Trechos da trajetória da professora Néli

A minha chegada à EduCampo ocorreu em março de 2010, quando estava iniciando o segundo semestre da primeira turma do curso, sendo eu a primeira professora (e única por dois semestres) da área de Ciências da Natureza e vindo de uma formação e atuação no Ensino de CN/Biologia. Contudo, fui informada que assumiria dois componentes curriculares denominados Ciclos Biogeoquímicos I (correspondente ao primeiro semestre) e o II, que logo seriam ministrados concomitantes num único semestre. Um imenso desafio, pois isso implicava em trabalhar conhecimentos de muita especificidade científica, o que exigiu retomar estudos dos tempos da minha graduação, e alguns com tanta especificidade que nem na Biologia eu havia estudado.

Ao mesmo tempo em que as demandas não se restringiam ao ensino, porqueera preciso participar e tomar decisões colegiadas sobre os vestibulares, as novas turmas e as adaptações curriculares que emergiam de maneira gritante para que fôssemos construindo, implantando e consolidando a EduCampo na UFSC.

Desse modo, fui uma das docentes que votou pela aprovação da turma mambembe, um voto que jamais irei me arrepender de ter manifestado. Assim assumi um compromisso em fazer valer a existência da turma Canoinhas, sua formação e a permanência dos sujeitos (um número expressivo do campo e integrantes de famílias agricultoras, tendo como principal cultivo a fumicultura – prática agrícola sob o uso de muitos agrotóxicos e, por outro lado, única fonte econômica para essas famílias) que a integraram e seguraram nos quatro anos do percurso e conclusão do curso.

Iniciei a docência nessa turma na 3ª fase e segui em todos os semestres até a 8ª fase, ministrando (de maneira compartilhada) componentes curriculares como: Aprofundamento Temático II (foco: questões étnico-raciais) e III (foco: gênero e sexualidade); Práticas Educativas do/no Campo; Saberes e Fazeres– área CN e MTM; Estágios Docência e Projetos comunitários: Área CN e MTM (nos anos finais do Fundamental e Ensino Médio). E, como foi dito pelo Marcelo no texto acima, atuei especialmente e de maneira concentrada durante dois anos no “Kit Estágio”.

Penso que essa experiência contínua nas turmas, principalmente nos componentes curriculares vinculados aos fundamentos da área de CN e MTM, articulados por aqueles que trabalham conhecimentos teórico-metodológicos da Educação e Ensino de CN e MTM, atrelados à docência compartilhada, constituíram um conjunto de aspectos determinantes na minha trajetória docente, no sentido de provocar muitas reflexões, debates fervorosos e profícuos que qualificaram minha prática docente.

Essa experiência me levou a desvelar uma realidade que enganosamente pensava que conhecia. Uma visão equivocada, na medida em que eu não percebia – e de fato não conhecia até então – o quanto contraditório era o trabalho dess@s sujeitos do campo, em especial os

trabalhador@s na fumicultura, expostos ao uso contínuo de agrotóxicos – venenos a sua saúde –, mas chamados e definidos como “remédios” para “saúde” da planta (tabaco) e sucesso de uma boa colheita; logo, uma imagem de um bom retorno financeiro diante de total desconhecimento sobre alternativas de outras produções agroecológicas.

Os debates e estudos realizados nas aulas (TU) da licenciatura e as pesquisas e registros durante o TC foram tencionando os lugares, olhares e ouvidos dos sujeitos do campo da turma. Uma pergunta foi se tornando presente: “Agrotóxicos, veneno para quem?”. Uma pergunta que envolvia uma rede complexa de aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, portanto era preciso acionar duas categorias freireanas: a dialogicidade e a problematização como modo de leitura e investigação da realidade vivenciada e percepção das condições materiais da realidade das vidas de tais sujeitos.

Logo, essa situação provocou a retomada de estudos sobre Paulo Freire e alguns estudiosos de Freire e o Ensino de Ciências como Demétrio Delizoicov, Marta Pernambuco, José Andre Angotti e Antonio F. Gouvêa da Silva. Sob os pressupostos dess@s autor@s, fomos organizando os estudos, planejamentos e realização dos estágios docentes e a construção dos projetos realizados nas escolas, pois corroboramos com Silva (2004) quando argumenta o quanto é uma exigência política, epistemológica e sociocultural a participação contextualizada dos sujeitos na construção de suas práticas pedagógicas para que haja o fazer educativo qualificado e comprometido nos diferentes momentos do processo de construção curricular. Este envolve aspectos muito importantes como a caracterização das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar até o momento da prática pedagógica de preparação de atividades de aulas, por sua vez organizadas e pautadas pela seleção de falas significativas da comunidade, temas geradores sistematizados em redes de relações. Desse modo, esse é um processo dialético realizado pelos educador@s das diferentes áreas do conhecimento, na medida em que são articuladas diferentes dimensões da realidade sociocultural e os recortes do conhecimento universal sistematizado (SILVA, 2004).

4 DIÁLOGOS, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES — CONSTITUÍRAM NOSSA CAMINHADA

A potencialidade da iniciativa dessa primeira turma *mambembe* foi explicitada pela permanência dos estudantes, pois a turma chegou ao oitavo semestre com permanência de 31 estudantes, evidenciando uma evasão aproximadamente de 30%. Um percentual baixo em comparação a evasão aproximada de 70% nas turmas que tiveram seu TU no campus Trindade em Florianópolis. Outro marcador importante foi as experiências de estágios docentes e vivências compartilhadas nas escolas, assim como a atuação docente de egress@s nas redes municipais de ensino, o que foi evidenciado pela ocasião do estudo feito pelo curso para realização do vestibular (ingresso 2016-1) para a turma 7, quando foram consultados vários municípios (territórios entre Vale do Itajaí e Planalto Norte) e respectivas secretarias de educação sobre as demandas referentes às escolas do/no campo e docentes na área de CN e MTM. Na oportunidade, mais uma vez o território do Planalto Norte foi identificado com uma expressiva demanda materializada na constituição da nova turma com a oferta e ocupação de 120 vagas desdobradas em dois pólos (experiência que será pontuada nos próximos capítulos).

Por sua vez, a caminhada formativa na turma Canoinhas foi muito relevante tanto para nós docentes formador@s como para a formação d@s estudantes que a integraram. Isso porque ao longo de tal percurso foram se constituindo marcadores na nossa trajetória formativa; uma experiência coletiva e alimentadora que segue nos nutrindo sempre que a retomamos, seja pelos registros sistematizados como pelas lembranças, que brevemente exercitamos no curto espaço deste texto. E, assim, concluímos com o pensamento de Paulo Freire sobre educador@s/educand@s definidos na obra “Dicionário Paulo Freire”:

Freire acredita e luta pela construção de uma “contra-hegemonia”, uma educação “de resistência”, uma educação “para autonomia e para a capacidade de dirigir” no interior das instituições escolares [acadêmicas], pois pensa que isso se constitui, em si, um processo

pedagógico concreto de formação do educador. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o papel do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola [universidade] e que sua formação, além da competência técnica, compreende um aprendizado político, inerente a todas escolhas e decisões. Para Freire, portanto, conhecer e transformar não constituem dualidades da ação educativa, mas aspectos distintos de uma mesma unidade, mediante a práxis histórica do ser humano que, por sua vez, indica um tempo de possibilidades, e não de determinismos. (FORSTER, 2017,p.144).

REFERÊNCIAS

BRITTO, N. S. Formação de professores e professoras em Educação do Campo por área do conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática. In: MOLINA, M.C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 165-178. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

FORSTER, M.M. S. Educador/ Educando. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 143-145.

SILVA, A. F.G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo, 2012**. Disponível em: <<http://licenciatura.educampo.ufsc.br/projeto-ppp/>>. Acesso em setembro de 2018.

VISNIÉVSKI, J. G. **O Percurso Formativo da Licenciatura em Educação do Campo**: práticas interdisciplinares e relacionadas à realidade do campo nos estágios docência de Ciências da Natureza e Matemática. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

A TURMA DE ALFREDO WAGNER

desafios do acesso à educação
para os sujeitos do campo

Autoria Coletiva¹

1 INTRODUÇÃO

Este texto corresponde a um breve relato que ganha materialidade a partir da prática de Tempo Comunidade, realizada no ano de 2018, da Turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que ocorre no município de

¹ Este texto foi organizado pela professora Carolina Orquiza Chermem a partir dos trabalhos e vivências realizadas durante o Tempo Comunidade de 2018 da Turma de Alfredo Wagner: Alice Seemann, Ana Maria Prust, André Simiano, Amanda Luiza do Nascimento, Bruna Schmitz, Dandara M. dos Santos, Camila da Cunha, Carlos Elizeu da Silva, Eliandra Carla Sebold, Heliton de Andrade, Higor da Silva, Josilene Gois, Juliano Batista, Junior Jussie Alves, Jussara Mariotti da Silva, Letícia Knaul Ferreira, Lucas da Silva, Marluce Ramos Matauro Schvortz, Samantra Branger e Valquíria Steinhauer Eger. Todas e todos, de modo direto ou indireto, são autores do texto. Cabe citar também as professoras que orientaram este Tempo Comunidade e contribuíram com as pesquisas e vivências desenvolvidas pelos estudantes: Beatriz Collere, Inara Fonseca e Natacha Eugênia Janata.

Alfredo Wagner – turma que se denominou “Resistência”. O texto busca apresentar algumas reflexões vivenciadas durante o Tempo Comunidade do Curso em torno dos desafios enfrentados para a garantia do acesso à educação nos espaços de vida e trabalho dos sujeitos do campo.

No contexto atual de desmonte da esfera pública brasileira e dos direitos sociais historicamente conquistados, o acesso à educação vem sendo cada vez mais dificultado e os poucos direitos conquistados pela população do campo estão ameaçados. Analisando o processo histórico, a Educação Básica para os povos do campo não é prioridade no Brasil, desde o período colonial, passando pela educação rural das décadas de 1930-40, bem como pela revolução verde de 1960-70, aos processos de fechamento das escolas do campo iniciados na década de 1990, até os tempos atuais (RIBEIRO, 2012).

Tal realidade segue complexa quando se trata da educação superior advinda das universidades públicas e, por enquanto, gratuitas. De modo geral, o ensino superior é destinado a uma parte da elite brasileira, reforçando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, não sendo o trabalho intelectual uma prioridade destinada à ampla classe trabalhadora, sobretudo aos povos do campo.

O município de Alfredo Wagner revela esse contexto em seu histórico referente à Educação Básica, na medida em que uma série de escolas multisseriadas, localizadas nas áreas rurais, foi fechada e passou pela nucleação. Neste processo, as escolas localizadas nas áreas centrais acabaram recebendo os estudantes das áreas rurais, os quais chegam a se deslocar cerca de 30 quilômetros por dia para ir à escola, o que implica em impactos para a aprendizagem das e dos estudantes. Ao chegarem nas escolas nucleadas, nem sempre as suas demandas e especificidades como sujeitos do campo são atendidas. O trabalho agrícola, a agroecologia, a realidade e cultura camponesa e os saberes das e dos agricultores não são valorizados pelas escolas das cidades. Tal realidade, que não é encontrada apenas em Alfredo Wagner, mas em todo o território rural catarinense, aponta para a necessidade da formação de professores e professoras para o campo.

Esse contexto motivou o Curso de Licenciatura da UFSC a iniciar uma turma naquele município. Contudo, muitos desafios se apresentaram na constituição da turma: os custos para o seu funcionamento, o modelo de alternância, o deslocamento dos professores para ministrar as aulas em Alfredo Wagner, o modelo político de educação voltado às áreas rurais, a realidade das escolas do campo, entre outros. É sobre esses desafios que este texto se dedica.

O texto encontra-se dividido em três partes: i) pretende-se descrever brevemente o município de Alfredo Wagner na perspectiva de valorização econômica, social e cultural do campo, com ênfase na agroecologia; ii) na segunda parte, descreve-se o perfil da turma, formada pela classe trabalhadora e por agricultores e agricultoras, o que definiu o modelo de alternância a ser desenvolvido; e iii) o texto é finalizado tratando dos desafios de garantir o acesso à educação pública para os sujeitos do campo, com respeito às suas especificidades e modos de vida.

2 O MUNICÍPIO DE ALFREDO WAGNER E O PROJETO POLÍTICO PARA O CAMPO BRASILEIRO

No primeiro ano do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, as e os estudantes realizam um amplo diagnóstico, com aspectos sociais, educacionais, culturais e econômicos sobre a realidade e o município em que vivem. Seguindo esse diagnóstico², o município de Alfredo Wagner/SC está localizado às margens da BR 282, no início da Serra Catarinense, estando a aproximadamente 100 km da capital e fazendo divisa

² O diagnóstico é realizado pelos estudantes no Tempo Comunidade do primeiro ano do curso. A Turma de Alfredo Wagner realizou esse diagnóstico no ano de 2017. No ano de 2019, os estudantes vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) elaboraram uma síntese dos dados levantados para apresentarem na formação continuada de professores junto à Secretaria da Educação de Alfredo Wagner, realizada pelo Departamento de Educação do Campo. Os dados utilizados correspondem a essa síntese.

com os municípios de Bom Retiro, Leoberto Leal, Anitápolis e Ituporanga. De acordo com o último censo de 2010, a população do município é de 9.410 habitantes (IBGE, 2010). Cerca de 70% da população do município reside na zona rural, a qual possui um relevo acidentado e rodeado de área verde. O município possui uma pequena área considerada urbana, onde se localiza uma praça, a prefeitura, uma pequena área comercial, com bancos e serviços diversos, além de espaços de lazer, escolas e hospital.

Cabe destacar que, segundo os critérios do IBGE, o município é considerado urbano, contudo, apresenta aspectos sociais, econômicos e culturais vinculados ao rural, o que permite o questionamento desta definição.

Segundo relatório do IBGE (2017), as formas de delimitação dos espaços rurais e urbanos vêm sendo questionadas na atualidade:

No Brasil, o Decreto Lei n. 311, de 02.03.1938 associa a delimitação de zonas rurais e urbanas aos municípios. Contudo, muitas vezes as transformações econômicas e sociais alteram profundamente a configuração espacial dos municípios sem que a legislação consiga acompanhar em tempo hábil as novas estruturas territoriais e o processo de distribuição espacial das populações e das atividades econômicas. É verdade também que os limites oficiais entre zona urbana e zona rural, são em grande parte instrumentos definidos segundo objetivos fiscais que enquadram os domicílios sem considerar necessariamente as características territoriais e sociais do município e de seu entorno. Atendem, portanto, aos objetivos das prefeituras, mas dificultam políticas públicas e investimentos preocupados com as outras facetas e escalas da classificação rural-urbano. (IBGE, 2017, p. 11).

O processo formal de separação entre rural e urbano se deu a partir da urbanização do século XIX, processo que se acelerou a partir da Revolução Industrial. Neste momento, criou-se uma dicotomia que separou o rural do urbano (DAVOUDI; STEAD, 2002, apud IBGE, 2017). Nesta visão dicotômica há uma valorização de um em detrimento de outro,

apresentando de um lado uma visão idealizada e bucólica do campo e de outro uma ideia de desenvolvimento e modernidade do urbano.

A fim de repensar essa dicotomia, o IBGE vem estudando uma nova e mais ampla tipologia³ de organização, na qual constatou que a quantidade de municípios brasileiros rurais é muito maior do que o verificado na atualidade:

Na tipologia proposta neste estudo, vemos que 76,0% da população brasileira se encontra em municípios considerados predominantemente urbanos, correspondendo somente a 26,0% do total de municípios. A maior parte dos municípios brasileiros foram classificados como predominantemente rurais (60,4%), sendo 54,6% como rurais adjacentes e 5,8% como rurais remotos. (IBGE, 2017, p. 60).

No caso de Alfredo Wagner, o município tem a agricultura como principal fonte de renda, sendo identificadas cerca de 2.400 famílias agricultoras. Mesmo prevalecendo a monocultura para comercialização em algumas propriedades, muitas dessas famílias ainda prezam pela

³ Como consta no relatório, para a elaboração da tipologia foram estabelecidas as seguintes premissas: A) Município predominantemente urbano: Unidades Populacionais com mais de 50.000 habitantes em área de ocupação densa; e/ou que possuem entre 25.000 e 50.000 habitantes em área de ocupação densa, com grau de urbanização superior a 50%; e/ou municípios em Unidades Populacionais que possuem entre 10.000 e 25.000 habitantes em área de ocupação densa, com grau de urbanização superior a 75%. B) Município intermediário: que possuem entre 25.000 e 50.000 habitantes em área de ocupação densa, com grau de urbanização entre 25 e 50%; entre 10.000 e 25.000 habitantes em área de ocupação densa, com grau de urbanização entre 50 e 75%; e que possuem entre 3.000 e 10.000 habitantes em área de ocupação densa, com grau de urbanização superior a 75%. C) Município predominantemente rural: municípios em Unidades Populacionais que possuem entre 25.000 e 50.000 habitantes em área de ocupação densa, com grau de urbanização inferior a 25%; que possuem entre 10.000 e 25.000 habitantes em área de ocupação densa, com grau de urbanização inferior a 50%; e que possuem entre 3.000 e 10.000 habitantes em área de ocupação densa, com grau de urbanização inferior a 75% (IBGE, 2017, p. 58/59).

agricultura de subsistência. Algumas produções se destacam, tal como a cebola, o fumo, as hortaliças e o tomate, além da plantação de pinus. Há ainda o desenvolvimento da pecuária de bovinos e galináceos.

O município de Alfredo Wagner teve como seus primeiros habitantes os povos originários do país, os indígenas. No município em questão eram pejorativamente chamados de bugres e caçados pelos bugreiros na disputa do território da região. Os indígenas eram caçadores e coletores e tiveram as suas terras invadidas no período colonial.

Alfredo Wagner se emancipou no dia 29 de dezembro de 1961, se desmembrando do município de Bom Retiro. Antes da implantação da barragem sul, o município era conhecido como o “celeiro do Itajaí”. As comunidades mais prósperas eram as da Catuíra, Arnópolis e Rio Engano, por produzirem no modelo da agricultura familiar de sustentabilidade da propriedade. A comercialização dos alimentos era feita a partir da troca. Contudo, na atualidade, encontra-se o aumento da monocultura e a grande quantidade de uso de agrotóxicos nas produções, o que implica diretamente na saúde da população. Tal realidade reflete o modelo depredatório que vem sendo pensado para o campo brasileiro, o que nos remete a um debate fundamental que o Curso realiza com os estudantes, qual seja: qual é o projeto de desenvolvimento de campo que temos?

Quando os estudantes resgatam as histórias do modo de vida e de trabalho de seus avós e das pessoas mais antigas de Alfredo Wagner, encontram o modelo do desenvolvimento ambiental proporcionado por práticas ancestrais, como a agroecologia e a agricultura camponesa e familiar, que de fato alimenta a população. Essa história encontra-se em contradição com o modelo depredador do agronegócio predominante hoje na maior parte dos municípios do país, voltado para a monocultura de exportação e para a apropriação da terra e dos recursos naturais.

A disputa entre esses modelos revela a luta de classes no campo, a partir da contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas no campo, ea resistência e lutas históricas dos movimentos sociais

camponeses (STEDILE, 2013). No primeiro caso, vemos a terra, anteriormente meio de produção de domínio ancestral, passando para a esfera da propriedade privada, o que inclui a exploração do trabalho e do meio ambiente de modo predador. Ou seja, a terra deixa de ter seu uso para a garantia da sobrevivência do camponês, voltando-se à finalidade que lhe dá o modo de produção capitalista em nome do paradigma da eficiência técnica da agricultura moderna, mas que na realidade não alimenta a população (PAULINO, 2007; STEDILE, 2013).

Nesse paradigma há o controle tecnológico das relações de produção no campo, em larga escala, geralmente para a exportação, por parte de empresas transnacionais, o que se passa em prol do acesso aos recursos naturais e da produção real de alimentos, que geralmente é feita pela agricultura camponesa. Nesse contexto:

A relação de dominação/ subordinação implícita mudou o panorama mundial do mercado de alimentos, dado que os países periféricos mostraram-se cada vez mais empenhados em aumentar a produção de commodities, enquanto que os desenvolvidos optaram pelo caminho protecionista de sua agricultura. A conversão dos alimentos em uma questão de mercado culminou na atual inquietação mundial, em virtude da diminuição dos estoques e aumentos expressivos dos preços, crise que se anuncia não apenas como uma questão geopolítica, mas também como uma questão de classe. (PAULINO, 2007, p. 165).

A autora destaca que o preço desse pseudo-desenvolvimento do agronegócio é a depredação ambiental, a intensificação da exploração do trabalho e da vulnerabilização da agricultura camponesa, “que tem conseguido responder ao desafio de prover o mercado interno de alimentos, guardadas as limitações oriundas de seu lugar na partilha dos recursos fundiários e nas políticas de fomento à produção” (ibid., p. 172). Segundo Paulino (2007), essa lógica revela a ausência de um projeto político de totalidade para o campo.

Na contramão dessa realidade, os movimentos sociais do campo defendem a agroecologia como modelo de desenvolvimento, sendo compreendida como:

Uma forma de agricultura ou um modo de produzir fundamentado em uma abordagem ecológica e social da relação dos seres humanos com a natureza (totalidade que integram) e entre si, mediada pelo trabalho. Abordagem que foi perigosamente perdida com o domínio das relações de produção capitalistas. O avanço desse reencontro é questão urgente, antes que a humanidade não tenha mais como lembrar que as relações de trabalho não precisam ser antagonicas e de destruição de seu pressuposto material necessário à vida. [...] O nome “Agroecologia” identifica um esforço historicamente recente de elaborar como ciência, sistemas de conhecimento e concepções de mundo presentes em práticas ou formas tecnológicas ancestrais de agricultura. E presentes em denúncias e lutas, antigas e novas e cada vez mais contundentes, contra os efeitos ambientais e sociais do modo capitalista de fazer agricultura (e de fazer ciência a seu serviço). Trata-se de um “logos” que expressa uma dinâmica viva, “poiesis” (produção material, tecnologias) e “práxis” (relações sociais, cultura, luta) que desde a agricultura, e se estendendo além dela, constrói um movimento consciente de combate à alienação e à devastação da vida, em todas as suas formas e dimensões. É parte da luta de reapropriação dos meios de produção pelo trabalho vivo; na terra, na cultura, na ciência, na educação. (CALDART, 2019, p. 1).

Conforme explica a autora, a ideia radical de agroecologia pressupõe a transformação da sociedade, já que as relações capitalistas indicam, cada vez mais, e, sobretudo, no atual contexto, a depredação ambiental, a alienação da terra e a grande exploração do trabalho. A agroecologia, por sua vez, carrega um potencial formativo capaz de materializar outras formas de produção e do viver, com a construção de novas relações sociais, de gênero e de raça e etnia. O trabalho educativo atrelado a essa concepção

pode contribuir para novas construções sociais, tal como a educação do campo vem tentando construir.

3 O PERFIL DA TURMA DE ALFREDO WAGNER E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo busca centralizar sua atuação em Alfredo Wagner na valorização do campo, em seus aspectos econômicos, sociais e culturais, ao mesmo tempo em que destaca o debate da agroecologia como um projeto político e transformador para o campo. Esses elementos se materializam na organização das turmas por meio da construção de uma educação que reconhece e valoriza os modos de vida dos sujeitos do campo, tendo a Pedagogia da Alternância como modo de organização dos tempos educativos que garante o acesso dos estudantes à educação.

A Pedagogia da Alternância relaciona o conhecimento a ser apreendido com o lugar onde esse conhecimento deve ser aplicado, dividindo o tempo da aprendizagem em dois diferentes espaços: o tempo escola/universidade e o tempo comunidade. Em outras palavras, divide os tempos presenciais escolarizados de ensino-aprendizagem com o tempo de inserção nos processos formativos do trabalho, nos contextos territoriais em que os estudantes habitam (CHERFEM e JANATA, 2017). Em síntese, a Pedagogia da Alternância atua em duas principais frentes: a) na relação entre teoria e prática, conferindo maior sentido à educação; eb) na relação entre trabalho e educação, na tentativa de não dicotomizar trabalho manual de intelectual e permitindo que os sujeitos do campo possam trabalhar e estudar sem que isso seja uma competição.

Trata-se de uma herança dos movimentos populares camponeses que permitiu a relação entre trabalho/vida e conteúdo escolar, desenvolvendo ainda o compromisso de uma gestão escolar em que participam as famílias e os próprios estudantes. No desenvolvimento da Pedagogia da

Alternância, destacam-se as experiências das CRFs, além do Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITerra) e a Fundação de Ensino e Pesquisa da Região Cealeiro (FUNDEP), as quais se utilizam desta forma de organização escolar para a conquista da liberdade e a autonomia, orientada por um projeto de emancipação, com a influência da concepção da escola socialista (RIBEIRO, 2015).

No Curso, no entanto, a Alternância vai ganhando assento teórico-prático a partir da contribuição das distintas trajetórias do corpo docente, bem como a partir da realidade de cada turma. No caso de Alfredo Wagner, inicialmente foi pensado numa proposta que seria realizada nos períodos contrários aos de safra e produção agrícola do município, mantendo o princípio de articular estudo e trabalho agrícola, durante o período matutino e vespertino e aos finais de semana.

Contudo, essa proposta foi repensada a partir de seu perfil: além dos e das agricultoras, a turma foi formada pela classe trabalhadora do município, composta por sujeitos que trabalham no serviço, comércio, área da saúde, professores e professoras, agricultores autônomos, que trabalham em feiras, além de filhos e filhas que cuidam de suas famílias, mães que precisam organizar os estudos com as formas de ajuda que conseguem, ou seja, pela classe trabalhadora que só conseguiria estudar em período noturno.

A proposta foi bastante debatida pelos docentes, uma vez que um curso noturno em Alfredo Wagner implicaria num alto custo para transporte dos professores todas as noites, já que o curso é presencial. Tal organização também exigiria um deslocamento semanal que incide nas horas de trabalho dos professores e professoras, o que não é ponto pacífico no interior da Universidade.

A Universidade não está preparada para o desenvolvimento de um modelo diferenciado de educação, voltado para a realidade dos estudantes e para a territorialização, o que implica em levar a universidade pública, gratuita e de qualidade aos territórios rurais. Nesse processo, os municípios, o

próprio Curso e a Universidade vão desenvolvendo os meios para que isso seja possível, o que não se dá sem conflitos.

Optou-se, desse modo, em garantir o acesso ao ensino superior para a classe trabalhadora de Alfredo Wagner, contudo há um esforço muito grande para garantir o vínculo orgânico desses estudantes com as lutas dos movimentos sociais e com as Escolas do Campo, na perspectiva da agroecologia. A experiência, no entanto, possibilita um acúmulo de forças para que esse vínculo seja cada vez mais ampliado, revelando tensões e contradições para a expansão da Educação Superior junto aos sujeitos do campo. Tal como explicitado por Molina:

Se o movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses; para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas, considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto deste sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes; do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira. (MOLINA, 2015, p. 149).

4 O ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE PARA OS SUJEITOS DO CAMPO: A NUCLEAÇÃO, O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E O ENSINO SUPERIOR

Se no primeiro ano do Curso os estudantes realizam um vínculo com o município onde produzem o seu modo de vida e de trabalho, a proposta da Pedagogia da Alternância a partir do Tempo Comunidade, no segundo ano do Curso é a vinculação com as Escolas do Campo. Nesse

processo, os estudantes realizaram um trabalho de ação e de pesquisa nas escolas do município e a grande questão apresentada foi a problemática do transporte dos estudantes, como reflexo da ausência de políticas públicas adequadas para a educação rural no país e como reflexo do modelo de projeto político brasileiro para o campo, tal como discutido neste texto.

Os artigos e trabalhos elaborados pelos estudantes, a partir de suas pesquisas e práticas nas escolas do campo, revelaram que havia no município uma série de escolas multisseriadas até a década de 90, possibilitando que as crianças estudassem próximos de suas casas e permitindo que a escola funcionasse como um centro cultural das comunidades. As famílias participavam efetivamente da escola, que era um local de encontro e de referência para a organização coletiva.

Contudo, a partir dos anos 2000, muitas dessas escolas foram extintas e nucleadas para as áreas centrais do município, distanciando as crianças do seu meio. Ao serem nucleadas, muitas dessas perdem a característica de escola do campo, impondo aos estudantes um currículo universal voltado ao contexto urbano e distante das bases do modo de produzir agroecológico.

As pesquisas realizadas no Tempo Comunidade⁴ revelaram que três escolas do município ainda se mantêm multisseriadas nas zonas rurais, enquanto duas foram nucleadas, sendo que uma delas foi mantida e localizada na zona rural e a outra está no perímetro urbano, mas atende prioritariamente estudantes do campo, sendo as duas caracterizadas e definidas como escola do campo.

Segundo os artigos dos estudantes, o município de Alfredo Wagner possui cerca de 1.900 alunos do Ensino Infantil ao Ensino Médio, distribuídos em 10 instituições, sendo elas municipais (com 963 estudantes) e

⁴ Trata-se do trabalho final da disciplina de acompanhamento do Tempo Comunidade do segundo ano do Curso. Ao final das etapas de observação e participação nas escolas, as e os estudantes elaboram um artigo em que pesquisam as temáticas que se evidenciaram nas escolas. Os dados utilizados neste texto correspondem a estes trabalhos.

estaduais (com 937 estudantes). A maioria desses alunos habita na área rural. Estima-se que 1.224 estudantes utilizam o transporte escolar, o qual está organizado em 40 linhas, sendo 15 dessas do próprio município e o restante é terceirizado. Cerca de 123 professoras e professores trabalham nessas escolas.

O gasto anual do município, em 2016, com o transporte escolar foi de aproximadamente 1.870.775 reais e, segundo entrevista realizada pelos estudantes do curso de licenciatura, os governos estadual e federal repassam um valor irrisório para contribuir com esse custo. É o município que arca com a maior parte das despesas com o transporte escolar, além de arcar com a gestão dessas linhas de transporte.

Cabe destacar que os estudantes encontraram experiências pedagógicas muito ricas nas escolas⁵. As observações e pesquisas realizadas contribuíram muito para o processo de formação de professores no qual os estudantes se encontram. As escolas foram muito solidárias com os estudantes do curso e os apoiaram significativamente, possibilitando uma série de aprendizagens. Contudo, por ter sido o principal aspecto e que se repetiu na realidade de Alfredo Wagner, este texto abordará a questão da nucleação a partir dos trabalhos dos estudantes.

A pesquisa elaborada pelos estudantes Juliano Batista e Eliandra Carla Sebold, por exemplo, consistiu na realização de entrevistas, a fim de investigar o processo de fechamento da Escola Isolada Barro Branco, que teve o seu funcionamento interrompido no ano de 2006, com aproximadamente 25 estudantes matriculados. Trata-se de uma comunidade essencialmente rural, com grande desenvolvimento da agricultura familiar, composta atualmente por 59 famílias e 34 estudantes, que vão para a Escola do Campo Nucleada Passo da Limeira, localizada a cerca de 15 km.

⁵ Deixamos aqui um agradecimento especial às escolas que nos receberam para a realização do Tempo Comunidade: EB Passo da Limeira e EB Silva Jardim, no município de Alfredo Wagner; e EEB Alexandre Gusmão, no município de Bom Retiro.

Esse processo foi marcado por contradições e resistências por parte dos familiares, mas eles revelam que pouco foi discutido com as comunidades sobre o tema. Segundo três pais entrevistados, o processo de nucleação foi decidido pelo poder municipal e os pais não tiveram outra alternativa. As famílias foram avisadas alguns dias antes de iniciar as aulas. Houve uma reunião para oficializar que a escola seria fechada. As entrevistas revelaram que a diretoria da escola, formada pelos pais dos estudantes, não concordaram com o fechamento da Escola Isolada e procuraram a Secretaria de Educação, mas não obtiveram resultado positivo.

A justificativa para o fechamento da escola seria a de que, na nova instituição escolar, os estudantes teriam melhor aprendizagem, a escola estaria mais bem equipada, com biblioteca, sala de informática etc. A professora seria responsável apenas pelo conteúdo escolar, pois teria merendeira, faxineira e direção para cuidar dos assuntos burocráticos e administrativos. Porém, os pais continuavam descontentes com a situação: “Nós não queria que fechasse, fomos procurar alguém que entendesse das leis. Queria saber porque fechar a escola se pra nós tava bom, só um disse que se nós aguentasse a escola não fechava.” (Entrevista realizada por Eliandra Carla Sebold e Juliano Batista com um pai da comunidade, 2018).

Sem as informações necessárias, a comunidade não conseguiu se auto-organizar para manter a escola. Nesse processo, as famílias perderam o contato direto que tinham com a escola, sobretudo com as professoras. Os pais deixaram de acompanhar a organização pedagógica da escola, bem como deixaram de contribuir na parte administrativa. Também a escola perde sua referência social, onde se encontravam para socializar as questões da comunidade: “A escola perto de casa era muito bom, nós tava direto na escola, conversava com a professora quase todos os dias, ajudava a resolver problemas, as crianças gostavam mais da escola aqui perto de casa.” (ibid.). Segundo a pesquisa realizada, as professoras não ensinavam apenas seus educandos, mas também toda a sua família, havia troca de conhecimentos e diálogo.

Outro problema enfrentado após a nucleação foi a distância percorrida pelos estudantes até a Escola Passo da Limeira. Crianças de 7 a 10 anos passaram a ser transportadas cerca de 15 Km em estradas com condições precárias. Nos dias de chuva, os estudantes ficam sem o acesso à escola por dias seguidos, prejudicando a aprendizagem das crianças do campo: “Era mais fácil trazer um professor do que levar todos os alunos.” (Entrevista realizada por Eliandra Carla Sebold e Juliano Batista com uma mãe da comunidade, 2018).

Segundo relatos de uma educadora que lecionou na Escola Isolada do Barro Branco e hoje leciona na Escola Passo da Limeira, o ponto positivo era a participação das famílias. Na visão dela, os pais se preocupavam mais com a educação de seus filhos, a escola se tornava uma família, “hoje as crianças entram e saem da escola e muitas vezes o professor não conhece os pais de seus educandos.” A professora também acredita que as crianças se alfabetizavam mais rápido, visto que os mais novos aprendiam com os mais velhos, havia uma troca de conhecimentos. (Entrevista realizada por Eliandra Carla Sebold e Juliano Batista com uma educadora/professorada comunidade, 2018). Um dos educandos reforça o argumento da professora: “na escolinha era melhor, nós aprendia com os mais grandes e um ajudava o outro, era mais perto, bem mais tranquilo.” (Entrevista realizada por Eliandra Carla Sebold e Juliano Batista com um estudante da comunidade, 2018).

A investigação revelou ainda que no planejamento da nucleação não foi como esperado, na medida em que não foi calculado que os gastos com o transporte e com a manutenção das estradas chegaria a ser mais elevado do que a verba necessária para a manutenção das escolas:

A nucleação foi algo mal planejado, parecia que se conseguia manter estas escolas no Campo. O Estado ofereceu transporte e propostas que pareciam ser boas, mas hoje se gasta muito mais com o transporte escolar, foi um processo complicado e difícil, os pais não queriam, foi difícil explicar. (Entrevista realizada por Eliandra Carla Sebold e Juliano Batista, na Secretaria de Educação, 2018).

Cabe destacar que o processo relatado e evidenciado nesta pesquisa refere-se à Educação Básica. O Ensino Médio nunca foi realizado nas comunidades rurais. Esse ensino é oferecido na escola estadual, na sede da cidade do município, no período noturno. Isso porque não há transporte escolar durante o dia para os sujeitos que habitam nas zonas rurais. Neste caminho, muitos adolescentes deixam a escola, reforçando o descaso ainda existente com a escolarização dos sujeitos do campo.

Sobre essa realidade destaca-se o trabalho dos estudantes André Simiano e Higor da Silva, os quais pesquisaram a evasão escolar no município de Bom Retiro. Ao entrevistar os jovens que deixaram os estudos, perceberam que entre os motivos da evasão estava a não conciliação entre trabalho agrícola e a escola, bem como a dificuldade no deslocamento e o tempo gasto no transporte.

Ao entrevistarem um jovem que parou de estudar no 9^a ano do ensino fundamental, os estudantes observaram que a principal causa de sua desistência foi o transporte escolar. O jovem apontou que por morar longe era obrigado a sair muito cedo de casa e quase não podia ajudar seus pais no campo, além das más condições do transporte, que quebrava no decorrer do caminho e as crianças eram obrigadas a caminhar muitas vezes 10 km para chegar em casa (Entrevista realizada por André Simiano e Higor da Silva com um jovem de Bom Retiro, 2018). Outro entrevistado também descreveu a escola como algo de menor importância, porque, segundo ele, a escola não trabalha com a sua realidade de agricultor, não ajudando na sua atividade produtiva principal, que é o trabalho no campo.

As entrevistas revelaram ainda que os familiares apoiam que os filhos estudem. Para eles, o estudo representa uma oportunidade que não tiveram, mas entendem a desistência dos filhos quando chegam no Ensino Médio, diante de tantos obstáculos e diante da necessidade, ou escolha, do trabalho no campo.

Os jovens apontaram também o preconceito que sofrem nas escolas urbanas por serem “do interior”. Um dos sonhos desses jovens seria uma

escola perto de casa, com proposta da Pedagogia da Alternância, assim não precisariam deixar de trabalhar com a família e de estudar.

Outro trabalho que trouxe dados sobre esse processo de nucleação é o das estudantes Jussara Marioti da Silva e Walquíria Steinhauser Eger. As estudantes pesquisaram o fechamento da Escola do Campo da Vila Catuíra, o qual “foi resolvido pelo poder público e comunicado aos pais em uma reunião com a comunidade sobre a nucleação.” As estudantes revelam que a Secretaria de Educação passou a refletir sobre esse processo:

Foi um tiro no pé, as promessas foram grandes e cresceu-lhes os olhos. Então os recursos não vieram por ser apenas uma conversação e foi uma grande decepção, pois os gastos com o transporte escolar foram ficando cada vez maiores. E ficou fora de controle, agora existem apenas três escolas multisseriadas, que por muitas lutas de pais e membros da comunidade conseguiram deixá-las abertas. (Entrevista realizada por Jussara Marioti da Silva e Walquíria Steinhauser Eger na Secretaria da Educação de Alfredo Wagner).

A pesquisa das estudantes também revela que a nucleação foi pior para as crianças menores que frequentavam do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental. As entrevistas revelaram a preocupação das mães pelas crianças pequenas terem que acordar muito cedo, pegar o transporte escolar lotado e muitas vezes terem que ir em pé. As crianças também acabam chegando atrasadas na escola, ou saindo mais cedo, o que prejudica a aprendizagem no que tange ao acesso aos conteúdos e conhecimentos científicos transmitidos pela escola.

Já em algumas entrevistas com alunos na época do fechamento, as estudantes notaram que a princípio as crianças ficaram apreensivas quanto ao deslocamento, pois iriam sair de sua comunidade e iriam para uma escola maior, com muito mais alunos. Em contrapartida, também encontraram estudantes que gostaram da mudança, uma vez que conheceriam novos alunos e professores.

A partir desses trabalhos de pesquisa dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, faz-se necessário realizar aqui um breve histórico da política nacional que incentivou a nucleação das escolas do campo. De modo geral, a educação nas áreas rurais nunca foi prioridade dos governos brasileiros. Inicialmente, no período colonial, a educação nas áreas rurais estava vinculada ao processo de catequização dos índios. Os negros e as mulheres não tinham acesso à educação. A ideia que predominou durante muitos anos era que não precisava de estudo para trabalhar na agricultura. A partir de 1935, no governo Vargas, as escolas rurais passam a ter um pouco mais de atenção, vinculadas aos processos de desenvolvimento do campo. Precisava-se de um conhecimento mínimo para a explosão da força de trabalho dos camponeses. Nesse período, os professores deixam de ser voluntários e passam a ser remunerados.

As exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar o mínimo de qualificação para o máximo de pessoas. (ROMANELLI, 2014, p. 62).

Contudo, com o processo do neoliberalismo no país e com a diminuição da população vivendo no campo, as escolas rurais passam a ser vistas como um gasto para o poder público. “Utiliza-se o discurso de que essas “escolinhas” isoladas significam um atraso, que as multisseriadas não dão mais conta do processo de alfabetização e de aprendizagem.” (CALDART, 2014, p. 265). No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 reformula o ensino brasileiro e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) transfere os recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, motivando o processo de municipalização dessa etapa

da Educação Básica. Tal cenário onerou os municípios, que passaram a entender as escolas multisseriadas como um gasto excessivo.

De acordo com Vieira (1999), iniciou-se um processo de fechamento de várias escolas multisseriadas, passando à utilização do transporte escolar. Os estudantes das unidades desativadas foram “nucleados” em centros urbanos e/ou escolas maiores de outras comunidades rurais ou distritos próximos.

É na contramão dessa proposta de educação rural desvalorizada no país que surge o movimento pela educação do campo.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 [...]. No mesmo bojo de desafios, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões [...] E, no plano da luta por escolas, afirmou-se ali que o direito à educação compreende da educação infantil à universidade. (CALDART, 2014, p. 260).

Nota-se que, os movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao construírem a educação do campo, interrogam a sociedade brasileira: “por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo?” (ibid., p. 261). Tais movimentos revelam que os povos do campo têm o direito de estudar em seus territórios, o que deveria valer desde a Educação Básica até o ensino superior.

Esta luta conquistou o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), que possibilitou recursos públicos para a criação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, dos quais contemplou a UFSC também.

Até o ano de 2018 a UFSC atuou com esses recursos, o que facilitava a territorialização e a luta pelo acesso à educação universitária aos sujeitos do campo, possibilitando a formação de educadores do campo, para construir uma educação coerente com os modos de vida dos sujeitos do campo. Contudo, a partir dessa data, o Curso dependeu dos recursos da Universidade, cada vez mais escassos na atualidade, prejudicando a formação de professores para o campo, como é o caso de Alfredo Wagner, que depende de políticas públicas para levar a Universidade pública, gratuita e de qualidade aos locais de vida e de trabalho dos sujeitos do campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou resgatar algumas problemáticas vivenciadas e pesquisadas durante o Tempo Comunidade da Turma Resistência, realizado no ano de 2018, localizada no município de Alfredo Wagner. Muitos aspectos foram observados pela turma, contudo, a questão do acesso à educação para os sujeitos do campo foi revelada na maioria das pesquisas realizadas.

O Tempo Comunidade evidenciou que a Educação Básica do campo até a atualidade enfrenta uma série de dificuldades fundadas historicamente na luta de classes do campo, que, a partir do agronegócio, apresenta um modelo de exploração do trabalhador, das terras e dos recursos naturais, impedindo o desenvolvimento humano proposto pela educação emancipadora e pela agroecologia.

Tal realidade se estende ao acesso à educação superior, que não é pensado para os povos do campo. Ao realizar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo de modo territorializado são muitos os desafios

encontrados, mas, assim como o nome da Turma indica, resta-nos resistir para seguir construindo as possibilidades educativas para esses sujeitos levantando a bandeira da Educação do Campo, que é “direito nosso, dever do Estado, e compromisso da comunidade!”

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Saleti. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Saleti; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Agroecologia, educação e projeto social emancipatório**. Texto para exposição na Mesa “Agroecologia: cultura e ciência popular na resistência dos povos no território”. *In*: Jornada de Agroecologia. Curitiba, 2019.

CHERFEM, Carolina Orquiza; JANATA, Natacha Eugênia. Formação de educadores do campo e alternância buscando a relação teoria e prática. Anais do III Seminário Internacional de Educação do Campo. Erechim: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017.

IBGE. Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos no Brasil. Uma primeira aproximação. **Estudos e Pesquisas, IBGE**, Rio de Janeiro, 2017.

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. Editora UFPR.

PAULINO, Eliane Tomiasi. Alimentos e mercados: uma questão geopolítica e de classes. **Revista Formação**, n. 14, v. 1, p.167-185, 2007.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli Saleti; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação. Princípios/fins da formação. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2014.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil:** o debate na década de 90. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. O significado do agrupamento de escolas do campo – nucleação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, n. 2, 1999.

TURMA CONTESTADO

Cinco anos de resistência
na Universidade formando
lutadores sociais

Antony Josué Corrêa

Dara Ferreira

Katila Thaiana Stefanés

Lucas Ruth Furtado

Natacha Eugênia Janata

Rodrigo Castro Ramirez

1 INTRODUÇÃO

A Licenciatura em Educação do Campo é herdeira de diversos programas, políticas e experiências voltadas à formação e escolarização dos sujeitos do campo desenvolvidos principalmente desde o final dos anos 1990, quer seja por iniciativa dos órgãos de governo, ou no seio dos movimentos sociais. Podemos citar como exemplo o programa Escola Ativa¹ que se modificou em Escola da Terra, o Terra Solidária², que forneceu as bases para a criação do Saberes da Terra³, entre outros.

¹ Cf. MENEZES, 2001.

² Cf. CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, 2008

³ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s/a.

Consideramos que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA⁴, iniciado em 1998, foi aquele que mais diretamente contribuiu para a constituição das Licenciaturas em Educação do Campo, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), uma vez que este permitiu um acúmulo de experiências no âmbito da formação de educadores, nas universidades brasileiras, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e participação dos movimentos sociais e sindicais. Molina e Antunes-Rocha (2014) enfatizam essa estreita ligação, afirmando,

As experiências acumuladas na execução de cursos de formação de educadores do campo, sejam os cursos normal de nível médio, e, especialmente, os de Pedagogia da Terra e de Licenciatura, apoiados pelo PRONERA, e executados em parceria com os movimentos sociais, foram muito importantes para a elaboração das Diretrizes do PROCAMPO. O acúmulo teórico prático proporcionado pela experiência anterior destes cursos de formação de educadores do campo, com os êxitos e dificuldades por eles vivenciados, serviu de lastro para as universidades que se dispuseram a participar da nova proposta de formação representada pela Licenciatura em Educação do Campo. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 236).

No bojo desse contexto nacional, podemos afirmar que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) vem desenvolvendo trabalhos voltados à Educação do Campo desde o início dos anos 2000, quando da realização do primeiro projeto vinculado ao PRONERA, em 2001, denominado “Alfabetização e liberdade: interação entre sujeitos educadores”, com 30 turmas de alfabetização de jovens e adultos do campo, vinculados aos assentamentos de reforma agrária catarinenses. Desta primeira experiência decorreram outras, em diferentes níveis de escolarização, da

⁴ Cf. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2020.

alfabetização à Pós-Graduação, realizadas pelo Centro de Ciências da Educação (CED), além do Laboratório de Educação do Campo e estudos da Reforma Agrária (LECERA), ligado ao Centro de Ciências Agrárias⁵ (CCA).

Como certamente já exposto em outros capítulos deste livro, a Licenciatura em Educação do Campo tem início na UFSC em 2009 e este texto tem o intuito de apresentar uma sistematização das principais experiências de auto-organização vivenciadas pela 5ª turma, denominada de Turma Contestado. Buscamos relacionar os aprendizados teóricos e as experiências práticas que envolveram a turma no sentido de uma formação de professores das escolas do campo como educadores e lutadores sociais. Em conjunto com os estudantes, assume também a autoria deste texto uma professora⁶ do curso, que atuou com disciplinas que possibilitaram o estudo e a compreensão dos fundamentos da auto-organização em sua relação com a Educação do Campo.

A Turma Contestado teve sua entrada na universidade em 2014 e conclusão em 2019. O Edital de seleção via vestibular específico⁷, buscou atender especialmente os sujeitos da região do Vale do Contestado de Santa Catarina, abrangendo os municípios de Caçador, Campos Novos, Correia Pinto, Curitibanos, Fraiburgo, São José do Cerrito, Videira, Lebon Régis, Salto Veloso, Frei Rogério e Timbó Grande. Através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se somaram também sujeitos de outras localidades.

A matrícula no início do primeiro semestre de 2014 contabilizou 32 estudantes, os quais em sua maioria possuíam vínculos com a vida e o trabalho no campo. Entretanto, por questões diversas, sobretudo pela impossibilidade de manutenção das aulas em local próximo ao município de origem dos estudantes, afetando as condições de moradia e permanência

⁵ Dados presentes em Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2016, bem como em Núcleo de Desenvolvimento Infantil, 2019.

⁶ Refere-se à autora Natacha Eugênia Janata.

⁷ Refere-se ao Edital N° 5/COPERVE/2013.

durante o Tempo Universidade, ocorreu um intenso processo de desistências e, com isso, a finalização do curso com seis⁸ estudantes.

A formação de professores das escolas do campo comprometidos com a socialização do conhecimento acumulado historicamente, bem como inserido nas lutas sociais não se faz sem a compreensão dos princípios da Educação do Campo em sua crítica ao projeto de campo existente no Brasil e seu anúncio da necessidade de transformação da escola, voltados para a emancipação dos seres humanos. Um destes princípios é a auto-organização dos estudantes, sobre a qual passamos a discorrer.

2 A AUTO-ORGANIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES LUTADORES SOCIAIS

Um dos contrapontos à escola tradicional trazido pelo movimento da Escola Nova é a ideia do educando ativo no processo de aprendizagem, para formar um sujeito também mais ativo, conforme as necessidades colocadas pelo desenvolvimento do capitalismo, como tratado por Saviani (1997), demonstrando como a escola educa também em suas relações.

Entretanto, nossa perspectiva não está restrita nesse viés, posto que traz o imperativo da necessária transformação da escola, buscando um fim maior, um horizonte mais alargado, a superação da contradição central da forma social em que vivemos assentada sobre a exploração do trabalho pelo capital.

Nos tempos atuais não é demais lembrar que educar é um ato de escolha (teleologia) em voltar-se para a manutenção ou para a transformação das relações postas na sociedade, sejam econômicas, sociais ou culturais. É um ato de escolha! Sendo assim, põe-se a serviço de determinada classe, como também afirmam, cada um a seu modo, Saviani (1997) e Freire (1981).

⁸ Além dos autores deste artigo, Daniel Bráz, também integrou a turma do Contestado, finalizando as disciplinas juntos em 2017.

Isto se dá também na duplicidade da educação escolar, que tem sua origem justamente delineada pelas necessidades históricas de formação de um tipo de indivíduo social, o trabalhador assalariado, vendedor da força de trabalho e, de outro lado, uma elite intelectual dirigente, a qual, em última instância, coloca-se a serviço da classe proprietária dos meios de produção.

A escola é, portanto, ideológica em sua origem e isto é tão somente uma constatação histórica, um fato, e não um posicionamento diante dele, como tendências atuais, por exemplo, a Escola Sem Partido (FRIGOTO, 2017), quer que seja entendido. O posicionamento reside, sim, na escola (por isso uma posição diante de possibilidades colocadas) entre duas perspectivas, a manutenção desse projeto de escola e, portanto, de sociedade ou a busca pela sua transformação, com vistas à superação das próprias bases que a originam: as relações sociais de produção capitalistas.

No bojo dessa discussão é que trazemos a auto-organização como um dos princípios pedagógicos da Educação do Campo que contribui para a transformação da escola, no sentido de fornecer elementos teórico-práticos para a “contra-internalização”, nos termos de Mészáros (2008), dos valores, ideais e relações postas.

Tomamos como referência a experiência dos pioneiros da educação soviética para assumir, junto com Krupskaya (2017⁹, p. 106), como uma das tarefas da escola desenvolver o “hábito de viver, estudar e trabalhar coletivamente”, tendo, portanto, como método do trabalho na escola, a “crítica coletiva do ver e ouvir, hábito de alcançar determinados objetivos pela união de forças e divisão do trabalho de acordo com as forças e possibilidades”. De acordo com nota dos tradutores da referida obra, o termo em russo pode significar “autogestão”, “autodireção”, “autonomia”, entre outros, entretanto, como a concepção de fundo é o desenvolvimento da “organização do estudante (auto-organização) que é transferida para os processos sociais (organização)” (KRUPSKAYA, 2017, p. 106),

⁹ O texto original data de 1922.

chamamos a atenção para a relação indivíduo e coletividade. A auto-organização está na dependência da criação de uma nova forma de agir coletivamente, a qual necessita de uma também nova forma de ser, enquanto indivíduo, no mundo.

Freitas (2009) pontua a vinculação entre as necessidades materiais impostas e as formas de organização coletiva que podem decorrer delas. Isto quer dizer que a auto-organização ocorre a partir de trabalhos coletivos que são reais, porque buscam enfrentar questões e problemas presentes na escola e no entorno. Sendo assim, não se restringe a constituir grupos para estudo nas aulas, nem tampouco é fruto de situações inventadas que apenas estimulam, por assim dizer, um trabalho em conjunto. A vinculação com as contradições presentes na vida é que são os elementos essenciais para se desdobrar na constituição de coletivos organizados.

Boemer (2018), em sua pesquisa, destaca uma experiência de auto-organização infantil demonstrando sua potencialidade de contra-internalizar nas crianças comportamentos e valores, justamente porque vinculada a questões concretas que atingem suas vidas.

Outro elemento importante da auto-organização é destacado por Mello (2019, p. 43) ao estudar a formação da juventude. A autora chama a atenção para o fato de que a auto-organização tem como finalidade o aprendizado de duas dimensões, a do “exercício coletivo e autônomo” de participação ativa em ações, bem como o de saber se subordinar, também ativamente, às decisões coletivas. Nesse sentido, Krupskaya (2017), bem como Pistrak (2009), reiteram a potencialidade da auto-organização na formação da auto-disciplina, uma competência imprescindível para a formação de lutadores sociais.

Compreendemos, junto com Hobsbawm (2005), que para avançar na formação da consciência de classes, no sentido trazido pelo autor, da consciência socialista, é imprescindível a organização coletiva, sem a qual não se avança na transformação da escola, nem na superação da sociedade em que vivemos. É justamente aí que a auto-organização estudantil encontra seu sentido e finalidade.

Na sequência, pela proposta do texto, a opção foi a de privilegiar uma sistematização rigorosa das distintas experiências vivenciadas pela Turma Contestado no âmbito da auto-organização, desde a sua compreensão teórica, que perpassa espaços de disciplinas curriculares, bem como momentos de estudo para além da sala, junto a outros coletivos, até as vivências práticas, dentro e fora da universidade. De antemão afirmamos que essa inter-relação de estudo e vivências permitiu ir formando ao longo da licenciatura uma visão de mundo que entende a relação da docência com a inserção crítica dos professores nos espaços de organização coletiva e reivindicação.

3 ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DA AUTO-ORGANIZAÇÃO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELATO DA EXPERIÊNCIA

A auto-organização não é inata ou espontânea. Não se coloca um grupo de sujeitos numa sala esperando que superem todo o individualismo incutido na visão de mundo presente em sua formação no sistema social e saiam auto-organizados. Conforme afirma Pistrak (2009), ela demanda uma intencionalidade pedagógica, estudo e planejamento coletivo. Isso significa que, da forma como as relações sociais estão colocadas, ela se torna dolorosa e complexa, o que não exclui a sua viabilidade.

A auto-organização tem função social de formação humana numa perspectiva pertinente à classe trabalhadora. Enquanto estudantes não nos organizamos para assumir as demandas e encargos que condizem à instituição. Numa universidade pública e gratuita, mesmo existindo um coletivo de estudantes, da forma como todo o sistema está posto algumas demandas e responsabilidades continuam sendo da instituição, como garantir as condições estruturais para a realização das aulas e a permanência estudantil. Organizamos-nos para sobreviver diante das opressões do sistema social e universitário, e de forma coletiva, pois na hierarquia de poder decisório o sujeito estudante tem pouco alcance. O que é tensionado quando um coletivo se forma e reivindica seu direito à voz e voto.

Refletimos que um coletivo formado por auto-organização é muito mais consenso e debates acirrados com momentos de crise que podem se desdobrar em ações coesas, do que unanimidade, ou seja, todo mundo pensando igual. A coesão passa a existir também quando um laço de confiança é estabelecido. É preciso confiar que o outro também abrirá mão dessa individualidade na defesa dos demais, o que é doloroso, ao demandar pensar coletivamente em como lidar com os problemas que se desvelam em opressões. A necessidade nos une mais do que um argumento polido.

Ao longo de nossa trajetória no curso, passamos a dizer que “estudante não fica contra estudante trabalhador”, e o complemento é, pois todo o sistema (universitário, neste caso) está estruturado para ficar contra, para nos formatar como mão de obra, nos expropriando. Nas discussões coletivas, nos foi preciso considerar as condições materiais de todos os componentes do grupo e as contradições para chegar ao consenso de uma ação. Exigir apenas que o indivíduo se adeque ao coletivo gera ruídos e impossibilidades.

Enquanto turma Contestado, nossas identidades e realizações não estavam em nossos planos quando adentramos no curso em março de 2014. Na medida em que nos formamos teoricamente e experienciamos outros aspectos da vida, refletindo sobre as estruturas e relações sociais, diante das opressões de ser classe trabalhadora do campo na universidade, passamos a trabalhar de forma mais coletiva. Quando um grupo de sujeitos se encontra e passa horas reclamando do que os aflige, percebem que não são os únicos oprimidos e em algum momento podem decidir agrupar suas forças para fazer algo que são cobrados pela sociedade enquanto “jovens, cidadãos e futuro da nação”, ou seja, a agir.

Em 2014, nossa tarefa e ação enquanto estudantes foram de sobreviver e nos conhecermos. Sentíamo-nos ludibriados pela instituição, após sabermos que éramos sujeitos de direito e nos depararmos com o contraste de nos faltar um local com condições mínimas de salubridade para a estadia e estudo durante o Tempo Universidade. Enquanto a turma reduzia drasticamente e os olhos da instituição estavam voltados para outras

questões, num grito de indignação uma carta, direcionada do Ministério Público, foi elaborada e assinada pela turma pedindo socorro. Ao nível do curso, lemos uma carta no Seminário de Socialização e Avaliação com considerações sobre permanência e questões pedagógicas e, em seguida, nos retiramos.

No início do semestre de 2015, ouvimos vagamente sobre o que viria a ser um centro acadêmico. Havia necessidade de ocuparmos espaços de representatividade na UFSC. Buscamos documentos das primeiras turmas na secretaria do curso no que se tratava sobre o primeiro estatuto. Percebemos que com a conclusão das primeiras turmas, não houve sequência na organização. Não recebemos orientações ou documentos e trabalhamos nos anos seguintes para suprir essa lacuna. Nenhuma turma anterior a nossa desenvolveu o trabalho de nos receber e orientar sobre como funcionam os programas de assistência, tampouco da existência de um centro acadêmico. Enquanto a universidade estava cheia de salas vazias, atritávamo-nos com representantes de algumas instâncias, que nos chamavam de minorias e pareciam nos entender não como estudantes, mas como algum tipo de turista que vinha do mato, do interior, e passava pouco tempo na universidade e, por isso, não precisava de sala, seja de aula, de centro acadêmico ou de moradia. Durante toda a graduação lidamos com essa falta de reconhecimento e falta de acesso a espaços.

Precisávamos de um local para estudo, reuniões estudantis e descanso na universidade. Uma possibilidade de local apareceu durante a participação nas ações do 1º de abril de 2015 em protesto contra a falta de reformas do CED. No cenário pairava o descontentamento de um grande contingenciamento no orçamento das instituições federais, após o lançamento do Pátria Educadora (BRASIL, 2015). Em resposta, houve o anúncio de uma greve nacional com a adesão de docentes e técnicos. Constituímo-nos como Centro Acadêmico (CaleCampo), no dia 2 de abril, ocupando um espaço obsoleto e vazio – a sala denominada Hall nº11, no 5º pavimento, 4º andar do bloco C, do CED. Essa ação e seus resultados nos obrigaram a complexificar nossa organização e ampliar nossa

presença nas instâncias deliberativas. Como consequência, a direção do referido centro comunicou um processo administrativo de responsabilização do representante estudantil no conselho de unidade¹⁰.

Nas aulas de políticas públicas ouvimos o relato sobre o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) e sua importância para a formulação da Educação do Campo enquanto conceito e política pública. Em agosto de 2015 participamos de uma etapa preparatória do II ENERA¹¹ em Abelardo Luz (SC). Da participação na etapa regional e da busca pela aproximação com o setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), voltamos com a demanda de contribuir no Encontro Estadual dos Sem Terrinha, em Florianópolis. Tanto o MST, quanto os docentes da universidade não pareceram dar muita credibilidade para nossa possível atuação.

Através do Centro de Capoeira Angola Angoleiro Sim Sinhô e Cale-Campo, duas grandes oficinas foram ofertadas para as crianças Sem Terra, uma no Rio Vermelho e outra no centro de convivências do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFSC. Posteriormente, alguns estudantes e membros do grupo de capoeira participaram de atividades na recepção do Encontro Regional da Juventude Sem Terra.

No final do ano de 2015, a grande maioria de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC participou do 5º Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, em Laranjeiras do Sul (PR), encontro que reuniu mais de 600 pessoas, nos colocando em contato com uma diversidade de sujeitos que extrapola as definições contidas no Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010). Nosso desafio e tarefa foi o de abrir os trabalhos de um dos dias da programação do evento com uma mística, a qual seria a primeira a ser realizada enquanto grupo da UFSC.

¹⁰ Esse processo voltou a ser pauta e seu pedido de retirada ocorreu como reivindicação nas negociações para o fim das ocupações em 2016.

¹¹ O II ENERA ocorreu entre 21 a 25 de setembro de 2015, em Luziânia (GO).

O tema? A catástrofe de Mariana¹² e o avanço do capitalismo sobre a vida. Aos poucos a mística se tornaria nossa forma de comunicação, denúncia e reivindicação nos espaços públicos.

Nesse encontro, participamos de uma assembleia derivada do seminário temático sobre auto-organização estudantil¹³. Essa assembleia findou os trabalhos da Executiva Nacional de Estudantes da Educação do Campo composta em 2014 (da qual os estudantes da UFSC faziam parte), formando o grupo organizativo para o I Encontro Nacional de Estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo (I ENELEdoC¹⁴), com a proposta da auto-organização estudantil e criação de uma entidade de base.

O encontro possibilitado através do seminário nacional com outros estudantes que expressavam tamanha diversidade de sujeitos, além do desempenho de tarefas e demandas coletivas, transformou o grupo de estudantes da UFSC. Iniciamos o ano de 2016 nos reunindo na UFSC, no Campus Florianópolis, no bairro Trindade, com um corpo maior de estudantes para receber a nova turma da Licenciatura em Educação do Campo, composta por 120 pessoas. Realizamos nossa primeira mística na UFSC, após alguns dias de estudo, ensaio e preparação. Tratamos das violências no campo que estavam nos noticiários, do discurso de políticos em prol dos agrotóxicos, do assassinato de uma criança indígena e das mortes causadas pela prática dos ruralistas. Ao final, propomos a resistência e a construção de uma grande faixa, retomando o Brasil com nossas marcas. Os elementos dos movimentos sociais do campo presentes na mística causaram impacto nos presentes.

¹² Refere-se ao rompimento da barragem de Fundão, em Mariana/MG, ocorrido em 2015. Para maiores detalhes sobre esse e outros desastres ambientais causados por mineradoras no Brasil consultar: https://brasil.elpais.com/tag/desastre_mariana

¹³ O Seminário Temático 06: princípios da auto-organização estudantil na Educação do Campo O Seminário Temático foi realizado por Thaile Lopes (MST-PR) e Cintia Mello (UFRGS-Campus Litoral Norte e Executiva Nacional de Estudantes da Educação do Campo), em 9 de dezembro de 2015. Cf. livro *Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo*, 2018.

¹⁴ O 1º Encontro Nacional de Estudantes das LEdoCs (I ENELEdoC) foi realizado em Cruz das Almas/BA, na UFRB, entre os dias 17 e 21 de dezembro de 2016.

Continuamos nosso trabalho de aproximação do coletivo estudantil com os movimentos sociais do campo. Tínhamos estudantes integrantes de movimentos sociais do campo, mas a participação em atividades desses movimentos e a presença destes na universidade nos pareciam ainda muito distante. Participamos da organização da 4ª Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA) e nossa principal tarefa foi a de realizarmos a mística de abertura. Escolhemos o poema “O Sangue Jorra”, de autoria de um estudante, escrito dias antes do evento, quando soube-mos do ataque ao acampamento do MST em Quedas do Iguaçu/PR, o qual vitimou duas pessoas. Nesse acampamento viviam jovens estudantes como nós, que conhecemos em Laranjeiras do Sul, no ano anterior. O coletivo de estudantes fez a homenagem durante a 4ª JURA aos trabalhadores camponeses e lutadores mortos em Carajás e no Paraná.

Ao iniciar o mês de abril, houve uma reunião em Planaltina-DF para o planejamento do I ENELEdoC. Foram traçadas tarefas nacionais, regionais e locais. Forte foi o golpe no governo Dilma com o impeachment, o qual encerrou a possibilidade de recurso financeiro para a realização do encontro. Nesse seminário registramos na relatoria as muitas demandas e reclamações estudantis e, considerável foi a surpresa ao notarmos que a forma como setores administrativos das instituições federais de ensino no país (de histórico elitista e meritocrático) tratavam os ditos jecas da Educação do Campo era muito semelhante – nos tratavam como aqueles que deveriam ficar no mato.

Na mesma época, os estudantes da turma passaram a compor o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escolas do Campo e Agroecologia, denominado GECA/UFSC. Neste grupo, nos propomos a aprofundar os estudos sobre o materialismo histórico dialético, além da organização coletiva que não estava presentes nas aulas.

Às vésperas do primeiro estágio no Ensino Fundamental dessa turma, muitas intempéries aconteciam em nossas vidas, com mortes e doenças nas famílias, problemas com violência doméstica, com repasse de recursos para realização de Tempo Comunidade, discriminação entre

sujeitos do campo e sujeitos ditos urbanos e outras questões as quais guardamos em nossas memórias. Vivíamos dilemas financeiros, sendo tensionados pelas nossas condições materiais a escolher entre permanecer no Ensino Superior e manter-se quase sem dinheiro para as necessidades básicas ou evadir do curso e se inserir no mercado de trabalho para contribuir com o núcleo familiar. Grande era a pressão que sentíamos. Muitas eram as dúvidas, incertezas e indignações.

Éramos seis estudantes da turma, com o agravo das dificuldades em voltar para a universidade a cada período. Notamos que a crise era compartilhada pela turma na sala ao lado – a turma Litoral –, que também tinha aulas na Trindade. Utilizamos o momento das aulas para nos reunir e conversar, espaço que não tinha existido dessa forma.

O momento catártico foi convocar todos os membros do curso para uma assembleia no hall externo do CED. Choveram e-mails explicando que não podíamos fazer uma convocação dessa forma, pelo fato de sermos apenas estudantes. Na manhã de 12 de junho de 2016, estávamos todos lá. Iniciamos com um pouco da história do berimbau e, a cada fala que se seguiu, nosso companheiro tocava uma música diferente no instrumento, contextualizando-a. Essa mística reverberou em quem havia propagado piadas incrustadas de racismo em sala. Pela primeira vez nos sentimos protagonistas nesse curso, nessa instituição, e não apenas fonte de dados de pesquisa. Mais tarde, os estudantes seriam notados como coletivo pelo CED durante as ocupações.

O processo das ocupações inicia nas escolas secundaristas em resposta às ações do governo (considerado ilegítimo) e entendidas como ataques diretos à educação pública, gratuita e de qualidade, através da MP da Reformulação do Ensino Médio (746/2016), da Lei da Mordança (867/2015), do desdobramento do Projeto Escola Sem Partido e da proposta de emenda constitucional que congelava os investimentos em educação e saúde por 20 anos, a PEC 55¹⁵, chamada de PEC da Morte¹⁶.

¹⁵ Antiga PEC 241/2016.

¹⁶ Projeto Escola Sem Partido

A energia secundarista irrompeu as portas das demais instituições de ensino e pulverizou ocupações por todo o Brasil, chegando a 1197 escolas ocupadas, segundo a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES, 2016), e de acordo com o balanço da União Nacional dos Estudantes (UNE, 2016), em 10 de novembro eram 221 universidades.

No CED, as discussões de ocupação chegaram em outubro de 2016. O grupo de estudantes da turma Litoral que se encontrava em Tempo Universidade no Campus de Florianópolis, no bairro Trindade, figurou as discussões acirradas com outros centros acadêmicos para que fôssemos reconhecidos e tivéssemos direito ao voto e participação. O movimento OCUPA CED aconteceu! A Licenciatura em Educação do Campo estava presente através desses estudantes.

A Turma Contestado retorna à UFSC em meio a esse processo e, por condições materiais distintas, traça uma estratégia e linha de ação diferente, dormindo nas ocupações, não paralisando totalmente as aulas como a turma Litoral e mantendo o espaço de apresentação no Seminário de Socialização e Avaliação do curso que reuniria no final do ano todas as turmas – a turma que optou por paralisar, não manteve esse momento. Não concordávamos com o seminário como estava posto. A maioria dos estudantes que viriam participar dele não haviam tido contato com o movimento das ocupações. Era como se tudo isso estivesse acontecendo em outra sociedade enquanto seguiríamos as vidas acadêmicas.

Na primeira noite que dormimos na Ocupa CED, decidimos por manter nossa apresentação no seminário emitindo uma carta e, durante essa ação, decidimos fazer uma intervenção sobre as ocupações, construindo em conjunto com a turma Litoral um pequeno documentário sobre o porquê e o que foram as ocupações. A intervenção foi realizada simultaneamente em três salas, enquanto parte de nossos companheiros que apareciam nos vídeos estavam na manifestação em Brasília, sendo recebidos pela violência e bombas policiais. Essa intervenção consistia em iniciar com os slides sobre o estágio, passando para o vídeo das ocupações¹⁷, fazendo, em seguida, um jogral que tratava do tema das ocupações

¹⁷ Refere-se ao curta: Ocupa Tudo – 2016 disponível no link: <https://bit.ly/38YY4QF>.

e opressões. Em uma das salas, a estudante, ao falar, reivindicou sua liberdade, retirando um objeto que por vezes é símbolo de repressão do corpo feminino – o sutiã –, expondo-o aos olhos dos presentes o machismo e o patriarcado e discussões que ainda não estavam intensas no curso.

Nossas ações enquanto coletivo foram expressão e síntese de nosso posicionamento diante da lógica existente no sistema, gerando consequência em nossa formação enquanto estudantes auto-organizados pelas condições materiais e enquanto docentes engajados socialmente.

4 O SUJEITO COLETIVO E AS RELAÇÕES PARA ALÉM DA UNIVERSIDADE

Como já afirmado, a Turma Contestado inicia em 2014 com 32 estudantes. Logo no primeiro semestre acontecem desistências em grande medida devido às condições precárias em que se encontrava o alojamento adaptado no Centro de Formação e Aperfeiçoamento (CeFA) da CELESC, na Fazenda Experimental da Ressacada UFSC. A opção de não manter o curso na região do Vale do Contestado tornaram as viagens cansativas, pois a distância em que a região se encontra da capital é considerável. As condições financeiras também levaram à desistência de alguns educandos, pois boa parte destes não conseguiu acessar aos benefícios ligados ao cadastro socioeconômico da universidade logo no início, ficando sem acesso à bolsa permanência. Tivemos casos de educandos que optaram por mudar de curso dentro da universidade, além de outras desistências por motivos de saúde.

No começo do primeiro semestre de 2015 estávamos em oito estudantes. Depois de passar por problemas com o alojamento e realizar a denúncia no Ministério Público, conforme já relatado, houve a mudança do CeFA para Módulo III da Casa do Estudante Universitário (CEU) da UFSC. Luta após luta a turma foi se configurando ainda mais resistente a obstáculos encontrados durante a caminhada - por vezes massiva e

conflituosa, e por outras, formadora de militantes engajados a enfrentar desafios e construir possibilidades de transformação social.

As construções coletivas de cartas, documentos, denúncias, seminários de socialização foram desafiadoras e formadoras ao mesmo tempo, ao ponto que o desafio era extrapolar nossas vivências para além do grupo do Contestado, ou seja, unir força estudantil com as novas turmas era necessário.

Assim, ao passar dos anos foi se formando um desenho de turma um tanto fora dos padrões que conhecemos na instituição. A coletividade foi se fortalecendo em cada um dos estudantes – agora apenas seis.

A unificação da turma levou demandas ao curso, tanto que as orientações de estágio começaram a ser coletivas, como também das primeiras orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's). A nossa coletividade esbarrou na organização de professores que pelo formato de turma também tiveram a necessidade de se adaptar e trabalhar em coletivo. A formação extrapola os estudantes. Nesse contexto, o estágio se fez coletivo, divididos em duplas e por temáticas, sendo realizado em Timbó Grande/SC, na Escola de Educação Básica Machado de Assis.

Um estágio em grupo demanda muito trabalho, ainda mais pelo fato de que buscamos resultados significativos, tanto para quem era um estudante se formando professor quanto para os educandos da escola que nos receberam. Com isso, tivemos a demanda de prorrogar os TCCs, pois acreditávamos que para suprir as demandas de trabalho do estágio devíamos ter mais tempo para realizar as pesquisas, já que sempre foi de nossa vontade primar pela qualidade, sendo assim, não teria sentido fazer um trabalho precário em detrimento do outro.

A partir do segundo semestre de 2016 a solidificação da turma ainda aumentava. “Oceis resiste, oceis persiste, com nenhum a menos¹⁸” era um dos lemas. Ora, quem disse que as dificuldades diminuiriam? Pelo contrário,

¹⁸ Oceis como uma corrente que se mantém e resiste até o final faz referência ao sábio conselho de uma Preta Velha, Vó Joana, do Terreiro de Umbanda Pena Verde.

fomos sendo testados muito além da mentalidade. Os desafios físicos se puseram presentes na pequena, mas unida, Turma Contestado, enfrentamos problemas de saúde ao longo dos semestres finais do curso, fomos desafiados por fenômenos naturais, tivemos as dificuldades que pesaram para além da sala de aula, mas esses acontecimentos fortaleceram ainda mais os laços de amizade e fraternidade entre nós estudantes.

A escolha dos temas dos TCC's se deu pela relação com nossas trajetórias de vida, reflexões e acúmulo teórico provenientes das discussões de sala de aula, tendo em vista as possíveis intervenções nas comunidades e atuações futuras como educadores, produtores e lutadores sociais. Para ilustrar, sistematizamos os TCC's por título, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 – Título dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos estudantes da Turma Contestado da Licenciatura em Educação do Campo/UFSC.

ESTUDANTE	TÍTULO DOS TCC's
Antony Josué Corrêa	Pedagogia Socialista e Educação do Campo: reflexões a partir do estágio em Ciências da Natureza
Dara Ferreira	Saúde Ambiental na Reforma Agrária: relação entre a vida no assentamento e a escola do campo
KátillaThaianaStefanes	Corpo, Gênero e Sexualidade: implicações de uma prática pedagógica e uma pauta da Educação do Campo
Lucas Ruth Furtado	Sistemas Agroflorestais Agroecológicos: uma possibilidade para produção de alimentos e recomposição florestal em Timbó Grande SC
Rodrigo Castro Ramirez	Experiência de estágio em São Pedro de Alcântara: reconstrução da Mata Ciliar como proposta interdisciplinar

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Essa coletividade constituída na trajetória apresentada nos colocou também em contato com outros espaços, permitindo estabelecer vínculo com movimentos sociais para além das questões estudantis.

Entre os movimentos sociais e lutas da classe trabalhadora, os Contestados estiveram junto com a Capoeira Angola¹⁹ e os Povos de Terreiro, buscando conhecer sua cultura e aprender com seus ensinamentos. Essa aproximação se deu principalmente pela figura de Digão²⁰, que vinha com uma bagagem de atuação na educação popular e em movimentos sociais periurbanos e afro-brasileiros.

O terreiro de Umbanda Pena Verde sempre esteve de portas abertas para receber a turma da Licenciatura em Educação do Campo e compartilhar, inclusive, eventos organizados pelos educandos(as), assim como o Centro de Capoeira Angola Angoleiro Sim Sinhô. Figuras de luta, como Mestre Moa do Katendê, também nos prestigiaram com sua imensa sabedoria e alegria, compartilhando seus conhecimentos acerca do Afoxé e da cultura negra, sendo um exemplo de resistência e se constituindo como o nome da turma na formatura. Além de turma Contestado, passamos a ser a Turma Mestre Moa do Katendê!

Esses espaços nos levaram a buscar o estabelecimento de um vínculo estreito com esses dois grupos. Assim, em 2016, juntamente com o GECA/UFSC, realizamos uma roda de conversa na UFSC com o tema “Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Ciências”, tendo como convidado

¹⁹ A Capoeira Angola é a capoeira mãe, expressão da tradição afro-brasileira. Caracterizada por ser mais “lenta”, porém ágil, com movimentos furtivos executados perto do solo. Ela enfatiza as tradições da capoeira, que em sua raiz está ligada aos rituais afro-brasileiros, caracterizados pelo candomblé. Sua música é cadenciada, orgânica e ritualizada e está acompanhada por uma bateria que pode variar de acordo com as escolas de capoeira. Por exemplo, no Centro de Capoeira Angola Angoleiro Sim Sinhô, são trabalhados oito instrumentos que compõem a bateria de Angola, são eles: um atabaque, dois pandeiros, um berimbau viola, um berimbau médio, um berimbau gunga ou berra-boi, um reco-reco e um agogô.

²⁰ Digão, referência ao estudante Rodrigo Castro Ramirez. Logo que a turma iniciou seus estudos na universidade, esta passou a enfrentar uma greve, assim, antes de conseguir acesso aos programas de assistência estudantil, os primeiros meses foram de dificuldades financeiras. Mesmo sem nos conhecermos, através desse estudante o grupo que ficava no CeFa recebeu a doação de R\$101,00 provenientes do ritual do ouro do Terreiro Pena Verde, utilizado para a compra de itens para o café da manhã de todo o grupo.

Douglas Verrangia. Para a roda de conversa, foi utilizado como base o texto de Verrangia e Silva (2010), o qual apresenta uma discussão do ensino de Ciências envolvendo as relações étnico-raciais, fomentando seu papel na formação de sujeitos com “engajamento em lutas por eliminação de quaisquer formas de desigualdade social e de discriminação” (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 705).

Nesse evento, marcante foi a mística que explorou a musicalidade, com diversas faixas sonoras organizadas como uma linha histórica da produção cultural negra. Ao final, o som do atabaque preencheu o ambiente, com a entrada de membros do Terreiro Pena Verde seguida da defumação do local para a abertura dos trabalhos.

Os Movimentos da Via Campesina, como o MST, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) foram os primeiros a participar de ações com a Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, estreitando os laços entre movimento social e universidade. Enquanto, a Turma Contestado, trabalhamos para desenvolver e fortalecer essa relação.

Em conjunto com a brigada urbana Gina Couto da Via Campesina, a Turma Contestado participou de várias caminhadas, marchas, eventos, além da organização de três edições da Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA), cujos temas foram: “Apoio às Lutas por Reforma Agrária e a Democratização da Sociedade Brasileira (2016)”, “Educação e Reforma Agrária em Tempos de Golpe (2018)” e “Educação e Reforma Agrária em Tempos de Resistência (2019)”.

Além disso, outras atividades foram realizadas: ministramos oficinas nos encontros dos Sem-Terrinhas e Juventude do MST, citadas anteriormente; inserimo-nos em Encontros de Agroecologia e de troca de sementes; participamos do Encontro de Educadores da Reforma Agrária; construímos o Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV/SC²¹); e, ao longo do

²¹ O Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV) é uma atividade que existe há décadas em vários estados do Brasil e que busca fortalecer a unidade das lutas do campo e da cidade na construção de uma nova sociedade.

tempo, fomos nos integrando a alguns desses movimentos sociais. Alguns estudantes participaram de grupos envolvidos diretamente com agroecologia, como o Laboratório de Ecologia Aplicada (LEAp) do CCA, além das disciplinas de Agroecologia e Sistemas Agroflorestais Agroecológicos ofertadas pelo curso de Agronomia. Para além da fronteira acadêmica, existem participações diretas em grupos de agricultura sintrópica e urbana nas comunidades. Houve também a inserção no Círculo de Leitura da Pedagogia Socialista e outros espaços de estudo organizados pelo GECA/UFSC.

Participamos, ainda, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Diversidade) e Programa de Educação Tutorial da EduCampo – bolsas que além do auxílio para permanência nos proporcionaram ampliar a formação universitária.

Atualmente temos educadores da turma construindo a 11ª edição do EIV-SC que acontecerá em 2020; integrando a Brigada Urbana da Via Campesina, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento de Mulheres Camponesas, o Levante Popular da Juventude em Santa Catarina (movimento periurbano da Juventude); compondo o Grupo de Teatro do Oprimido, que leva a arte política e o teatro de rua como ferramentas para um diálogo com as comunidades; atuando no Centro de Capoeira Angola Angoleiro Sim Sinhô e, ainda, em grupos de mutirões de agroecologia e agrofloresta, hortas urbanas; participando na Articulação Catarinense por uma Educação do Campo (ACECAMPO); exercendo a atuação docente como educadoras e educadores do campo, entre outros.

5 DESDOBRAMENTOS: OS SEIS RESISTEM, “OCEIS” — PERSISTEM

Reiteramos que a Educação do Campo surge da luta dos movimentos sociais, que pautam a reforma agrária popular, a educação pública de qualidade e gratuita, o direito à terra, soberania e segurança alimentar, a derrubada do sistema capitalista, o fim do patriarcado e do machismo,

a conquista da igualdade étnico-racial, almejando o desenvolvimento humano nos sentidos mais amplos.

A Educação do Campo é uma conquista da classe trabalhadora e do povo campesino. Ao surgir essa licenciatura nas universidades, há por vezes o distanciamento do curso de suas bases na prática, trabalhando essas perspectivas apenas na teoria, ou nem dessa forma.

Na UFSC, a Licenciatura em Educação do Campo, tem buscado, por meio de seus estudantes auto-organizados, bem como de alguns docentes, uma relação mais orgânica com os movimentos sociais do campo. A Turma Contestado pelo seu envolvimento nas lutas estudantis e reivindicações foi se aproximando dos movimentos sociais, a cada seminário e evento, e aos poucos foi dialogando, “mostrando serviço” e buscando fazer articulações. Isso permitiu ampliar a formação não só docente, mas, sobretudo humana, ao mesmo tempo em que foi possível contribuir com as lutas da classe.

É importante ressaltar a ampla formação de qualidade que a licenciatura e a Universidade Federal de Santa Catarina possibilitaram, com um retorno social e mudança qualitativa nesses sujeitos da classe trabalhadora do campo, que nem sempre vislumbraram a perspectiva de formação em nível superior, muito menos numa instituição pública federal. As políticas de permanência acessadas por esses sujeitos, assim como as especificidades da própria Licenciatura em Educação do Campo (como a pedagogia da alternância, a relação com a comunidade e escolas, por exemplo) foram fundamentais para que conseguissem concluir a graduação com êxito.

No que concerne às limitações decorrentes da situação atual de precarização da formação docente no país, podemos afirmar que para a Turma Contestado o estudo da auto-organização com base na experiência soviética concomitante às experiências práticas de trabalhos coletivos foi imprescindível para alcançar uma formação de educadores comprometidos com a transformação da escola e, com ela, inseridos nas lutas sociais tendo como horizonte a emancipação humana.

Para finalizar, deixamos versos de um poema escrito por um estudante também autor deste texto:

O que dizer a vocês?
Sejam bem-vindas!
A universidade os acolhe de braços abertos (?)
Será mesmo?
Força, foco e fé, então?!
Interesse, compromisso, formação?
Dicotomia,
Posições sociais e econômicas?
Sistema ...
(...)

O que sei é que isso pesa
Esse peso não é de um, é de todos!
Enquanto classe trabalhadora precisamos nos sustentar frente às opressões do sistema universitário,
Por isso digo a vocês:
Estudante não fica contra estudante!
Estudante abraça e sustenta estudante!
Estudante resiste ao lado de estudante!

Alguns aqui podem ter vivido muito, outros pouco,
Mas essa experiência de 4 anos na EduCampo,
É única!

Nós iniciamos estranhos,
Individuais, atritando,
Evitando uns aos outros,
E buscando sobreviver!

O que mudou?
TUDO!
É que junto com o objetivo de se formar,
De acessar e permanecer na universidade,
direito conquistado historicamente por sujeitos anteriores a nós,
passamos a resistir juntos!
Apanhamos e nos fortalecemos,

Quanto mais nos empurravam intolerantemente para o abismo da ignorância,
Mais tensionamos e batemos de volta.

Como um elo,
seis resiste, oceis persiste, oceis choram, oceis sorriem,
ceis fecham o pau, mas ceis se mantém!
Ceis se formam, batem asas, sabendo que tornarão a se reencontrar...

Porque
Somos Contestado!
Educação do Campo
É direito nosso e dever do Estado!!

REFERÊNCIAS

BOEMER, Julia. **Contribuições da Escola Itinerante Caminhos do Saber para a auto-organização das crianças:** fundamentos da pedagogia soviética. 2018. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198671/PEED1374-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. Decreto Nº 7352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRO-NERA. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Pátria educadora:** a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília: Presidência da República/Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2015. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4027002.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (Brasil). Terra Solidária prepara turma de educadores. **Central Única dos Trabalhadores**, São Paulo, 7 fev.2008. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/terra-solidaria-prepara-turma-de-educadores-d548>. Acesso em: 11 ago. 2019.

CORRÊA, Antony J.; STEFANES, Kátia T.; BOEMER, Julia (org.). **Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo**: por acesso e permanência, somos resistência! Florianópolis: CED/UFSC, 2018. 150 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio:revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, Moisey (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

HOBSBANW, Eric J. Notas sobre consciência de classe. *In*:HOBSBANW, E. J. **Mundos do trabalho**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **História do PRONERA**. Incra, 2020. Disponível em <http://www.incra.gov.br/pt/educacao.html?id=230> Acesso em: 21 fev. 2020.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. **A construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MELLO, Juliana Cristina de. **A organização da juventude e a repercussão sobre sua formação e contribuição no MST**: a experiência de um acampamento em Rio Bonito Do Iguaçu/PR. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Laranjeiras do Sul, Laranjeiras do Sul, 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Escola Ativa. *In*: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educação Brasil**. São Paulo: MídiAmix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/escola-ativa/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. ampl. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO DO

CAMPO (CGEC). **Projovem campo- Saberes da Terra**. Texto produzido pela Equipe Executiva do Projovem Campo – Saberes da Terra, s/a. Disponível em <https://red-ler.org > projovem-campo> Acesso em: 21 fev. 2020.

MOLINA, Monica; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>. Acesso em: 11 ago. 2019.

NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (NDI). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **PRONERA**. NDI, 2019. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/PRONERA/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Histórico**. PRONERA, 2016. Disponível em: http://PRONERA.ced.ufsc.br/?page_id=78. Acesso em: 10 ago. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). **UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações**. UBES, 2016. Disponível em <http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/> Acesso em: 21 de fev. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). **#OcupaTudo tem mais de 200 universidades ocupadas em todo o Brasil**. UNE, 2016. Disponível em <https://une.org.br/noticias/ocupatudo-tem-187-universidades-ocupadas-em-todo-o-brasil/> Acesso em: 21 de fev. 2020.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 6, p.705-718, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a04.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2012.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ESCOLA DO CAMPO E AGROECOLOGIA – GECA/UFSC

Carolina Orquiza Chermem
Gabriela Furlan Carcaioli
Graziela Del Mônico
Marília Carla de Melo Gaia¹

1 INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia (GECA), vinculado ao Departamento de Educação do Campo, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi criado no ano de 2016, tendo como proposta atuar na formação de professoras e professores para as escolas do campo, articulada aos princípios da Agroecologia e tendo o Materialismo Histórico-Dialético como principal eixo teórico.

¹ Este texto foi escrito por uma parte das docentes que compõe, atualmente, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia (GECA/UFSC). No entanto, cabe mencionar que, ao longo dos anos, passaram pelo grupo, diversos docentes, discentes e técnicos administrativos. Hoje o grupo é composto no diretório do CNPQ pelas quatro docentes autoras do texto e pela docente Profa. Dra. Natácha Eugênia Janata, além de discentes e egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo e técnicos administrativos.

Destacamos a importância de definirmos aqui de qual Agroecologia falamos, uma vez que se trata de um campo teórico e politicamente em disputa. A Agroecologia vai muito além de uma agricultura alternativa, pois seu princípio está na luta por um modelo produtivo antagônico ao capitalista, conhecido atualmente como agronegócio. Para Altieri, a

Agroecologia fornece as bases científicas, metodológicas e técnicas para uma nova revolução agrária não só no Brasil, mas no mundo inteiro. Os sistemas de produção fundados em princípios ecológicos são biodiversos, resilientes, eficientes do ponto de vista energético, socialmente justos e constituem os pilares de uma estratégia energética e produtiva fortemente vinculada à noção de soberania alimentar. (ALTIERI, 2012, p. 15).

Além disso, com Altieri (2012), assumimos que a Agroecologia é tanto ciência quanto como um conjunto de práticas. Como ciência, a Agroecologia “pretende compreender as práticas sociais de pessoas transformando a natureza ou relações sociais de produção” (MARTINS *et. al.*, 2014, p. 87), assentada em uma “teoria crítica que elabora um questionamento radical [porque pretende ir à raiz] à agricultura industrial, fornecendo simultaneamente as bases conceituais e metodológicas para o desenvolvimento de agroecossistemas sustentáveis” (PETERSEN, 2012, p. 7). Suas práticas se fundamentam em uma diversidade de conhecimentos e experimentações de agricultores e agricultoras, em diferentes épocas, lugares e ecossistemas, na busca da manutenção e melhoria das condições do solo, na gestão das águas e da biodiversidade, na conservação dos recursos naturais, na concepção de que o solo é vivo e que a saúde das plantas (e, portanto, dos cultivos e dos alimentos), dos animais e dos humanos depende da forma que manejamos o agroecossistema (ALTIERI, 2012; GLIESSMAN, 2001; PRIMAVESI, 2016; SEVILLA GUZMÁN, 2011).

A Agroecologia da qual falamos está alicerçada na agricultura camponesa, que se articula à soberania alimentar, à socialização da propriedade da terra, à diversidade cultural e às diferentes formas de trabalho

camponês associado, implicando assim na superação das relações de exploração do ser humano e da natureza².

No GECA, procuramos avançar com nossos estudos e práticas a partir da Agroecologia na relação com a Educação e com as Escolas do Campo, uma vez que ela contribui para a desalienação dos sujeitos, exigindo deles uma tomada de posição, expondo as contradições do modelo produtivo convencional e também apresentando novas possibilidades para a produção e consumo de alimentos.

O grupo se constituiu a partir do debate interdisciplinar entre pesquisadoras e pesquisadores das áreas da Educação, Ciências da Natureza, Agronomia, História, Filosofia, Sociologia, entre outras, as/os quais realizam atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre Educação do Campo e Agroecologia. O GECA tem como objetivo: contribuir para o avanço e consolidação da produção de conhecimento com e acerca das escolas do campo, nos níveis de graduação e pós-graduação; auxiliar na elaboração de materiais didáticos e científicos voltados a diferentes públicos; promover atividades de formação, extensão e eventos; qualificar o trabalho pedagógico e o acesso à educação pública para os sujeitos do campo. Nessa direção, realiza um trabalho de formação política e educativa junto aos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC.

O grupo atua em uma Rede com o GECCA, da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Laranjeiras do Sul, e com o NALUTA, da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, compondo, com outros grupos, a Rede Latino-americana de estudos e pesquisas marxistas em Educação do Campo.

No âmbito do GECA, temos uma pergunta que orienta as ações de estudo, pesquisa e extensão realizadas pelo grupo: como realizar pesquisas e ações coerentes com a realidade e necessidades das/os/os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo? Em outras palavras, persegue-

² As definições e debates sobre a Agroecologia presentes neste texto são parte integrante dos debates realizados em Gaia e Janata (2019) e Carcaioli (2019).

-se no grupo a inquietação sobre como a Universidade pública e gratuita contribui concretamente como sujeitos do campo, os quais são ativos de suas realidades sociais, nela intervém e se tornarão pesquisadores de suas próprias práticas. Nessa direção, o grupo atua no sentido de favorecer a relação entre teoria e prática política existente nas relações de trabalho e vida das e dos estudantes.

Exatamente por isso o referencial teórico-metodológico que se apresentou como mais coerente para as ações do GECA, no sentido de buscar a instrumentalização para a prática política cotidiana e para a transformação da realidade dos sujeitos do campo, ou seja, para a conscientização crítica com ação na realidade, é o Materialismo Histórico-Dialético (MHD).

Longe de ter a pretensão de descrever de modo categórico ou definitivo o que é o Materialismo Histórico-Dialético, neste texto pretendemos apresentar brevemente esta base epistemológica e descrever as principais ações do GECA vinculadas à história do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

2 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: UMA — CONCEPÇÃO TEÓRICO-POLÍTICA DE MUNDO

Primeiramente faz-se necessário esclarecer que o MHD não é necessariamente um método de pesquisa, mas, conforme aponta Curado Silva (2017), é uma teoria social da prática política vinculada aos autores Marx e Engels. Trata-se, portanto, de uma visão de mundo e de uma epistemologia, ou seja, do modo como o mundo pode ser compreendido e elaborado.

Na vida em sociedade, criamos formas de representar a realidade que correspondem ao modo como interpretamos e conhecemos o mundo; contudo, existem diferentes ideologias que embasam a nossa concepção de mundo. O campo filosófico que se ocupa com a forma de interpretar o mundo é conhecido como epistemologia. Segundo Curado Silva (2017,

p. 4), “a epistemologia indaga sobre a possibilidade do conhecimento, ou seja, se é possível ao ser humano alcançar um conhecimento, de onde este vem e se (e por que) é verdadeiro”. A etimologia da palavra deriva de *episteme*, termo que significa “conhecimento”, e de *logos*, que significa “estudo”. É, portanto, o “estudo do conhecimento”.

Nessa direção, o MHD apresenta uma concepção epistemológica que se importa em “rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem” (PIRES, 1997, p. 86) para transformá-los. Como descreve a autora, o método dialético que desenvolveu Marx, “é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis” (PIRES, 1997, p. 86).

Portanto, entender o MHD como epistemologia, ou seja, como forma de compreender o mundo, permite instrumentalizar-se para conhecer e agir na realidade concreta, podendo realizar uma pesquisa ou um projeto de extensão a partir da busca de um conhecimento capaz de instrumentalizar a ação na realidade. Para o MHD, a prática é o lugar da produção do conhecimento. É a realidade objetiva que precisa ser transformada em leis do pensamento e em conhecimento. É a realidade que fornece a materialidade ao próprio pensamento (MARX; ENGELS, 2001). Nas palavras de Pires,

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. (PIRES, 1997, p. 87)

Diferentes autores e autoras explicam que o livro “A Ideologia Alemã” (2001 [1883]) demarcou o nascimento do Materialismo Histórico-Dialético, o qual não se tratava exatamente de uma teoria acadêmica, mas de um acontecimento sócio-político em nível mundial (CURADO SILVA, 2017; TONET, 2013; KONDER, 2015).

Nesta concepção política, o termo “materialismo” saltou do materialismo contemplativo anterior³ para o materialismo prático, em que as coisas não possuem ideias próprias, mas advêm do substrato material da história, da vida material real. Em síntese explicativa, o materialismo prático compreendeu que para construirmos e fazermos parte da história é preciso que possamos comer, beber, vestir-se, morar, ou seja, ter as necessidades materiais básicas contempladas, o que não é permitido numa realidade de desigualdade social e exploração entre classes sociais. Exatamente por isso, o materialismo de Marx e Engels tornou-se um projeto político de lutas sociais com vistas à transformação da sociedade.

Conforme Marx e Engels apresentam em “A Ideologia Alemã” (2001[1883]), o materialismo contemplativo de antes apreendia o mundo sensível enquanto objeto ou intuição e não como atividade humana concreta, como prática. Nessa lógica, o materialismo contemplativo se satisfaz como teoria, compreendendo o mundo como imutável, sem a preocupação de transformá-lo.

Konder (2015), ao escrever sobre a vida e a obra de Marx, explica que

[...] a crítica pela crítica (dos irmãos Bauer) não pode superar as coisas, mas apenas a ideia sobre as coisas. Ideias superam ideias e

³ Ao falarmos em materialismo contemplativo faz-se necessário esclarecer que Marx e Engels vivenciam e marcam a passagem do idealismo ao materialismo e criticam os filósofos desta primeira vertente, principalmente por separarem a teoria da realidade, o sujeito do objeto, a contemplação da materialidade. No idealista Feuerbach, por exemplo, há a preocupação de entender o ser, a essência humana, mas para Marx isso não basta. Para este autor, a mulher e o homem são seres sociais e fazem história por meio de uma relação ativa com a natureza. O ser humano transforma a natureza e se transforma e não apenas idealiza a natureza (MARX; ENGELS, 2001). No período que vai do século XV ao século XIX, podemos identificar pelo menos três correntes filosóficas distintas, a saber: “o humanismo (a teoria de que o homem é produto da sua própria atividade), o historicismo concreto (a afirmação do caráter ontologicamente histórico da realidade, com a consequente defesa do progresso e do melhoramento da espécie humana) e a razão dialética (em seu duplo aspecto, isto é, de uma racionalidade objetiva imanente ao desenvolvimento da realidade (...) e aquele das categorias capazes de apreender subjetivamente essa racionalidade objetiva). Marx certamente é herdeiro, embora não sem uma crítica superadora, desta tradição” (TONET, 2013, p. 65).

não situações materiais – é preciso colocar uma força prática em ação. Bauer defendia que a única atividade realmente criadora e produtiva era o pensamento; para Marx, no entanto, esse pensamento precisa se ligar a prática – é no uso social que pensamento prova a sua eficácia. Pela dura experiência do trabalho é que os operários aprendem que o mundo muda na prática, aprendem que quanto maior for a ação na história, maior é a chance de mudar a história. (KONDER, 2015, p. 49).

Nota-se que a abordagem marxiana possibilitou a compreensão do materialismo como realidade material de um mundo mutável, em constante movimento, o qual pode ser transformado pelo trabalho humano. Para esta compreensão, “o intelecto não é estranho às forças políticas, mas impulsionado por elas”. Nas palavras dos autores, “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2001, p. 32). A visão materialista da história, portanto, não parte de mulheres e homens narrados, pensados ou imaginados, mas de seres reais que fazem parte da história. A história, por sua vez, “deixa de ser uma coleção de fatos mortos – como é para os empiristas, eles próprios ainda abstratos – ou uma ação imaginada de sujeitos imaginados, como para os idealistas” (MARX; ENGELS, 2001, p. 32).

Para o materialismo, as abstrações filosóficas e teóricas separadas da vida não têm o menor valor. O estudo, nesse caso, faz parte do processo real de vida e das ações dos indivíduos em cada época histórica.

Tomando esse escopo teórico como fundamento, temos buscado, dentro do GECA, que cada membro, ao realizar suas pesquisas e práticas sociais, possa refletir teoricamente sobre a realidade em que está inserido e, com isso, construir a sua prática profissional por meio de leituras mais amplas da realidade. “A intenção deste processo de reflexão é contribuir para que cada um perceba o princípio da contraditoriedade da realidade histórica de suas relações profissionais nesta sociedade” (MARX; ENGELS, 2001, p. 92). E ao compreender dialeticamente essa contrariedade, poder superar tais contradições.

Nessa direção, faz-se necessário, no entanto, aceitar a dialética contradição presente nas distintas práticas sociais imersas na sociedade capitalista:

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade. (PIRES, 1997, p. 87).

Neste processo, há a passagem da etapa do senso comum para o momento da reflexão teórica, o qual representa o movimento do pensamento e as abstrações, para então se chegar à consciência filosófica pretendida (aquela que permite compreender e agir na realidade concreta). Nesse estágio de ampliação do conhecimento, Curado Silva (2017) salienta que o pesquisador necessita de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Na concepção de Gramsci (1982), trata-se de um conhecimento que eleve moral e intelectualmente o homem e as mulheres, levando-os do senso comum para a consciência filosófica.

Para isso, será necessário constituir um referencial que promova a ação revolucionária, no qual os educadores se rebelem contra essas formas de alienação. Caso contrário, qualquer tentativa de

realizar ações educativas humanizadoras não passará de voluntarismo ingênuo e correrá o sério risco de servir, sem saber nem desejar, para a legitimação de políticas educacionais alinhadas ao projeto político e econômico neoliberal e ao universo ideológico pós-moderno. (CURADO SILVA, 2017, p. 9).

Cabe destacar que o conhecimento é sempre produzido em uma determinada situação histórico-social, em resposta a determinadas questões enfrentadas pela humanidade. O conhecimento, no entanto, nem sempre apresenta conexão direta com a transformação da realidade. Algumas vezes ainda, essa relação pode não ser consciente.

Conhecer não é o mesmo que contemplar ou refletir sobre a imediatez do objeto. Como explica Tonet (2013, p. 102):

[...] conhecer é um momento do processo de transformação da realidade, seja ela natural ou social. O conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade. Ele é, além disso, uma mediação absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano.

É nessa direção que buscamos, no GECA, desenvolver nossas ações de estudos, pesquisas e ação na realidade. Algumas dessas atividades serão descritas na sequência deste texto.

3 CICLO DE DEBATES DO GECA

Os ciclos de debates são realizados a partir de temas específicos em diferentes contextos políticos e a partir das demandas definidas pelo Grupo. O primeiro Ciclo realizou-se a partir do tema “Contribuições críticas à formação docente na atualidade”, cujos palestrantes foram a professora da UFSC Leda Scheibe e o professor da Unicamp Luiz Carlos de Freitas. Outros Ciclos foram realizados a partir desse, tais como: “Formação

étnica no Brasil”; “Troca de Conhecimentos entre Escolas do Campo e estudantes da Licenciatura em Educação do Campo”; “Relações de Gênero e educação para a sexualidade”; “Formação por área no Curso de Licenciatura em Educação do Campo”; “Reforma do Ensino Médio e Ocupações das escolas públicas no ano de 2016”; entre outros.

4 OFICINAS DE ESTUDOS: FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA

As oficinas de estudos têm como objetivo proporcionar espaços de leitura e debate sobre: Educação do Campo, escolas do Campo e Agroecologia, além de outros temas como História das lutas e mobilizações sociais do campo no Brasil e no mundo; trabalho de base, formas de organização coletiva e práticas agroecológicas, a partir da perspectiva teórico metodológica do Materialismo Histórico-Dialético. As atividades visam o estudo do MHD por professores, estudantes, servidores em geral e toda comunidade interessada na temática. Para tanto, são realizados encontros de formação utilizando metodologias participativas, leituras coletivas, debates e desenvolvimento de oficinas práticas abertas para a comunidade. O objetivo geral das oficinas é promover espaços de leitura e debate sobre o método do Materialismo Histórico-Dialético, contribuindo com a prática docente na Educação do Campo em geral e com as pesquisas relacionadas à Educação do Campo.

5 CURSOS DE CURTA DURAÇÃO

Destacam-se dois cursos de curta duração organizados pelo GECA. O primeiro deles intitulou-se “Contribuições da Educação Popular e da Pedagogia Socialista para a Educação do Campo” e foi ministrado pelas próprias docentes do Grupo durante a 15ª Semana de Ensino,

Pesquisa e Extensão (SEPEX/UFSC). O objetivo do minicurso foi possibilitar a compreensão da práxis da Educação do Campo, a partir dos conceitos da Educação Popular e da Pedagogia Socialista. Neste minicurso foram discutidas as contribuições críticas dos principais teóricos da Educação Popular e da Pedagogia Socialista, tais como Paulo Freire, Moisey M. Pistrak e Victor N. Shulgin, os quais fundamentam a práxis da Educação do Campo. O público alvo correspondeu a Estudantes e docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, educadores populares, militantes de movimentos sociais e comunidade acadêmica interessada na temática apresentada.

O segundo Curso, intitulado “O legado marxiano e o Materialismo Histórico Dialético”, foi organizado pelo GECA e ministrado pelo Professor Doutor Valcionir Corrêa, especialista em estudos marxistas. O Curso foi organizado em quatro encontros com as seguintes temáticas:

- ♦ Encontro 1: Marx: vida e obra; Ambiente social, cultural e intelectual em que viviam Marx e Engels: consolidação da sociedade burguesa e os seus resultados; Ruptura com o hegelianismo; Combate à filosofia especulativa; Novo paradigma epistemológico: Materialismo Histórico e Dialético; Nova concepção filosófica (Filosofia representativa/Filosofia da práxis), científica, metodológica, econômica e política de homem, de mundo e de sociedade.
- ♦ Encontro 2: Teoria Social e Método; Paradigmas epistemológicos; O método dialético para análise da realidade social; As leis da dialética; O Ser social (ser inorgânico e orgânico).
- ♦ Encontro 3: Economia; O Capital: Crítica da Economia Política; Crítica do Capitalismo e da Sociedade Burguesa: desigualdade social e emancipação humana; Teoria do valor trabalho (Mais-valia); Antagonismo entre capital e trabalho; Relações de Produção e Forças Produtivas.
- ♦ Encontro 4: Política, Novos conceitos analíticos: luta de classes como motor da história; Internacionalismo da luta dos trabalha-

dores: Internacionais Socialistas; Teoria Política e Estado; Teoria da Revolução Política e Revolução Social: emancipação política e emancipação social.

6 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E REALIDADE BRASILEIRA (CRB)

Os cursos sobre a realidade brasileira, pautados teoricamente nos principais intelectuais brasileiros (FERNANDES, 1981, 1986; FURTADO, 1974, 2007; FREIRE, 1971; IANNI, 2005; PRADO JUNIOR, 2005; NETTO, 2001; RIBEIRO, 1995), vêm sendo realizados desde o ano de 2001, em diferentes instituições de ensino pelo País. Em 2001, a primeira turma foi realizada, com cem alunos de diversas organizações sociais de todo o Brasil, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG). Este primeiro curso demonstrou para os seus participantes a importância de um estudo teórico mais aprofundado e, ao mesmo tempo, panorâmico, sobre a formação política, econômica, cultural e social do Brasil. Naquele momento, ficou evidente para os representantes das organizações sociais presentes que a abordagem destas temáticas contribui com a qualificação das suas ações, na medida em que o curso possibilita a capacitação para a realização de diagnósticos das questões setoriais, regionais e locais. Ao mesmo tempo, permite a compreensão das causas e dos problemas sociais numa perspectiva ampla da realidade geral. Desse modo, ficou evidente que o curso possibilita a compreensão da realidade para além dos desafios de cada organização e qualifica suas ações, contribuindo para o desenvolvimento das ações dos movimentos sociais e agentes locais.

O sucesso desse primeiro curso estimulou a organização de novas turmas, em cursos regionais ou estaduais, em todo o Brasil. Ao total, desde 2001, aconteceram algumas dezenas de cursos, inclusive em Santa Catarina (na região oeste, pela UFFS). Entretanto, apesar da grande demanda de formação e parceria entre Universidade e movimentos sociais/sindicais, em Florianópolis e região nenhuma edição do curso ocorreu desde então.

A Universidade Federal de Santa Catarina, por ter um amplo histórico de atividades de ensino, pesquisa e extensão voltados a e em parceria com diversas organizações da sociedade civil, entre elas organizações sindicais e movimentos sociais, foi procurada por representantes de algumas dessas organizações para discutir a possibilidade de implementação de cursos ou outras atividades de formação que visassem atender às demandas sociais vinculadas à compreensão da realidade social local e nacional. Diante disso, iniciou-se um debate no âmbito do GECA sobre a viabilidade de encaminhamento dessa demanda.

O CRB foi então desenvolvido pelo GECA em parceria com movimentos sociais e sindicais de Santa Catarina, tendo como Coordenação Político-Pedagógica o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a Central Única de Trabalhadores, o Centro Acadêmico Livre de Educação do Campo, a Escola de Formação Sul - CUT, o Levante Popular da Juventude e o Sindicato dos Trabalhadores na Indústria de Energia Elétrica de Florianópolis.

Para a elaboração do projeto, partiu-se das constatações de que a formação profissional tradicionalmente tem apresentado dificuldades em articular as qualificações necessárias aos diferentes coletivos sociais. Essa qualificação trata da formação para uma leitura de realidade que lhes permitam projetar sua intervenção direcionada às suas especificidades, de modo a relacionar a totalidade social em que se inserem com as problemáticas sobre as quais esses coletivos pensam e atuam. É nessa direção que se faz necessário o desenvolvimento de habilidades formativas com base no estudo aprofundado da realidade brasileira. Trata-se, portanto, de propiciar um espaço de ensino-aprendizagem para qualificar os participantes no sentido de instrumentalizá-los teórica e metodologicamente para atuação na sua base social de origem, por meio de um processo de construção permanente, a partir da relação entre diversas áreas do conhecimento, a saber: Educação, Antropologia, Sociologia, Economia, História, Geografia, Política, etc.

A construção desse curso surgiu como uma oportunidade de formação para atender uma demanda real das organizações sociais, visto que o cotidiano do desenvolvimento do trabalho profissional coloca aos sujeitos vários desafios e questões que podem ser analisados à luz do conhecimento

científico historicamente acumulado, sendo este capaz de auxiliar/transformar o fazer laboral diário e ressignificá-lo. Dessa forma, estudar a realidade brasileira à luz de seus principais teóricos e da atuação social/sindical, permite-nos colocar em relação conhecimentos e saberes diversos, a partir da práxis ação-reflexão-ação.

O curso foi orientado pelos seguintes princípios teórico-metodológicos: 1) articulação do programa com a demanda de qualificação especializada apresentada pelos movimentos sindicais e sociais; 2) produção de conhecimento articulado com estas demandas sociais; 3) responsabilidade político-social com o princípio norteador da qualificação profissional; 4) ter o trabalho como princípio educativo, por ser o trabalho a categoria fundante do ser social e trazer em si possibilidades de emancipação; 5) ter a pesquisa como base para o desenvolvimento das atividades educativas. Foi organizado no regime de alternância, com tempos/espços distintos de estudo coletivos, estudo individual e reflexão/aplicação dos conteúdos trabalhados, assim denominados como Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

De modo geral, o curso foi avaliado positivamente, tanto pelo Colegiado do Curso, como pelos estudantes. Os estudantes consideraram a alta qualidade das aulas ministradas pelos docentes e a formação ampla e diversificada que tiveram para serem especialistas em realidade brasileira. Também avaliaram que o curso permitiu a construção de redes importantes para o trabalho que desenvolvem em suas entidades, redes estas que continuaram existindo com o fim do curso. A realização do Seminário final de apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) foi considerada como de alta relevância, tendo sido um momento importante de troca das sínteses realizadas pelos estudantes e de aprendizagens em torno dos temas estudados. No que tange a parte prática do curso, os estudantes salientaram a dificuldade de realizar um curso aos finais de semana. Em contrapartida, observaram que esse foi o modo possível para conseguirem estudar e finalizar uma especialização de qualidade.

O colegiado do curso também avaliou positivamente a diversidade de estudantes e de professores que atuaram, estando satisfeito com o resultado final. Destacou o fato de o Curso ter ocorrido sem financiamento,

contando com o apoio dos docentes que se comprometeram e se envolveram com o curso, bem como com o apoio conquistado na UFSC, sobretudo do Departamento de Educação do Campo e da direção do Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC). O CRB foi realizado durante o período de março de 2017 a maio de 2018, contou com 360 horas de formação, matriculou 50 estudantes e formou 35 especialistas em Educação e Realidade Brasileira.

7 CÍRCULO DE LEITURAS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA

A ideia de criação deste Círculo de Leituras foi germinada no Seminário “Construção histórica da Pedagogia Socialista: Legado da Revolução Russa de 1917 e os desafios atuais” (ocorrido em maio de 2017 na Escola Nacional Florestan Fernandes). Iniciou-se no segundo semestre de 2017 com docentes e estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, bem como da Pós-Graduação em Educação da UFSC interessados no tema. O círculo tem como base as leituras da Pedagogia Socialista (PISTRAK, 2000; KRUPSKAYA, 2017; SHULGUIN, 2013) e da Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000), ambas bases teóricas para a Educação do Campo. Busca aliar conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, à experiência de se inserir nas lutas sociais, além de promovê-las, abrindo espaço para a auto-organização, seja dos estudantes e/ou dos educadores, podendo configurar-se como “trabalho socialmente necessário” (SHULGUIN, 2013) e, portanto, como potencial de ampliação da matriz formativa, no sentido da multilateralidade (JANATA, s/d).

8 JURA: JORNADA UNIVERSITÁRIA DA REFORMA AGRÁRIA

Esta Jornada é realizada desde o ano de 2013 em mais de 30 Universidades no País, tendo por objetivo promover o debate acerca da Reforma Agrária no Brasil.

As Jornadas Universitárias da Reforma Agrária se justificam sob vários aspectos: o Brasil é um dos países do mundo com maior concentração da propriedade da terra e com a maior desigualdade social entre ricos e pobres. A produção agropecuária é a principal base econômica do País, a qual, porém, se dá com subsídio estatal privilegiando o grande negócio agrícola, provocando a pobreza no campo, o êxodo rural, a destruição do meio ambiente e dos territórios das populações tradicionais. Some-se o fato de que o Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos do mundo e um dos mais violentos no trato com quem ousa denunciar e lutar contra esse estado de coisas. No atual contexto de perda de direitos sociais, por em pauta a necessidade de Reforma Agrária ganha destaque especial, a ela articulando a educação, a educação do campo, a agroecologia e os direitos humanos.

Na UFSC a JURA vem se constituindo como importante espaço de debate e encontro de grupos de pesquisa e trabalho nas temáticas afins. O GECA é um dos grupos que contribui para a organização da JURA.

A Jornada envolve atividades como mesas de debate, oficinas, sessões de cinema, apresentações teatrais, exposição de produtos da Reforma Agrária e dos Grupos de Pesquisa e Trabalho da UFSC, montagem de acampamento em frente à Reitoria da UFSC, realização de Audiência Pública sobre o fechamento de escolas no campo, dentre outras ações. Os objetivos desta Jornada são: discutir a Reforma Agrária e a Educação; refletir sobre a estrutura e uso da terra no Brasil na atualidade e suas relações com as demais esferas de propriedade e poder; marcar os 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA e sua presença na UFSC; realizar Audiência Pública para discutir os impactos do fechamento de turmas, turnos e escolas do campo e a regulamentação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do estado de Santa Catarina; reunir grupos de pesquisa, profissionais, estudantes e movimentos sociais envolvidos com o tema.

Na UFSC, a Jornada ocorre por meio de mesas de debate, cinema, oficinas, feira, teatro, exposições e outras atividades culturais.

9 PRÁTICAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERSECÇÕES DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO NA PESQUISA E NA AÇÃO⁴

O objetivo deste projeto é realizar ações de extensão vinculadas à intersecção das categorias de classe, gênero e raça nos contextos de trabalho e vida dos estudantes de Educação do Campo, na universidade e nas escolas do campo. Compreende-se que a intersecção entre classe, gênero e raça é fundamental para a formação de professoras e professores e de agentes sociais que têm o campo como espaço de atuação política e educativa. Tal afirmação pauta-se nas práticas dos diferentes movimentos sociais populares de mulheres, bem como dos sujeitos quilombolas e indígenas que denunciam a estrutura familiar patriarcal e racista historicamente vivenciada no campo. Tais questões emergem na realidade camponesa a partir de exemplos como: o da Associação das Mulheres das Hortas Orgânicas (AMHO), que esbarram em dificuldades de conquistarem a terra, de comercialização e de serem valorizadas pelos seus conhecimentos agroecológicos e das ervas medicinais; das meninas e meninos que deixam os estudos ou o campo por não terem suas identidades raciais, sexuais e camponesas valorizadas; pela violência silenciosa contra a mulher do campo, entre outros.

Nessa perspectiva, destacam-se as seguintes práticas sociais de extensão realizadas: a) formação de professores e professoras do campo; b) pesquisa e extensão sobre as questões de gênero, corpo e sexualidade nas escolas; c) pesquisa e extensão sobre as questões raciais nas escolas do campo; d) pesquisa e ação sobre a violência contra a mulher no campo; e) organização de debates e eventos sobre mulheres, feminismo, questões raciais e agroecologia.

⁴ Projeto de Extensão vinculado ao Programa PROBOLSAS da Pró-Reitoria de Extensão da UFSC. O projeto conta com duas bolsistas de extensão.

10 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo, fruto de movimentos sociais camponeses, defende que a educação é fundamental para o trabalho camponês e afirma a necessidade de construção de políticas públicas que garantam que a educação seja ofertada em todos os níveis de ensino. Também defende a criação de escolas no campo e o fortalecimento das escolas já existentes, evitando o fechamento de escolas no campo. Desde os anos 1990 há uma organização sistematizada de movimentos sociais pela educação do campo, garantindo importantes conquistas, como, por exemplo, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que “Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.”

A formação inicial de professores e professoras para atuarem na Educação do Campo é consequência deste histórico de lutas e conquistas. Desde o ano de 2009, a UFSC oferece a Licenciatura em Educação do Campo de maneira regular, em regime de Alternância e, desde 2011, além de turmas no campus Trindade, oferece também o curso a partir de convênios com prefeituras municipais realizando as atividades pedagógicas em territórios que atingem diretamente os sujeitos do campo, para além de Florianópolis (conforme detalhado em outros capítulos desse livro). A oferta de turmas no território de origem do estudante, além de ampliar as possibilidades de permanência de estudantes trabalhadores/as no curso de graduação, aproxima a UFSC de municípios que historicamente estão distanciados das universidades públicas e gratuitas, possibilitando realizar atividades de extensão nos municípios que atuam. Neste contexto, desde o ano de 2017, há uma turma em andamento no município de Alfredo Wagner, a qual permitiu o estreitamento de diálogo com a Secretaria de Educação para que o Departamento de Educação do Campo também oferecesse formação continuada para a rede municipal de educação desse município.

Nessa perspectiva, a partir do debate realizado por docentes do GECA acerca da importância da formação continuada de professores que trabalham nas escolas do campo, e em diálogo com outros docentes do Departamento de Educação do Campo e a Secretaria Municipal de Educação de Alfredo Wagner, foi elaborado um projeto de formação continuada na perspectiva da Educação do Campo para professoras e professores do Ensino Fundamental da rede municipal de Alfredo Wagner/SC.

A formação vem sendo realizada no município de Alfredo Wagner, articulada também ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que realiza ações em escolas do município tendo em vista o fortalecimento da educação do campo da formação inicial dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo.

A partir do envolvimento dos docentes e gestores da rede municipal de educação na elaboração do Inventário da Realidade (CALDART et al, 2016), a formação propõe a elaboração de diretrizes curriculares para o município de Alfredo Wagner e orientações para o desenvolvimento da Educação do Campo no município.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou descrever as principais ações do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia (GECA), vinculado ao Departamento de Educação do Campo, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O texto teve o objetivo de apresentar brevemente as bases epistemológicas que orientam o GECA, bem como descrever como essa forma de compreender o mundo se materializa nas ações práticas realizadas pelo Grupo.

Além das atividades destacadas, o Grupo é parte da Rede Latino-americana de estudos e pesquisas marxistas em Educação do Campo. Os encontros dessa Rede são realizados duas vezes por ano e contam sempre com uma formação teórica seguida de discussões para a realização de uma

pesquisa coletiva, a ser realizada em Rede. Tal processo está em construção e é fundamental para o fortalecimento não apenas do grupo, mas da Educação do Campo de modo geral, sobretudo no sul do País.

O GECA também realiza, ao longo do ano, uma série de eventos de organização dos estudantes, tais como saídas de campo para conhecer diferentes escolas do campo, indígenas e quilombolas, atos e manifestações políticas diante dos ataques à democracia e perda dos direitos sociais historicamente alcançados pela sociedade brasileira, além de participar de uma série de eventos dos quais é convidado para falar de suas pesquisas e ações.

Trata-se de um grupo recentemente construído, mas que vem cada vez mais se fortalecendo diante de seu caráter coletivo e de sua veia revolucionária na perspectiva de transformação da realidade junto aos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. O GECA vem contribuindo para o avanço e consolidação da produção de conhecimento com e acerca das escolas do campo, na tentativa de qualificar o trabalho pedagógico e o acesso à educação pública e gratuita para os sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3^o ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, ASPTA, 2012.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____ et al. **Inventário da Realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Guia discutido no Seminário: Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo. Veranópolis/RS: IEJC, 2016.

CARCAIOLI, Gabriela F. **Educação do Campo, Ensino de Ciências e Agroecologia: o tripé da formação de professores**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM), Universidade Estadual de Campinas, 2019.

CURADO SILVA; Kátia. Epistemologia da práxis na formação de professores. **ver. Ciências Humanas.**, Frederico Westphalen, v. 18, nº2, . set./dez; 2017.

FERNANDES, Florestan. **O que é revolução?**, São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Que tipo de república?**, São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Formação Econômica do Brasil**. 34a. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 2007.

GAIA, Marília Carla. de M.; JANATA, Natacha, E. **A Agroecologia como matriz formativa no trabalho nas escolas do campo**. In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE AGROECOLOGIA, Recife, 2019.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Para a investigação do princípio educativo. In: GRAMSCI, A. **Os intelectuais e organização da cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1982.

IANNI, Octavio. **Enigmas do pensamento latino-americano**. São Paulo: IFCH/UNICAMP, 2005.

JANATA, Natacha E. **ALicenciatura em Educação do Campo e a importância do conhecimento na formação de professores**. Texto no *prelo*. s/d.

KONDER, Leandro. **MARX: Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

KRUPSKAYA, Nadezdha. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MARTINS, A. et. al. Seminário sobre o Ensino de Ciências da Natureza nas Escolas do Campo. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. 1 ed. São Paulo: Exp. Popular, 2014. p. 73-112.

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

NETTO, Jose Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PETERSEN, P. Agroecologia em construção: terceira edição em um terceiro contexto. In: ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PIRES, Marília F. de C.O materialismo histórico dialético e a educação.**Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRADO JUNIOR, Caio. A Questão Agrária e a Revolução Brasileira. In: STEDILE, João Pedro (Org.) **A Questão Agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. vol. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PRIMAVESI, A. **Manual do solo vivo – solo sadio, planta sadia, ser humano sadio**. São Paulo: Exp. Popular, 2016

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

SHULGUIN, Victor. **Rumo ao Politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SEVILLA GUZMÁN, E. **Sobre losorígenes da la agroecologia enelpensamiento marxista y libertario**. La Paz, Bolivia: AGRUCO/Plural Editores/CDE/NCCR, 2011.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO

a experiência da “Escola da Terra”¹

Graziela Del Monaco
Thelmely Torres Rego

APRESENTAÇÃO

A formação continuada é um direito e uma necessidade de todos(as) os trabalhadores(as), entre os(as) quais se incluem os(as) professores(as). As universidades públicas têm o compromisso em expandir para a comunidade o conhecimento nelas produzido a partir de ações de extensão. Especificamente na formação continuada em Educação do Campo, essa necessidade se revela maior, pois no Ensino Superior, nas licenciaturas de modo geral, raramente são estudadas temáticas voltadas ao campo, o que resulta em um distanciamento entre o que o(a) professor(a) trabalha em sua formação inicial e a realidade em que atua. Nessa perspectiva, uma formação continuada em

¹ O presente texto foi elaborado a partir de Monaco; Peixer e Antonio (2018) e em Monaco e Torres-Rego (2018).

Educação do Campo é uma oportunidade para qualificar docentes em exercício a respeito das questões inerentes à realidade do campo, seus sujeitos e seus modos de vida e, também, se apropriar de processos pedagógicos adequados à Educação do Campo, tais como organizações curriculares com outros tempos e espaços, com menor fragmentação disciplinar, com conteúdos ligados à vida e ao trabalho, com formas de agrupamento que promovem o aprendizado dos estudantes e que contemplem a rica diversidade de jeitos de produzir a existência no campo.

O Programa “Escola da Terra”, do Ministério da Educação (MEC), se desenvolveu no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)². A ação destina-se especialmente à formação continuada e acompanhada dos professores e professoras das escolas e salas multisseriadas e das escolas situadas em comunidades quilombolas e visa realizar formação a partir de recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento e a valorização do contexto sociocultural dos sujeitos do campo. A Escola da Terra está instituída no MEC/SECADI pela Portaria n. 579, de 2 de julho de 2013, para dar concretude ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e ao “Decreto da Educação do Campo” (Decreto n. 7.352/10). De acordo com a Portaria n. 579/2013, Art. 4º:

A Escola da Terra compreende os seguintes componentes:

- I – formação continuada e acompanhada dos professores que atuam em escolas do campo, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, bem como daqueles professores responsáveis pela assessoria pedagógica a essas escolas, doravante chamados tutores;
- II – materiais didáticos e pedagógicos;
- III – monitoramento e avaliação; e
- IV – gestão, controle e mobilização social. (BRASIL, 2013).

² No ano de 2019, já na gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro, a SECADI foi extinta, sendo criada a Secretaria de Modalidades Especializadas (SEMESP).

A adesão à proposta de formação do “Programa Escola da Terra” foi realizada pela secretaria estadual, distrital ou municipal de educação por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. Nesse sistema foi criado um módulo específico “Escola da Terra” em que o gestor de educação indicava as escolas e o número de professores(as) cursistas que poderiam ser atendidos(as) pelo programa. Ao realizar a adesão, as secretarias estaduais, distrital e/ou municipais assumiam a contrapartida para o desenvolvimento da ação, por exemplo, a dispensa de dias de trabalho sem ônus do(a) trabalhador(a) e/ou arcar com custos necessários para que os(as) docentes pudessem participar da ação formativa. Por fim, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), convidadas pelo MEC, configuraram-se como as instituições formadoras, ou seja, responsáveis por oferecer a formação aos(às) educadores(as) inscritos(as) por cada rede estadual e municipal.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desde 2009, já ofertava formação continuada para escolas do campo multisseriadas por meio do “Programa Escola Ativa”, implementado no Brasil em 1997 a partir do convênio com o Banco Mundial. Esse Programa tinha o objetivo de melhorar o rendimento de alunos(as) de classes multisseriadas rurais a partir da formação de professores(as), melhoria da infraestrutura das escolas e mudanças na organização do trabalho docente, constituindo-se como único programa voltado especificamente para as classes multisseriadas. Em 2009, Santa Catarina iniciou o “Escola Ativa” com a participação de 22 municípios, sob coordenação geral da UFSC, mas já em uma perspectiva crítica sobre o programa, que visava formar gestores que seriam os multiplicadores em seus municípios e não a formação continuada dos(as) professores(as) que trabalhavam nas escolas. A partir de críticas permanentes que advinham das universidades que executavam o programa, as universidades federais de Santa Catarina (UFSC) e da Bahia (UFBA), em aliança política com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC),

sistematizaram a crítica em uma “Nota Técnica”, dando subsídio para a elaboração do Programa “Escola da Terra” com base em princípios da Educação do Campo, conforme preconiza o “Movimento Nacional de Educação do Campo”.

Em Santa Catarina, a UFSC foi, então, convidada a desenvolver o Programa em parceria com a Secretaria Estadual de Educação realizando a ação entre os anos de 2014 e 2017. A proposta foi desenvolvida por meio da formação continuada de professoras e professores que atuassem em escolas do campo e/ou escolas que atendessem sujeitos do campo, prioritariamente das escolas multisseriadas, mas também daquelas que oferecessem as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. A formação seguiu os princípios da alternância, em que os tempos pedagógicos foram divididos em Tempo Universidade (120h) e Tempo Comunidade (80h).

Dois turmas formaram-se entre os anos de 2014 e 2017. A primeira turma ocorreu em Florianópolis, capital de Santa Catarina, entre os meses de novembro de 2014 a junho de 2015, com a participação de 184 professoras e professores, de 51 municípios de todo o estado. A partir de 2016, tendo em vista a ampliação da oferta, porém de maneira a abranger um território e realizar as atividades formativas fora de Florianópolis, iniciou-se o diálogo com gestores e gestoras de redes municipais participantes do Colegiado de Educação da Associação dos Municípios do Planalto Norte Catarinense (AMPLANORTE³). Teve início, assim, nova oferta da formação continuada, no período de outubro de 2016 a julho de 2017. Nessa oferta inscreveram-se para a formação 853 professores e professoras das redes municipais de educação dos municípios de Canoinhas, Mafra,

³ A AMPLANORTE – Associação dos Municípios do Planalto Norte Catarinense – objetiva “assessorar os municípios, com o objetivo de promover o desenvolvimento local e regional. Sua missão é ampliar e fortalecer a capacidade administrativa, econômica e social dos municípios” (AMPLANORTE, 2019). Tendo em vista o fortalecimento de suas ações, a associação fomenta a criação de diversos colegiados em que participam gestores dos municípios, sendo um deles o de Educação. Os seguintes municípios são filiados da associação: Bela Vista do Toldo, Canoinhas, Irineópolis, Itaiópolis, Mafra, Major Vieira, Monte Castelo, Papanduva, Porto União e Três Barras (AMPLANORTE, 2019).

Monte Castelo, Papanduva, Bela Vista do Toldo, Irineópolis, Três Barras e Major Vieira, distantes cerca de 350 km da capital.

Para executar tal ação, em suas duas edições, formou-se uma equipe de docentes de diferentes departamentos do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC que, em 2014, estavam alocados nos departamentos de Metodologia de Ensino (MEN) e Estudos Especializados em Educação (EED), mas a partir de 2017 a maior parte desses docentes já estava alocada no Departamento de Educação do Campo (EDC), dada a sua efetivação em 2016. Em ambas as edições, a ação contou com o fundamental trabalho de bolsistas do Fundo Nacional de Educação (FNDE) que, reunindo as duas ofertas, somaram 36 profissionais. A equipe da UFSC contou ainda com o trabalho de uma funcionária alocada na Pró-reitoria de Graduação, Coordenadoria de Articulação de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica (COAFOR) e com o trabalho de um servidor da Secretaria Estadual de Educação responsável pela relação com as secretarias de educação dos municípios participantes do Programa, no que diz respeito ao contato com os docentes dos municípios que assumiram a função de tutores e tutoras. Além disso, também contou com o trabalho de bolsistas do FNDE, que desempenharam importante papel de acompanhamento das ações junto aos seus pares.

Considerando o exposto, neste texto serão relatados, sobretudo, os aspectos metodológicos da experiência de formação continuada de professores e professoras desenvolvidos a partir do Programa Escola da Terra em Santa Catarina. O relato da experiência está dividido entre as duas etapas da formação.

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA A PARTIR DE “PROJETOS INTERDISCIPLINARES”

A primeira oferta da ação Escola da Terra em Santa Catarina teve início a partir do “III Seminário Catarinense de Educação do Campo e Ato

Político de Lançamento da Ação ‘Escola da Terra’”, realizado em Florianópolis, na UFSC, em 2014. O objetivo da atividade foi promover o debate específico acerca da escola do campo e movimentos sociais com vistas a fortalecer o movimento de Educação do Campo em Santa Catarina e apresentar a proposta de formação continuada da Ação Escola da Terra. Para tanto, foi programada uma mesa de debate para analisar a conjuntura sobre Políticas Públicas da Educação do Campo e um ato político de lançamento da formação “Escola da Terra”. Para esse evento foram convidadas as secretarias municipais de educação que já haviam aderido à proposta de Formação Continuada “Escola da Terra”, por meio do SIMEC. Foi fundamental a participação dos(as) gestores(as) que indicaram as escolas e o número de professores(as) cursistas a serem atendidos, pois ao aderirem à proposta assumiram como contrapartida o apoio necessário ao desenvolvimento da ação. Além das secretarias que aderiram, foram também convidadas todas as secretarias municipais de educação do estado de Santa Catarina. O convite foi enviado por e-mail, correio e via telefone, a partir de contatos solicitados à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/SC). Foram também convidados militantes dos movimentos sociais do campo e demais pessoas que atuavam ou que tinham interesse em conhecer as especificidades e as discussões sobre a Educação do Campo em Santa Catarina. Nesse seminário estiveram presentes um representante do MEC/SECADI e da Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC), o Técnico em Assuntos Educacionais (TAE-NS) e o responsável técnico da ação “Escola da Terra”, para apresentar a proposta juntamente com a coordenação da formação.

Os(as) gestores(as) de educação puderam conhecer as políticas de Educação do Campo e verificou-se a falta de informação sobre a temática, aspecto também constatado em pesquisas realizadas sobre Educação do Campo com gestores municipais de educação. Além disso, as secretarias informaram sobre as dificuldades para deslocamento dos(as) professores(as) e estadia para realizar a formação em Florianópolis, e também levantaram a questão da dispensa das aulas no período da formação. Sem dúvida, esse evento teve, sobretudo, um caráter mobilizador.

No que tange aos aspectos metodológicos e de conteúdo, a formação da primeira turma ocorreu em alternância, sendo o Tempo Universidade (TU) executado em três etapas de 40 horas cada, em Florianópolis. Os TUs foram desenvolvidos por meio de palestras e oficinas que abordaram conteúdos teórico-práticos que poderiam ser desenvolvidos no cotidiano das escolas, durante a realização dos TCs (Tempo Comunidade). O produto final da formação foi a elaboração de um relato de experiência em formato de artigo com as análises das práticas pedagógicas e projetos interdisciplinares desenvolvidos a partir da formação.

A proposta formativa centrou-se no desenvolvimento de “Projetos Interdisciplinares”. As temáticas abordadas nas palestras foram: “Educação do Campo, Políticas Públicas e Escola da Terra”; e “Anos iniciais, classes multisseriadas e Educação do Campo”. Já as temáticas das oficinas foram: “Pedagogia de Projetos Interdisciplinares”; “‘Cantinhos’ de Aprendizagem”; “Música”; “Alfabetização e Letramento”; “Tecnologias Digitais nas Escolas do Campo”; “Jogos e Brincadeiras”; “Matemática nas classes heterogêneas”; “Educação Especial”; “Ciências da Natureza nos anos iniciais das escolas do campo”; e “Educação Especial”. Em um segundo momento, os(as) cursistas apresentaram práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e nas salas multisseriadas e essa atividade foi fundamental para conhecer as diferentes escolas e práticas.

Embora a formação tenha sido profícua, com baixa evasão, houve uma preocupação bastante grande por parte da equipe executora da formação, principalmente do MEC, em relação ao número de participantes. A princípio, os 59 municípios que aderiram ao projeto indicaram 750 professores(as) de classes multisseriadas para participarem da formação. Foram muitos os esforços e contatos com os gestores educacionais das redes estadual e municipais do estado de Santa Catarina, mas apesar desse movimento, participaram 150 professores(as) de 51 municípios. Algumas hipóteses para a baixa adesão dos(as) professores(as) podem estar relacionadas à liberação destes para participarem da formação no município de Florianópolis, pois implica em dispêndio de recursos por parte das

prefeituras para arcar com os custos de permanência durante as etapas do TU e com a contratação de professores(as) substitutos.

A despeito desse resultado, após o encerramento da 1ª oferta, alguns municípios solicitaram que formadores da UFSC realizassem atividades formativas sobre Educação do Campo em seus municípios. A argumentação utilizada nesses convites apontava o problema dos deslocamentos e estadia dos(as) cursistas no município de Florianópolis.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA A PARTIR DO “INVENTÁRIO DA REALIDADE”

A partir dos convites e do contexto vivenciado na primeira oferta da formação Escola da Terra em Santa Catarina o conjunto de professores e professoras da UFSC iniciou discussões a respeito de estratégias para desenvolver a formação de forma ampliada.

A AMPLANORTE contactou a coordenação da Licenciatura em Educação do Campo demonstrando interesse para que a UFSC realizasse formação continuada com professores da rede municipal de ensino dos municípios integrantes da associação, incluindo as salas multisseriadas, as escolas do campo seriadas, as escolas não consideradas do campo, mas que se situam na transição entre a área rural e urbana, e as escolas urbanas. Diante da demanda, discutiu-se no âmbito do Departamento de Educação do Campo esse projeto de extensão para formação continuada de professores(as) naquele território, como uma estratégia para fortalecimento da Educação do Campo.

Para compreender tal estratégia é importante destacar que o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC oferece anualmente turmas de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática. A cada ano, realiza-se vestibular a partir de um estudo anterior para definir qual o território de abrangência da turma. Em 2011, iniciou no Planalto Norte Catarinense uma turma da licenciatura (sobre a qual um dos capítulos

deste livro apresenta detalhamentos dessa experiência), finalizada em 2014, e muitos egressos iniciaram a docência naquele território apesar das dificuldades para que o diploma de licenciado em Educação do Campo fosse reconhecido pelas redes municipais e estadual de ensino. Em 2015, após um estudo com a Gerência de Educação (GERED) daquele território, a licenciatura ofereceu uma turma que possibilitasse o ingresso de professores e professoras; assim, em 2016 foi iniciada uma turma composta por 110 estudantes, cujas aulas foram concentradas nos municípios de Rio Negrinho e Mafra (sobre essas turmas também há capítulos neste livro). Iniciada a turma, a licenciatura passou a desenvolver ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em escolas do território, o que vem contribuindo para o fortalecimento da Educação do Campo.

Nesse contexto, atrelado à necessidade e interesse em continuar a ação Escola da Terra, a UFSC passou a negociar com a SECADI/MEC a possibilidade de ampliar a formação, atendendo prioritariamente professoras(es) de salas multisseriadas, mas também de salas seriadas, das escolas do campo, do ensino fundamental, e professoras e professores de escolas urbanas. A ampliação da abrangência da Ação “Escola da Terra” implicaria em ser uma formação voltada aos(as) professores(as) de escolas que atendessem estudantes oriundos do campo, quer essas escolas estivessem situadas no campo ou em áreas consideradas urbanas. O objetivo da formação da 2ª turma seria compreender, de forma crítica, a realidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, ou seja, poderia ser profícuo realizar uma formação continuada naquele território, considerando que grande parte da comunidade das escolas de abrangência da ação no território estabelece fortes laços culturais, sociais e econômicos com o campo.

Em diálogo com o colegiado de Educação da AMPLANORTE, a UFSC iniciou a 2ª turma novamente a partir de atividades formativas chamadas de “Mobilizadoras”, com o objetivo de apresentar a ação “Escola da Terra” para as professoras e professores do território. Essas ações foram desenvolvidas simultaneamente em dois municípios, em duas etapas,

com intervalo de um mês entre elas, para garantir a participação do maior número de docentes. A primeira atividade visou apresentar a proposta, por meio de palestras, e discutir sobre as escolas do campo e os sujeitos do campo, enfatizando a juventude. Foram realizadas duas palestras proferidas por professores da UFSC: “Educação e Escola: Campo e Cidade” e “Sujeitos e Escola: Campo e Cidade” e a exibição do filme “Lua em Sagitário”⁴, seguida de um debate com a diretora do filme, Márcia Paraíso. A segunda etapa de mobilização visou discutir sobre currículo e Projeto Político Pedagógico: “Currículo Escolar: Ensino, Contextualização e Realidade” e “Impactos nas escolas das políticas educacionais e curriculares: os desafios na universalização e produção de conhecimento”, além da apresentação de trabalhos desenvolvidos por professoras participantes da Escola da Terra no Paraná.

Após esse primeiro momento de mobilização, a proposta formativa visou relacionar os contextos de vida de toda comunidade escolar aos processos educativos diversos de uma escola, que vão desde a elaboração de Projetos Político Pedagógicos até o ensino e aprendizagem em sala de aula. Por isso, apresentou-se a pesquisa sobre a relação sociedade e natureza, a cultura dos povos do campo e o trabalho como princípio formativo. A base de sustentação teórica da formação considera as escolas como espaços importantes com potencialidade para contribuir na constituição de sociedades mais justas e igualitárias e, também, como espaços de encontro de diferentes formas de compreender o viver no mundo e com as pessoas, daí, palco de conflitos que dão condições para as mudanças necessárias à sociedade. A compreensão é que a escola, sobretudo, é local de ensinar e aprender a diversidade de conhecimentos elaborados pela humanidade. Nesse sentido, a proposta de formação teve como foco central

⁴ Lua em Sagitário (2016) é um filme de longa metragem escrito, dirigido e produzido por Márcia Paraíso. O filme se passa na fronteira entre Santa Catarina e Argentina e retrata o encontro de dois jovens: uma garota, filha de pequenos comerciantes, e um garoto, residente de um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por meio do romance entre os dois jovens, o filme tem como contexto a luta de classes no campo.

refletir sobre o papel da escola para a sociedade de forma geral e, em especial, no contexto do campo, e a contribuição do ensino e aprendizagem de conhecimentos específicos para a formação de sujeitos críticos e atuantes no contexto em que vivem, tendo em vista propor práticas pedagógicas que contribuam para a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Mais uma vez, a alternância entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) configurou-se como estratégica, uma vez que desenvolver a formação em um regime de alternância, além de criar condições para um processo investigativo da realidade, possibilitaria o diálogo entre os saberes científicos e as experiências socioculturais e produtivas dos sujeitos do campo e dos(as) trabalhadores(as) da educação. Essa compreensão da alternância como estratégia curricular possibilita, pedagogicamente, o que Freire (2011) chamou de pensar sua situação no mundo, sua forma de existir e de agir. Assim, a alternância possibilita a “leitura do mundo” ampliada pela “leitura da palavra”, como possibilidade para desvelar a razão de ser – *raison d’être* (FREIRE, 2011) desse mundo e, a partir dessa compreensão, agir criticamente sobre o mundo. Nessa perspectiva, a experiência educativa pode dar condições para que as professoras e professores enxerguem com outras “lentes” aquilo que eles(as) vêem em seu cotidiano de trabalho de modo a transformar a sua prática, sua realidade concreta.

Para criar situações educativas que partam da realidade concreta para transformá-la foi preciso que os(as) professores(as) conhecessem a realidade da comunidade em que sua escola estava inserida e, principalmente, dos(as) alunos(as) que atendiam. Do mesmo modo, para selecionar conteúdos das Ciências Naturais e Humanas, das diferentes linguagens e da Matemática, na perspectiva da formação crítica e emancipadora, foi fundamental conhecer o contexto de vida dos(as) alunos(as) e as suas contradições. A alternância possibilitou o mergulho profundo no contexto que, muitas vezes, é estranho para o conjunto de professores(as) de uma escola; permitiu compreender o campo e suas contradições de forma

a superar uma visão pejorativa – como uma imagem estática, parada no tempo, local de atraso, ou a concepção bucólica da cultura do campo –, na direção de entender o campo como território de produção de vida, de trabalho, de conhecimento e de diversidade cultural.

A segunda oferta da “Escola da Terra” foi organizada tendo como base os seguintes conteúdos:

- ♦ Educação e Educação do Campo: história, concepções, princípios, movimentos sociais, perspectivas atuais; A escola do campo: teorias pedagógicas, organização curricular, interdisciplinaridade, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola do campo; Sujeitos do Campo: diversidade; Agroecologia;
- ♦ Contribuições das áreas de Ciências da Natureza e Matemática na configuração de práticas pedagógicas vinculadas aos princípios da Educação do Campo;
- ♦ O Inventário da Realidade sobre a escola, os sujeitos que a compõem, o ambiente no qual ela está inserida conforme Caldart et al (2016):

(...) o meio geográfico onde ela se situa, mas combinado com as relações sociais e comunitárias que ela estabelece por meio dos seus sujeitos, especialmente os estudantes e suas famílias. Isto quer dizer que uma mesma escola pode ter relação com diferentes comunidades, cujos núcleos de moradias e unidades de produção têm proximidade física maior ou menor. (CALDART et al, 2016, p. 2).

Há um crescente movimento no estado de Santa Catarina de fechamento de escolas do campo, sendo que em algumas (talvez não raras) situações há o apoio das próprias comunidades para o fechamento e a nucleação, pois compreendem que as escolas do campo estão aquém das escolas urbanas, ao invés de lutar para que estas escolas tenham professores(as) qualificados(as) e boa estrutura para receber os(as) estudantes do campo. Por isso, inventariar a realidade das escolas, suas práticas, seus

sujeitos e o ambiente de inserção busca criar condições para uma análise crítica da realidade, para valorizar e fortalecer a Educação do Campo a partir da compreensão dos sujeitos.

Para executar a ação, a alternância foi organizada em Tempo Universidade e Tempo Comunidade. O Tempo Universidade (TU) ocorreu em três momentos: i) Jornada Pedagógica de 40h, no qual se acordou com as secretarias de educação que seria desenvolvida durante as férias escolares, e que ocorreram simultaneamente em dois municípios: Canoinhas e Mafra; ii) Encontros formativos de 5h mensais nas escolas dos 8 municípios participantes; iii) Seminário Escola da Terra e Mostras Culturais (40h).

A Jornada Pedagógica foi organizada de modo que os(as) cursistas compreendessem a relação entre a realidade concreta de vida da comunidade escolar e a organização dos processos educativos de uma escola. O intuito das atividades propostas na Jornada foi também dar condições para que as(os) cursistas pudessem realizar as atividades propostas para o TC. Desse modo, foram propostas as seguintes palestras: “Escola da Terra em SC Planalto Norte”; “Projeto Político Pedagógico (PPP) e os conteúdos de ensino”; “Ensino a partir do Contexto”; e “Interdisciplinaridade e Educação do Campo”. Foram também desenvolvidas oficinas nas áreas do conhecimento, tendo como eixo central a relação com a realidade de vida. Nessa jornada foram desenvolvidas cerca de 20 oficinas para abordar a atividade central a ser realizada durante o Tempo Comunidade, o Inventário da Realidade.

Já nas atividades de TU, os encontros mensais de 5h (total de 4) foram desenvolvidos pelas formadoras bolsistas em uma escola ou nas secretarias de educação de cada município participante, conforme a necessidade de espaço para alocar todos(as) os(as) cursistas. A definição dos locais dos encontros coletivos, datas e periodicidade da formação foram acordadas entre as formadoras da “Escola da Terra”, os(as) tutores(as), os(as) professores(as) e as secretarias de educação de cada município. Nesses encontros, as formadoras discutiram com o grupo como deveriam realizar o Inventário da Realidade e promoveram reflexões sobre o que os

dados revelavam e como poderiam contribuir com os processos educativos das escolas.

Durante o Tempo Comunidade (TC) os(as) participantes desenvolveram as atividades propostas para realizar o Inventário de modo que fosse possível envolver toda a comunidade escolar. Para orientar o trabalho, foram definidas algumas atividades a serem realizadas mensalmente: levantamento de documentos e dados; questionário e entrevistas com familiares; e caminhada transversal⁵. As atividades compreenderam também reuniões coletivas entre os(as) cursistas e os(as) respectivos(as) tutores(as).

A finalização da formação ocorreu em um formato de Seminário e Mostra Cultural, cujo objetivo foi discutir as possibilidades que o inventário gera para pensar o Currículo, o Projeto Político Pedagógico e as práticas pedagógicas em sala de aula. O planejamento da finalização da formação ocorreu de maneira participativa entre a UFSC, a equipe de formadoras bolsistas e o colegiado da AMPLANORTE, como dito anteriormente, composta por gestores da educação dos municípios participantes. O seminário se configurou como o momento das grandes sínteses: análise do processo formativo realizado pela UFSC e todos os municípios participantes, da constituição social e histórica do território, das perspectivas que um inventário cria para pensar o Currículo ou o Projeto Político Pedagógico das escolas e as Práticas Pedagógicas no cotidiano de sala de aula.

Os resultados do Inventário, ou seja, o que este revelou, foram apresentados em Mostras Culturais realizadas em cada município participante da formação. Em um processo participativo, cada município organizou a metodologia da Mostra, e todos decidiram que deveria ser um momento em que o Inventário pudesse ser apresentado a toda comunidade escolar.

Além da Mostra Cultural, a sistematização do Inventário se deu por meio de uma síntese escrita por cada escola participante sobre o processo

⁵ Caminhada que percorre um espaço geográfico com várias áreas de uso e recursos diferentes. A partir dessa atividade é possível identificar diferentes aspectos, ambientais, sociais, econômicos e culturais de um determinado território. Essa atividade objetiva conhecer o entorno que compõe a realidade a ser inventariada.

formativo, composta por um relato de experiência, reflexões e proposição geradas, a partir do inventário, para pensar o Currículo ou Projeto Político Pedagógico ou as Práticas Pedagógicas em sala de aula. Essas sínteses correspondem a uma importante sistematização da formação no território, pois documenta a realidade da educação das escolas do campo no território, além de apresentar a riqueza de experiências vivenciadas durante a formação.

Ressaltamos que a metodologia proposta nessa formação foi construída coletivamente pela equipe de professoras(es) da UFSC e foi concretizada, sobretudo, a partir do diálogo constante entre a coordenação e formadoras da ação e as(os) gestoras(es) de educação alocadas(os) nas secretarias de educação de cada município.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professoras e professores das escolas do campo é a oportunidade de qualificar docentes em exercício a respeito das questões inerentes à realidade do campo, seus sujeitos e seus modos de vida, elementos fundamentais para melhorar o ensino nas escolas do campo. Desse modo, o Programa Escola da Terra possibilitou aos docentes da Licenciatura em Educação do Campo cumprir com o compromisso em expandir para a comunidade o conhecimento produzido sobre a Educação do Campo, a partir desse projeto de extensão.

O programa também possibilitou ao curso articular a universidade com outras instituições, a secretaria de educação do estado com diversas secretarias municipais de educação, movimentos sociais, entre outros sujeitos da sociedade civil, o que amplia as possibilidades de fortalecimento da Educação do Campo no estado de Santa Catarina.

Em relação à proposta metodológica de formação continuada de professores(as), que foi organizada em Seminários de Mobilização e Jornadas formativas compostas por palestras e oficinas, destaca-se que

tiveram como fundamento teórico-prático os princípios da Educação do Campo, como, por exemplo, a compreensão crítica sobre o campo em relação às dimensões social, econômica, política e ambiental; a relação das comunidades com a escola, tendo em vista a importância da educação escolar para o enfrentamento das questões referentes ao campo.

A alternância entre os Tempos Universidade e Comunidade propiciou reflexões teórico-práticas no exercício do trabalho docente, seja para a execução de Projetos (desenvolvidos na primeira oferta) ou o Inventário da Realidade (desenvolvido na segunda oferta).

Houve um salto qualitativo entre a primeira e segunda ofertas em relação ao número de participantes e os resultados da ação e pode-se inferir que isso se deve ao envolvimento de diferentes sujeitos (universidade, associação de municípios e educadoras(es) de diversas formações, secretarias estaduais e municipais de educação) no planejamento metodológico da formação. Essa dimensão participativa ampliou as condições para que houvesse a participação de muitos cursistas e minimizou problemas que levam à evasão. Além disso, o caráter participativo na metodologia da formação possibilitou que os resultados do Inventário da Realidade fossem apresentados em uma Mostra Cultural desenvolvida de forma a apresentar os resultados e envolver toda a comunidade escolar, ou seja, não somente professores(as) e estudantes, mas também as famílias e outros setores da sociedade.

Por fim, é importante registrar que, embora o Programa Escola da Terra tenha sido finalizado na UFSC em 2018, foi elaborado um projeto de formação continuada na perspectiva da Educação do Campo para professoras e professores do Ensino Fundamental da rede municipal de Alfredo Wagner/SC, onde vem sendo ofertada uma turma da Licenciatura em Educação do Campo. A proposta desse projeto foi elaborada a partir do debate realizado por docentes e pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia (GECA) acerca da importância da formação continuada de professores(as) que trabalham nas escolas do campo, e em diálogo com outros docentes do Departamento de Educação do Campo e da demanda da Secretaria Municipal de Educação de

Alfredo Wagner. A formação propôs o envolvimento dos docentes e gestores da rede municipal de educação na elaboração do Inventário da Realidade e também a elaboração das diretrizes curriculares para o município de Alfredo Wagner e orientações para o desenvolvimento da Educação do Campo no município. Além disso, a formação vem sendo articulada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que realiza ações em campo tendo em vista o fortalecimento da Educação do Campo no município.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO PLANALTO NORTE CATARINENSE (AMPLANORTE). **AMPLANORTE**, 2019. Homepage. Disponível em: <https://www.AMPLANORTE.org.br/>. Acesso em: 5 dez. 2019.

BRASIL. Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 3 jul. 2013. Disponível em: http://PRONACAMPO.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 2 set. 2019.

CALDART, Roseli Salete; *et al.* Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. In: Seminário: Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo, 2016, Veranópolis. **Anais [...]**. Veranópolis: IEJC, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra. 2011.

MONACO, Graziela; PEIXER, Zilma Isabel; MUNARIM, Antonio. Escola da Terra em Santa Catarina: formação continuada para o fortalecimento das escolas dos povos do campo. In: ARAÚJO, Maria de Nazaré Cunha de. (org.). **Programa Escola da Terra**: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 295-310;

MONACO, Graziela; TORRES_REGO, Thelmely. Escola da Terra/Santa Catarina: Experiência de Formação Continuada de Professores das Escolas do Campo. In: Congresso Internacional de Educación Superior, 11no, 2018, Havana. **Anais [...]**. Havana: Universidad, 2018.

SEGUNDA PARTE

A TESSITURA DO CURSO PELOS
FIOS DA DOCÊNCIA NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO/UFSC PELA ÁREA
DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA
E MATEMÁTICA



ESTÁGIOS DOCENTES INTERDISCIPLINARES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

relacionados à realidade do campo
no planalto norte catarinense

Jaquiline das Graças Visniévski

O curso de Licenciatura em Educação do Campo costuma suscitar inúmeros questionamentos sobre a organização baseada em tempos alternados na comunidade e na universidade, da formação de docentes por área do conhecimento, das propostas metodológicas embasadas em conceitos como interdisciplinaridade e realidade do campo, da forma como os estágios são realizados, inseridos em escolas com currículos disciplinares... Enfim, muitas dúvidas que só conseguem ser respondidas, ainda que parcialmente, a partir das experiências vivenciadas ao longo da trajetória do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina, com as inúmeras contribuições de cada uma das turmas, através das vivências, saberes, avanços e desafios de seus licenciandos.

Este artigo toma como principal referência a pesquisa sistematizada no trabalho de conclusão de curso intitulado “O percurso formativo da licenciatura em educação do

campo: Práticas interdisciplinares e relacionadas à realidade do campo nos estágios docência de Ciências da Natureza e Matemática” (VISNIEVSKI, 2015), do qual é feito um recorte para tessitura deste texto, que busca relacionar os princípios e especificidades do curso com as experiências de estágio no Ensino Médio, da turma 2011.2 do território do Planalto Norte catarinense, que reuniu estudantes de Canoinhas e mais onze municípios¹. Essa turma teve como diferencial e pioneirismo a proposta de interiorização/regionalização², com o intuito de aproximação da proposta do curso com a realidade vivenciada pelos egressos, os quais possuíam intensa ligação com o campo. As aulas eram realizadas no município de Canoinhas, o que possibilitou que mais sujeitos do campo, que moravam nos municípios do entorno, tivessem acesso à formação.

Sob tais condições, foi primordial tomar o estágio como espaço de aprendizado na formação docente, tanto para professores em formação quanto para os docentes do curso que conseguem tirar dos avanços e desafios novas formas de compreender as propostas da Licenciatura em Educação do Campo. Os estágios docência possibilitam uma articulação entre a formação acadêmica de professores (no que tange às disciplinas específicas da área de formação – Ciências da Natureza e Matemática – conteúdos e metodologias) e a prática docente no âmbito das escolas do campo (inter-relações entre as disciplinas e análise da comunidade). Essa articulação permite relacionar os princípios do curso e as práticas concretas realizadas, principalmente no que se refere às percepções/intencionalidades acerca da interdisciplinaridade e pesquisa/ação da realidade do campo. Nos estágios se compreende a importância das especificidades do curso para a formação de professores para o campo.

¹ Inicialmente, a turma contava com estudantes de onze municípios, mas devido a algumas desistências, concluiu o curso estudantes de nove municípios: Canoinhas, Major Vieira, Três Barras, Irineópolis, Bela Vista do Toldo, Mafra, Timbó Grande, Santa Tereziinha e Papanduva.

² A regionalização permitiu diminuir as distâncias de deslocamento dos estudantes entre TCs e TUs, o que estimulou a permanência dos licenciandos no curso (CEOLIN; HANFF; BRICK; 2013).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo possui inúmeras especificidades, que surgem considerando o tipo de formação que propõe, pensada para o campo e seus sujeitos. Os elementos que auxiliam na proposição de uma prática educativa diferenciada nessa formação de professores são a formação por áreas do conhecimento; a interdisciplinaridade; e a alternância entre tempos comunidade e tempos escola/universidade. Estes são ancorados nos pressupostos de uma educação que visa transformar a realidade do campo, e que para isso propõe desenvolver no futuro educador um olhar investigativo sobre esta realidade. (SILVA; MAESTRELLI; BRITTO; 2014 p. 2).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo organizado pela Pedagogia da Alternância traz uma nova forma de pensar o estágio dos licenciandos, pois a organização curricular pautada em dois tempos distintos, mas complementares, denominados Tempos Universidade (TUs) e Tempos Comunidade (TCs), possibilita relacionar teoria e prática, por meio da relação entre os dois tempos/ espaços de formação, que “acabam indicando que, em outra lógica de conceber o estudo, a análise da realidade pode integrar o aprendizado a ser construído na escola” (CALDART, 2011a, p. 180).

Como afirmam Brick et al. (2014), essa estruturação é uma inovação dentro de uma licenciatura, principalmente devido ao TC, que objetiva potencializar a estruturação de práticas docentes nas escolas do campo, sendo que a articulação TC/TU propicia uma investigação crítica da realidade das comunidades, principalmente das escolas, e uma socialização coletiva e crítica no âmbito da universidade. Desde o primeiro ano do curso, os licenciandos são incentivados a uma pesquisa-ação-reflexão sobre o campo e seus sujeitos, que culmina com estágios docência que emergem da comunidade e são ressignificados nas práticas docentes.

Outro ponto primordial que difere a Licenciatura em Educação do Campo das demais refere-se à formação por áreas do conhecimento, que pressupõe práticas tanto no âmbito da Universidade quanto dos estágios de seus licenciados com perspectiva interdisciplinar, tendo como ponto

de conexão entre as diversas disciplinas a realidade dos estudantes do campo. A formação por áreas do conhecimento propicia uma reflexão sobre a possibilidade de estabelecer relações entre as disciplinas integradoras da formação (Biologia, Matemática, Física e Química), promovendo assim práticas que articulam as diversas contribuições de cada uma das disciplinas nos estágios docência e demais práticas da Licenciatura em Educação do Campo.

A formação para a docência por área deve ser ancorada em um projeto de transformação da forma escolar atual, visando contribuir especialmente no pensar de dois de seus aspectos fundamentais que são: a alteração da lógica de constituição do plano de estudos, visando a desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida de seus sujeitos concretos; e a reorganização do trabalho docente, objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores. (CALDART, 2011b, p. 97).

A efetivação da interdisciplinaridade como princípio formativo da Educação do Campo, aportada na formação por áreas, aponta para a necessidade de conhecer a realidade dos estudantes do campo, propondo práticas docentes onde a interdisciplinaridade emerge da necessidade de compreensão de situações significativas para determinado contexto. A partir do exposto, será explicitada, brevemente, a forma como a pesquisa-ação na comunidade pode auxiliar a proposta de estágios que buscam a compreensão da realidade de situações significativas do campo, através da óptica das diversas disciplinas do currículo escolar e dos saberes de seus sujeitos.

1 ESTÁGIOS DE ENSINO MÉDIO E TEMAS SIGNIFICATIVOS À REALIDADE ARTICULANDO PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES

A proposta para o estágio de Ensino Médio da turma de Catinho surgiu na forma de projetos de interação, construídos pelos

licenciandos que formaram equipes por município de origem e buscaram na comunidade temas significativos para serem abordados com os estudantes nas escolas. Esses temas se originaram em situações e falas significativas da comunidade, que, após uma análise reflexiva acompanhada pelos docentes do curso, originou Temas Geradores³, dos quais emergiram os conteúdos das diversas disciplinas que seriam abordados nos estágios.

Buscando um aprofundamento maior acerca da tradução dos princípios da Licenciatura em Educação do Campo nas práticas de estágio, resumidamente são descritas as intencionalidades⁴ para o estágio do Ensino Médio, de três grupos da turma Canoinhas, nomeados a partir do nome do município onde as práticas foram realizadas: Bela Vista do Toldo, Major Vieira e Irineópolis. Esses municípios foram escolhidos por apresentarem em suas propostas temas que não eram significativos apenas para o contexto municipal, ou seja, as práticas realizadas nessas escolas por esses grupos poderiam facilmente ser reelaboradas/ressignificadas em várias escolas do Planalto Norte catarinense. Nesta análise dos estágios também são descritas algumas falas significativas⁵, coletadas na comunidade, o tema gerador, o objetivo, os conteúdos escolares e as metodologias utilizadas por cada um dos grupos citados, tendo em conta que

³ A proposta da perspectiva de estágio ser organizada a partir de temas geradores: “procura romper a dissociação entre conhecimento científico e cidadania, observada na tradição sociocultural dominante, do colonizador, considerando conhecimento, tanto a realidade local - reflexo de um contexto sócio-histórico, concretamente construído por sujeitos reais -, quanto o processo de produção da cultura acadêmica, proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local” (SILVA, 2007, p. 13).

⁴ As informações sobre as propostas de estágio foram retiradas dos materiais elaborados durante os componentes curriculares que se relacionam ao estágio, como dossiês, planos de aula e de ensino.

⁵ Considera-se fala significativa da comunidade “as falas dos diferentes segmentos escolares que trazem a denúncia de algum conflito ou contradição vivenciados pela comunidade local e que expressa uma determinada concepção, uma representação do real” (SILVA, 2004, p. 56).

Os professores e professoras para refletirem sobre essas questões precisam fazê-lo a partir do cotidiano escolar, ou seja, na e sobre a prática educativa, pois, ao responderem sobre “o que ensinar”, deverá ter clareza de que os conhecimentos selecionados para serem ministrados são resultantes do uso de critérios bem elaborados e diretamente vinculados a quem são @s⁶ estudantes, para que e por que está ensinando, pois essas questões remetem a respostas que se delineiam nos objetivos do seu planejamento, ao considerar os aspectos culturais, étnico-raciais, de gênero e de classe do perfil das crianças e/ou jovens que compõe a sala de aula. (BRITTO, 2011, p. 176).

Cada equipe buscou, com sua comunidade de origem (comunidade na qual cada licenciando realizou seus TCs desde o primeiro ano do curso, visando uma visão crítico-reflexiva sobre a comunidade/escola/sala de aula), falas significativas e situações da realidade local que fossem pertinentes para os estudantes da escola e que pudessem auxiliá-los a ressignificar seu cotidiano, com o auxílio dos conhecimentos escolares advindos das diversas disciplinas escolares. A proposta de buscar na comunidade falas que elenquem situações problematizadoras parte do pressuposto de que é nas falas significativas da comunidade local que conflitos e contradições sobre a realidade são evidenciados e cabe ao docente “reconhecer que a fala significativa da comunidade traz o sentido do fazer pedagógico, pois, ao revelar a negatividade das vivências comunitárias, está apresentando os conteúdos pertinentes à prática curricular crítica” (SILVA, 2004, p. 130).

O grupo do município de Bela Vista do Toldo, em suas observações no contexto da comunidade, da escola e da sala de aula, percebeu que muitas falas significativas apontavam para mudanças climáticas no município. Entre as falas coletadas pelo grupo foram destacadas: “O calor está aumentando, ficam vários dias sem chover e quando chove vem tudo de uma

⁶ O símbolo @ é utilizado pela autora para contestar a tendência sexista na escrita. Deve ser lido o/a(s).

vez só, daí o fumo murcha tudo”; “Essa garoa do mar vai fazer meu fumo enferrujar verde na roça”; “Quebrei a flor do meu fumo e se for ficar duas semanas sem chover, a copa não vai crescer o que preste”; “Dependemos muito do tempo, se chover muito não dá, se não chover também não”; “Às vezes a *murchadeira*⁷ do fumo não é só por causa do calor, também tem muita praga na terra”. Nesse território, em especial nesse município, o fumo se destaca como uma das principais fontes de renda das famílias, e as questões climáticas influenciam diretamente na produção, e, por consequência, na sobrevivência das famílias.

A partir do contexto apresentado, surgiu como Tema Gerador da prática de estágio: “Variações Climáticas e seus Efeitos na Agricultura de Bela Vista do Toldo”. Sendo elencados como conteúdos escolares necessários para a compreensão crítica da realidade sobre a “*murchadeira*”: evapotranspiração, ciclo da água e seus estados físicos, força de coesão, estrutura molecular, osmose, soluções químicas, evaporação, transpiração, propriedades físico-químicas da água, fotossíntese, grandezas, adaptação das plantas e melhoramento genético. A prática de estágio foi desenvolvida em uma turma do 2º ano do Ensino Médio composta por 34 estudantes (predominantemente de famílias agricultoras).

O principal objetivo foi contribuir na compreensão mais ampla e na organização dos sujeitos, para conviver com os impactos causados pelas mudanças climáticas, apontando a diversidade da produção agrícola como alternativa à fragilidade da monocultura. A organização/execução do estágio foi feita através de problematização composta por miniofícinas, onde os estudantes foram incentivados a responder questões relativas à cadeia produtiva do fumo, assistir vídeos relacionados a fatores climáticos, observar plantas submetidas a condições extremas (excesso e falta de água) e descrever a flora do local onde vivem; da realização de experiência sobre a transpiração das plantas; de estudo do ciclo da água e suas

⁷ A *murchadeira* do fumo refere-se a alterações na qualidade do tabaco em consequência das variações climáticas, principalmente no que se refere ao excesso ou escassez de chuvas.

propriedades, osmose, ciclo dos nutrientes; de estudo sobre a fotossíntese; da realização de cálculos sobre a evapotranspiração do fumo, além de aulas dialogadas sobre a adaptação das plantas e plantas modificadas pelo ser humano; e, como fechamento, a confecção de folders pelos estudantes sobre a flora do município (SCHIESSL, NEPOMUCENO, 2014/X⁸).

Os estudantes do município de Major Vieira, em sua busca de temas significativos partindo da realidade, perceberam que muitas falas da comunidade apontavam para as constantes quedas de energia na época da secagem do fumo, falas como “...no interior os agricultores tem de secar o fumo e para isso precisam de muita energia, nas granjas também precisam de bastante energia para aquecer os animais etc. Com a estufa elétrica é mais rápido, todos pensam, mas com falta de energia as estufas de vara podem secar mais rápido por causa da energia solar e calor do fogo”; “Estufas elétricas tem mais modernização. Troca coisas, mais tecnologia, mais fácil, mais ligeiro, fosse de vara não ia faltar tanta luz”; “A energia fornecida para a população não é suficiente. Aumentou a tecnologia, mas não aumentou o nível de fiação (nem rede, estrutura e quantidade), não tem como acompanhar”, “É uma cidade com muitos cultivadores do fumo, e é sempre na mesma época que ocorre o problema, causando prejuízos para os agricultores e um lucro aos vendedores de geradores de energia elétrica”. Partindo dessas falas, foi elencado como tema gerador: “Secagem do fumo e energia elétrica” e como conteúdos que propiciariam uma melhor compreensão acerca dos fenômenos vivenciados: formas de energia envolvidas na secagem do tabaco (energia potencial, cinética, térmica, elétrica, química), energia, calor e temperatura, tecnologia, termômetros, convecção, escalas termométricas, secagem e evaporação, célula vegetal, curto-circuito e sobrecarga elétrica⁹.

⁸ Utiliza-se a expressão 2014/X por não se ter a precisão de quando as atividades foram desenvolvidas.

⁹ Apesar dos conteúdos se relacionarem mais fortemente com a física, a forma como os planejamentos estavam organizados demonstram que a compreensão de alguns desses conteúdos necessitariam de outras disciplinas, como o estudo das contas de energia en-

A prática de estágio foi desenvolvida com uma turma do 2º ano, com 26 estudantes, tendo como objetivo principal problematizar as mudanças no município relacionadas à energia elétrica, abordando as formas como se modificaram os processos para a produção de fumo e o quanto esses processos necessitam de aumento na demanda do consumo, ocasionando falta de energia elétrica, e quais as consequências das quedas para os sujeitos de Major Vieira. Para alcançar o objetivo, foram desenvolvidas práticas em sala de aula, como debates acerca das diferenças entre uma estufa convencional e uma estufa elétrica a partir de imagens, aulas dialogadas sobre as formas de energia envolvidas na secagem do fumo e sobre como ocorre esse processo, experimentos sobre a transformação de energia cinética em elétrica, e da energia química em elétrica, vídeos sobre a produção de energia elétrica, abordagem sobre o conceito de tecnologia e as mudanças nas estufas, problematização acerca das diversas causas possíveis das quedas de energia no município e, como produto final do estágio, confecção de vídeos, paródias e pesquisas sobre aspectos relacionados à energia elétrica e à secagem do fumo pelos estudantes (VISNIÉVSKI; CORDEIRO, 2014).

Os estudantes de Irineópolis elegeram como tema gerador de sua prática de estágio: “As modificações na agropecuária”; tema que surgiu a partir de falas significativas, como “Eu espero que a tecnologia substitua os agrotóxicos no futuro, que o campo seja muito mais valorizado no mundo e que os alimentos produzidos no campo cheguem aonde pessoas não tem comida para alimentar a população mais pobre”; “Por mais que o fumo seja ruim e muitas doenças estejam ligadas a ele, eu não vou parar de plantar, porque é o que me dá lucro em pouca terra”; “Mas que pena que tem tanta gente tão preconceituosa, que não imaginam que tudo que eles comem, vestem e usam vem da agricultura”; “Muitos têm preconceito se um roceiro chega sujo no mercado”; “Meu vô fumou e trabalhou desde jovem no fumo e seu pulmão está limpo”; “A economia da cidade gira em torno do fumo”.

volver conteúdos relacionados à Matemática, ou o fato das quedas de energia causarem mudanças na qualidade do fumo, o que engloba estudos da biologia e da química.

O objetivo do estágio realizado em uma turma do 2º ano com 40 estudantes foi a troca de informações docente e discente, sobre acontecimentos históricos vinculados à soberania alimentar do município, trabalhando as disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática de forma a facilitar a compreensão da realidade. A forma como as aulas foram planejadas envolveu problematizações, com a apresentação de um filme relacionado a hábitos alimentares; questionamentos acerca das diferenças perceptíveis nas mudanças alimentares e da agricultura do município; abordagem relacionada ao sistema digestório; pesquisa com agricultores acerca das mudanças nas propriedades ao longo do tempo; leituras de textos sobre o metabolismo e hábitos saudáveis; confecção de gráficos utilizando a regressão linear relacionando as variáveis tempo e quantidade de varas de fumo; confecção de linha de tempo englobando as mudanças na agricultura; e, como produto final, paródias, feitas pelos estudantes, relacionadas às atividades desenvolvidas em aula (COLAÇO; PAITER, 2014).

Ficou bem evidente nos três planejamentos de estágio citados a questão das falas significativas norteando os planejamentos, sendo que foi nas falas que a temática emergiu, considerando os diversos olhares da comunidade sobre as situações cotidianas. O currículo deve partir das necessidades materiais presentes na fala significativa da comunidade – critério ético-crítico para a seleção dos objetos de estudo, que partem do reconhecimento do “outro”, das negatividades comunitárias a que está submetido, como compromisso com sua emancipação, pressupondo o direito de todos de participar da construção das positivities identitárias humanizadoras (SILVA, 2004, p. 32).

Com relação à interdisciplinaridade, essa está evidenciada pela proposta de conteúdos de mais de uma das disciplinas da área da formação, elencados pelos licenciandos para compreensão da temática. Os objetivos apareceram relacionados à compreensão crítica da realidade a que os estudantes estão inseridos, sendo que as práticas docentes parecem caminhar para contemplar o proposto, principalmente, no que se refere aos limites evidenciados nas falas significativas. A realidade dos estudantes dos

diversos municípios possui similitudes, ressaltando que todas as temáticas se relacionavam direta ou indiretamente com a produção de fumo na região do Planalto Norte Catarinense, o que demonstra que as questões elencadas em um município não são significativas apenas a ele, mas a toda uma região.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados por Visniévski (2015) apontam que a Pedagogia da Alternância e a Formação por áreas do conhecimento, bem como os referenciais teóricos que balizaram/estruturaram os estágios na turma Canoinhas, possuem finalidades bem delimitadas em todo o percurso formativo do curso, sendo que toda a estruturação visa proporcionar uma formação de professores críticos e comprometidos com a perspectiva da Educação do Campo.

Sendo assim, é possível inferir que a proposta de integração dos licenciandos com os municípios de origem, com a escola e, posteriormente, com a sala de aula promove um amadurecimento das possibilidades de aulas diferenciadas, que considerem os sujeitos, a realidade da escola e que, como professores em formação de uma licenciatura por áreas do conhecimento, possam promover práticas interdisciplinares e problematizadoras. Os estagiários não se incluem na escola apenas nos semestres que realizarão as práticas, mas desde o início do curso, o que permite uma relação intrínseca com os sujeitos e com o cotidiano escolar.

Essa análise gradativa da realidade culmina em reflexões que desencadeiam metodologias diferenciadas de ensino voltadas para o campo, sendo que a prática de estágio se delinea a partir de temáticas que passam o cotidiano dos sujeitos da escola e da comunidade, de forma a fazer com que os estudantes da turma onde o estágio é desenvolvido consigam perceber a sua realidade e ressignificá-la. As práticas de estágio, baseadas na coleta de falas significativas dos sujeitos da comunidade (escola), demonstram que as aulas consideram os saberes que os estudantes já possuem, oriundos de suas vivências cotidianas, o que só é possível por-

que professor e estudante estão dialogando sobre um aspecto da realidade que é comum a ambos. Desta forma, as dinâmicas da sala de aula se tornam ricas, com a finalidade de troca de conhecimentos, superação de limites explicativos e reflexão crítica sobre situações significativas.

O processo ensino-aprendizagem, como pode ser visualizado por meio dos exemplos de investigação realizados nas comunidades onde os licenciandos atuaram, principalmente, a partir da coleta de falas significativas e dos conteúdos erigidos para contemplar o proposto, parte dos estudantes e da comunidade onde estes se inserem e, ao final do processo, retornam para ela, incentivando a criticidade e a busca de novas informações para compreensão da realidade.

A formação por áreas do conhecimento aponta/possibilita práticas que mobilizam os conteúdos da área de Ciências da Natureza e Matemática em uma perspectiva interdisciplinar, sendo que os conteúdos emergem das necessidades explicativas da situação elencada como significativa, não servindo apenas para mero encaixe de abordagens/conteúdos que não consigam explicar ou se relacionar com as situações concretas dos estudantes do campo.

Resumidamente, a interdisciplinaridade prevista nas práticas de estágio evidencia mais que uma simples agregação dos diferentes campos do conhecimento em torno de uma temática, mas sim a efetiva relação destes conteúdos com as situações limites evidenciadas nas falas significativas. Cada disciplina que compõe o currículo escolar tem suas especificidades próprias, mas todas podem estar articuladas a objetivos e finalidades comuns, no caso da Educação do Campo, e a um novo projeto de educação que contemple a realidade dos sujeitos do campo, sem, no entanto, negar as contribuições e especificidades que cada disciplina aporta aos estudantes.

As práticas de estágio demonstram inúmeros avanços com relação à formação de professores e com relação à forma como os estágios docência podem ser desenvolvidos; e, ainda, a contribuição das experiências é enriquecedora para os debates suscitados na Licenciatura em Educação do Campo e nos cursos de formação de professores como um todo.

REFERÊNCIAS

BRICK, E. M. et. al. Paulo Freire: Interfaces entre ensino de ciências naturais e educação do campo. In: MOLINA, M. C. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014. 268 p. (Série NEAD Debate, 23).

BRITTO, N. S. Formação de professores e professoras em Educação do Campo por área do conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 165-178. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. 2 ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011a.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011b. p. 95-121. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

CEOLIN, T.; HANFF, B. B. C.; BRICK, E. M. Formação inicial de professores por área do conhecimento: o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB, 1., 2013, Amargosa, BA. **Anais...** Amargosa: UFRB, 2013.

COLAÇO, J.; PAITER, J. R. **Materiais de Estágio**: planos de aula, plano de ensino e dossiês. 2014. No prelo.

SCHIESSL, J. A.; NEPOMUCENO, R. **Materiais de Estágio**: planos de aula, plano de ensino e dossiês. 2014. No prelo.

SILVA, A. F. G. **A busca do tema Gerador na Práxis da Educação Popular**. Metodologia e sistematização de experiências coletivas populares. Organizadora Ana Inês Souza. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007. Disponível em: http://radiocirandeira.files.wordpress.com/2012/01/a_busca_tema_gerador.pdf. Acesso em: 24 out. 2014.

_____. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 405 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, T. G. R.; MAESTRELLI, S. R. P.; BRITTO, N. S. Q. Os Processos Investigativos na Formação do Educador do Campo na Área de Ciências da Natureza e Matemática. In: Encontro Nacional de Ensino de Biologia, 5.; Encontro Regional de Ensino de Biologia, 2., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2014.

VISNIÉVSKI, J. G.; CORDEIRO, E. A. **Materiais de Estágio:** planos de aula, plano de ensino e dossiês. 2014. No prelo.

VISNIÉVSKI, J. G. **O Percorso Formativo da Licenciatura em Educação do Campo:** Práticas interdisciplinares e relacionadas à realidade do campo nos estágios docência de Ciências da Natureza e Matemática. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA E ESTÁGIOS

experiências no curso de Licenciatura
em Educação do Campo da UFSC

Débora R. Wagner¹

Karine Halmenschlager¹

No entre aulas de matemática e ciências da natureza, orientações, estágios, regência, escolas, planos de ensino, planos de aula, textos, leituras, alunos estagiários aflitos, professoras formadoras e em formação, viagens [e muito mais], um curso de Licenciatura em Educação do Campo acontece. No encontro entre disciplinas de Estágio Supervisionado, professoras formadoras e uma turma de estudantes, experiências singulares produzem inquietações, causam desassossegos e disparam narrativas. Nesse exercício de pensar com os estágios e com as práticas formadoras que aconteceram junto a uma turma de Licenciatura em Educação do Campo, fragmentos de memórias vêm à tona, dando tons às nossas narrativas.

¹ Doutora em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT-UFSC) e professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Doutora em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT-UFSC) e professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina.

Este texto apresenta uma escrita narrativa que envolve vivências e algumas experiências³ que aconteceram em uma das turmas de Licenciatura em Educação do Campo, especificamente, a turma 3, localizada no município de Santa Rosa de Lima, nas encostas da Serra Geral, em Santa Catarina entre os anos de 2015 e 2017. Contudo, embora esta escrita seja, em partes, uma descrição de imagens-memórias de professoras que ensinam matemática e ciências da natureza em um curso de Licenciatura em Educação do Campo, por outro lado, propõe exercícios de pensamento, marcados pelo presente e pelos efeitos desse presente. Uma escrita-narrativa que se abre não para pensar e planejar o futuro, mas que se permite entrever nas suas próprias fissuras, nos movimentos de mudança que a atravessam e ali acontecem. Isso tudo para dar a pensar ou fazer pensar com os estágios, a(s) matemática(s), as Ciências da Natureza, as práticas de ensino, a formação de professores em um curso de educação do campo.

1 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Os estágios são componentes curriculares obrigatórios em cursos de licenciatura no Brasil (Resolução CNE/2015) e, portanto, requisito para o licenciando em Educação do Campo. Eles envolvem a elaboração de planos de aula e planos de ensino, atividades de observações e regência, desenvolvimento de relatórios protocolados na forma de escrita e outros documentos obrigatórios, bem como planejamentos individuais e coletivos, momentos de estudo e socialização. Para além de questões mais burocráticas, os estágios nas escolas de Ensino Básico são espaços de reflexão de modo que se tenha oportunidade de questionar e problematizar, construir estratégias e reelaborar ideias relativas ao ensino. São espaços de leitura, estudo e análise (de textos e de mundos), considerando

³ A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (LARROSA, 2015, p.18).

diferentes abordagens metodológicas para pensar o ensino a partir das muitas realidades escolares.

No curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, embora os estágios envolvam todos os elementos acima relatados, há algumas particularidades que os diferem dos estágios das demais licenciaturas. Isso porque na Educação do Campo os estágios estão em consonância com questões primordiais que dialogam e atravessam o curso de uma maneira mais orgânica, como por exemplo, a formação por área de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar em diálogo com questões que consideram e envolvem o contexto (físico, geográfico, cultural e econômico) do campo brasileiro, especificamente suas configurações na Região Sul do país. Além disso, outro ponto que o difere e o caracteriza é o fato de que cada turma é única e tem suas peculiaridades. Considerando tais especificidades, não tratamos do estágio como algo padronizado, como um modelo a ser seguido. Muito embora em todas as turmas a regência de classe, a construção do plano de ensino e dos planos de aula são atividades essenciais, o modo como a produção e as estratégias de utilização desses materiais acontece leva em consideração as particularidades da turma, das escolas, do território, do tempo e do espaço em que estamos inseridos. Por outro lado, a própria estrutura e finalidade desses materiais – plano de ensino e planos de aula – e da regência muda, na medida em que pensar e produzir esses materiais tem a ver com desdobramentos que envolvem pré-projetos construídos no semestre que antecede a execução desses planos de ações, atividades realizadas nas comunidades e nas escolas, e, sobretudo, com as temáticas que emergem de problemáticas relacionadas com as demandas dos estudantes, das escolas e das comunidades em que as escolas estão inseridas.

Se por um lado esses são elementos essenciais para o desenvolvimento dos estágios, por outro, torna-se um grande desafio para os professores formadores – não formados dentro dessa perspectiva – pensar, propor e planejar estágios com essas características. Não obstante, alguns questionamentos se instauram, causam incômodos e desassossegam o pensamento:

afinal, como pensar o estágio na perspectiva de formação por área de conhecimento? Como pensar os estágios em um curso onde as demandas de cada turma são particulares e bastante diversas?

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO: — UM POSSÍVEL PERCURSO

Eis aqui alguns rascunhos de memórias de duas professoras. Fragmentos, lembranças, restos. Uma tentativa de descrever um “possível percurso” (SAMAIN, 2003, p. 51) e não “o percurso”, na medida em que se entende e se assume que no revirar das memórias nossas certezas se perdem, se confundem e se renovam. Assim, nos labirintos de nossas memórias buscamos encontrar e nos encontrar com alguns rascunhos que nos atravessaram e nos marcaram, dando a pensar um modo de propor o estágio supervisionando da turma de Santa Rosa de Lima.

A turma de Santa Rosa de Lima era formada por estudantes agricultores, filhos de agricultores e moradores do centro da cidade. Boa parte desses estudantes vive no e do campo e tem suas atividades diárias relacionadas com a agricultura. Alguns deles com a cultura de produção de orgânicos, outros com o agronegócio. A outra parte trabalha no comércio e em órgãos públicos e privados.

Na tentativa de enfrentamento dos desafios inerentes ao processo de se pensar o estágio por área de conhecimento, de forma coletiva, interdisciplinar e contextualizado com as questões do campo, buscou-se aporte teórico e metodológico na ideia de Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2007; SILVA, 2004). Fazia sentido naquele momento. Tema Gerador. Problema. Situação-limite. Contra-tema. Investigação da realidade. Falas significativas. Dialogicidade. Problematização. Codificação-problematização-decodificação. Questões Geradoras. Redução Temática. Três momentos pedagógicos.

Entre as idas e vindas de um calendário organizado de forma que se alternavam uma semana de aula – Tempo Universidade/TU – e uma

semana marcada pelo envolvimento e realização de atividades na escola – Tempo Comunidade/TC – as discussões acerca da Abordagem Temática Freireana foram sendo introduzidas e orientando as ações dos estágios. Elas iniciaram na sétima fase, nas disciplinas de Saberes e Fazeres V – área das Ciências da Natureza e Matemática, Estudo orientado de estágio e seminário de socialização VII e Estágio Docência na área de Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Médio nas escolas do campo IV. Essas discussões permearam também as disciplinas da oitava fase vinculadas ao estágio⁴. Foram trabalhados os pressupostos da Abordagem Temática Freireana e estes pressupostos orientaram as práticas realizadas pelos licenciandos no estágio docência, a partir de ações inspiradas nas etapas da Investigação Temática⁵.

Iniciou-se, então, a discussão pautando a transformação da educação no Brasil em nível de Ensino Médio, que prevê, entre outros aspectos, a organização de programas de ensino a partir de situações relevantes para o aluno, para a ressignificação dos conteúdos escolares, e a universalização desta etapa da Educação Básica (BRASIL, 2002; 2006). Nessas discussões também foram incluídas questões relativas à Educação do Campo que objetiva, entre outros aspectos, a construção de estratégias em

⁴ Disciplinas de Saberes e Fazeres V – área das Ciências da Natureza e Matemática; Estágio docência na área de Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Médio nas escolas do campo IV e Estudo orientado de estágio e seminário de socialização VIII.

⁵ A Investigação Temática pode ser entendida como a dinâmica pela qual o programa escolar é estruturado. É desenvolvida em cinco etapas, conforme sistematizado por Delizoicov (1982, 2008), a partir do terceiro capítulo da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Sinteticamente, as etapas correspondem a seguinte estruturação: Primeira – “reconhecimento preliminar”, que consiste em reconhecer o contexto sócio-histórico-econômico-cultural em que vive o aluno; Segunda – escolha de contradições vividas pelo aluno que expressam de forma sintetizada o seu modo de pensar e de ver/interagir com o mundo, bem como a escolha de codificações; Terceira – obtenção dos Temas Geradores a partir da realização de diálogos decodificadores; Quarta – Redução Temática – um trabalho em equipe interdisciplinar, com o objetivo de elaborar o programa curricular e identificar quais conceitos científicos são necessários para o entendimento dos temas; Quinta – desenvolvimento do programa em sala de aula.

sintonia com uma concepção de educação voltada para a formação crítica e autônoma, que contribua para uma sociedade livre e para a redução das desigualdades sociais e econômicas no contexto do campo.

Pontuou-se que a abordagem de temas, no contexto do ensino de Ciências da Natureza e Matemática, vem sendo apresentada como uma alternativa curricular e metodológica que pode atender às demandas formativas propostas pelos documentos oficiais, a exemplo do que se almeja com os parâmetros e orientações curriculares nacionais (BRASIL, 2002; 2006). Tais documentos, por sua vez, apresentam perspectivas de trabalho pautado em temas ao apresentarem a ideia de Tema Estruturador e de transversalidade, de forma mais sistemática, e ao fazerem referência, de forma mais pontual, à diversas perspectivas temáticas que vêm sendo discutidas no âmbito da pesquisa em ensino de Ciências, a exemplo da abordagem de temas sociais, da Situação de Estudo e da Unidade de aprendizagem.

Com base nisso, foi dado um panorama aos estudantes acerca das diferentes perspectivas de abordagem de temas em discussão no âmbito da pesquisa em Educação em Ciências, a exemplo dos currículos pautados nas relações entre Ciência-tecnologia-sociedade (SANTOS; MORTIMER, 2000), da Situação de Estudo (BOFF; SOARDO; ARAÚJO; DEL PINO, 2009), da proposta de Ilha Interdisciplinar de Racionalidade (LEONEL; SOUZA, 2009). Chamou-se a atenção dos licenciandos para o fato de que diferentes referenciais teóricos e metodológicos orientam a elaboração e implementação dessas propostas temáticas, o que implica na diversidade de temas (temas de diferentes naturezas são abordados em sala de aula) e na diversidade de critérios para a seleção das temáticas e dos conceitos científicos a serem estudados a partir do tema. Ou seja, vários parâmetros podem orientar tanto a escolha dos temas quanto a própria conceituação científica que se deseja abordar, questões em destaque na mídia, assuntos presentes nos livros didáticos e elementos da realidade global/regional/local. Dentre todas essas perspectivas temáticas, se destacou a Abordagem Temática Freireana, pelas contribuições que pode

oferecer para pensar a educação do campo, especialmente, pela possibilidade de estabelecer bons diálogos entre tal abordagem e as demandas apresentadas tanto pela turma de licenciandos de Santa Rosa quanto das escolas em que os estágios iriam acontecer.

A Abordagem Temática Freireana configura uma perspectiva de reconstrução curricular pautada na seleção de temas que sejam significativos para a comunidade escolar, com base nos quais é selecionada a conceituação científica necessária para compreendê-los (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007). Desse ponto de vista, os temas selecionados apresentam um problema que necessita de enfrentamento e o estudo da temática possibilita ao aluno a tomada de consciência acerca da sua realidade com vistas à transformação. Defende-se que a investigação da localidade em que vivem os alunos deve constituir critérios para a escolha dos temas e para a seleção dos conteúdos universais desenvolvidos em sala de aula. Sob essa perspectiva, a Abordagem Temática Freireana tem como pressuposto, entre outros aspectos, a dialogicidade, a problematização, a conscientização, a transformação e o aluno como sujeito do conhecimento, em sintonia com Freire (2005).

Compreende-se que pressupostos da Abordagem Temática Freireana podem contribuir para a formação pretendida tanto no âmbito da licenciatura quanto da escola do campo. Os programas de ensino organizados na perspectiva da Abordagem Temática Freireana são construídos a partir da realidade do educando e, em função disso, o processo de ensino e aprendizagem desejado tem como objetivo fazer o aluno pensar sobre o seu meio, conhecer seu contexto, tomar consciência de problemas relativos a este contexto e buscar intervir e, de alguma forma, transformar o seu mundo. Ou seja, a tomada de consciência da própria realidade como ponto de partida para o processo educativo libertador, que dê condições para o aluno da educação básica compreender os modelos de desenvolvimento do campo, em consonância com o que se propõe com a Educação do Campo.

A investigação da realidade, que na Abordagem Temática Freireana constitui critérios para a escolha do Tema Gerador⁶ e dos conteúdos universais a serem trabalhados, a partir dos temas provenientes da realidade do aluno, determinando também a sequência com que serão desenvolvidos em sala de aula, permite o reconhecimento da realidade do campo e a identificação de situações relevantes para a comunidade. Desse modo, é das situações relevantes presentes na comunidade escolar, explicitadas por meio do processo de codificação-problematização-descodificação, que são eleitos os Temas Geradores, a base do trabalho pedagógico. O desenvolvimento desses temas permite ao educando a compreensão e superação das contradições levantadas, permitindo uma maior conscientização acerca dos processos produtivos no campo e a transformação das relações de trabalho e vivência entre o homem e o campo.

Portanto, os pressupostos teóricos e metodológicos da referida proposta convergem com os pressupostos da Licenciatura em Educação do Campo, que busca formar educadores capazes de promover uma profunda articulação entre escola e comunidade. Nesse sentido, o processo de Investigação Temática pode contribuir para: (a) a organização de processos educativos pautados em situações relevantes para a comunidade, que promovam a dialogicidade e a problematização em torno das contradições vivenciadas no campo e (b) o desenvolvimento de práticas educativas que coloquem o aluno como sujeito do conhecimento, que leve em consideração as características e expectativas dos jovens do campo, tendo como ponto de partida o levantamento das visões de mundo dos estudantes e sua problematização.

No decorrer dos tempos universidades buscou-se problematizar, entre outros aspectos: quais são os principais desafios a serem superados na escola na contemporaneidade e, em especial, na Educação do Campo? Há elementos/aspectos na perspectiva de Abordagem Temática Freireana

⁶ Para Freire (2005) o Tema Gerador constitui uma situação problema, também denominada de situação-limite, que necessita de enfrentamento e superação pelos sujeitos.

que podem contribuir para a superação dos desafios relativos à Educação do Campo? Quais? Trabalhou-se, a partir da literatura, a dinâmica da Investigação Temática, caracterizando-se, a partir de exemplos, suas etapas. Foi especificado o que é uma fala significativa⁷ e o Tema Gerador. Foi, também, solicitado que os alunos trouxessem para a aula seus registros dos dois primeiros anos do curso, momentos em que lançaram o olhar para o município e para a escola de modo geral, para que olhassem para os dados/informações armazenados a fim de identificar possíveis situações relevantes para a comunidade.

Esses elementos deram subsídios para os encaminhamentos do Tempo Comunidade e para as ações do estágio: os alunos foram orientados a realizar 8 horas de observação em sala de aula (nos componentes de Física, Química, Biologia e Matemática) e a conversar com os professores da área de Ciências da Natureza e Matemática. Esse primeiro momento na escola, no contexto do Ensino Médio, teve por finalidade também a identificação e análise dos seguintes aspectos: dados sobre a formação do

⁷ São consideradas falas significativas aquelas que “demandam um patamar analítico (epistemológico) desconhecido para o *outro* (SILVA, 2004) auxiliando-o a representar e ressignificar o mundo”. Serão falas significativas: falas que envolvam situações concretas a partir do ponto de vista da(s) comunidade(s) investigada(s) e que extrapolem a simples constatação da realidade local ou situações restritas a uma pessoa ou família; falas que sejam explicativas e abrangentes, e que por isso enunciam visões de mundo. As observações, inferências e interpretação do grupo de educadores investigadores são imprescindíveis nesse processo; todavia, na seleção é desejado que sejam contempladas as falas da(s) comunidade(s); Falas que possibilitem perceber implícita ou explicitamente o conflito e a contradição social opressiva recorrente na realidade local, que mesmo naturalizadas na comunidade, denunciam as desigualdades e/ou o sofrimento do outro sobre o acesso e usufruto a bens materiais e intelectuais coletivos; falas que apresentem algum grau de dissociação entre os aspectos da macro organização sociocultural e econômica e situações vivenciadas pela comunidade local; falas que representem uma situação-limite, ou seja, que refletem um limite explicativo induzido na visão da comunidade, um obstáculo a ser superado. Geralmente o limite explicativo aparece de forma explícita e pragmática na fala da comunidade, entretanto, quando marcada pela baixa autoestima, pode estar implícita em muitas situações e discursos, em diferentes formas de enunciação. (ROCHA; MAESTRELLI, 2007, p. 6).

professor regente, a metodologia de ensino adotada pelo professor, critérios de seleção dos conteúdos pelo professor, a relação estabelecida pelo professor entre o conteúdo e aspectos contextuais, o conteúdo abordado, a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno e a avaliação. Além disso, os acadêmicos foram orientados a prestar atenção nos acontecimentos e anotar falas significativas durante a observação.

Em sala de aula, no TU, retomou-se a caracterização do que seria uma fala significativa a partir dos registros que os alunos fizeram durante a observação em sala de aula. Foi encaminhado o segundo TC, que consistiu em uma intervenção em sala de aula para melhor reconhecimento do aluno do Ensino Médio e para o registro de outras falas significativas (que ficaram um pouco mais compreensíveis após o exercício de caracterizar e analisar algumas falas obtidas durante a observação). O planejamento e a implementação dessa intervenção foi orientada pelo eixo “Ser jovem no Campo” que deveria ser discutido a partir de aspectos evidenciados com a observação, a exemplo de lazer, trabalho, preconceito, escola, família e tecnologia. Ou seja, cada grupo de estagiários deveria escolher, tendo como parâmetro os dados obtidos com a observação, alguns desses aspectos para orientar a discussão em torno do eixo “Ser jovem no Campo”. A organização do plano de aula da intervenção, contemplando duas horas-aula, foi acompanhada pelos professores orientadores do estágio e orientou-se que os estudantes gravassem a aula.

De posse dos dados obtidos com a intervenção, os grupos de estagiários reuniram-se para analisar as falas dos alunos e selecionar aquelas que julgavam mais significativas e que faziam mais sentido, de acordo com a realidade que estavam vivenciando. A relação de falas foi socializada com o grande grupo. Estas foram analisadas, buscando-se identificar uma situação relevante socialmente e que tivesse características de Tema Gerador. Durante esse processo foram retomadas as discussões acerca das características das falas significativas e do Tema Gerador. Também foram retomadas as etapas da Investigação Temática, destacando-se a importância da seleção e codificação da fala para a realização da terceira etapa,

no terceiro Tempo Comunidade. Foram momentos intensos de diálogos entre licenciandos e professores orientadores na tentativa de apreender o que de mais relevante emergiu da “realidade”. O Quadro 1 exemplifica algumas das falas obtidas.

Quadro 1 – Exemplos de falas obtidas durante a observação e intervenção em sala de aula.

Falas
“Queria entender o que leva um jovem a usar drogas, mas assim também tem tantas pessoas que usam os remédios controlados e que são muitas no nosso município, isso também são drogas. Vocês sabem se esses remédios podem ter os mesmos efeitos que as drogas ilícitas como crack, maconha e isso?”
“A vida no campo é necessária, mas exige mais a força, e está se extinguindo hoje em dia. A vida na cidade exige um esforço, maior anos de estudo, etc... porém a caneta é mais leve que uma pá”
“Nas plantações muitas coisas evoluíram, máquinas, tratores e agrotóxicos, prejudicam a terra e a vida”
“Estude, senão vai plantar batata”
“Tabaco – o fumo causou morte na minha família”.

FONTE: Elaboração própria (2019)

Os encaminhamentos para a terceira etapa consistiram em uma intervenção para a realização do processo de problematização e decodificação da fala/situação selecionada por cada um dos grupos de estagiários. A organização do plano de aula da intervenção, contemplando duas horas-aula, foi acompanhada pelos professores orientadores do estágio. Nesse momento, mesmo com algumas dúvidas, apesar dos muitos momentos de discussão, cada grupo de licenciandos já havia selecionado uma fala para problematizar com os estudantes do Ensino Médio e legitimar ou não o que configuraria o Tema Gerador.

No último encontro do TU da sétima fase os estudantes socializaram a intervenção do terceiro TC e foi analisado: (a) se a hipótese de tema/

fala significativa configura ou não um Tema Gerador e (b) o contratema⁸ que poderia ser trabalhado. E, assim, foram definidas coletivamente temáticas, compreendidas como relevantes naquele momento, que orientaram a organização do plano de ensino e planos de aula que aconteceram na fase seguinte.

Na oitava fase, foram aprofundadas as discussões sobre a Investigação Temática, com foco no processo de seleção dos conceitos científicos (redução temática) a partir de questões geradoras construídas pelos licenciandos. Os planos de ensino e de aula foram materializados. O Quadro 2 exemplifica os principais elementos que orientaram a construção do plano de ensino e os planos de aulas dos estagiários.

⁸ Expressão que representa “um antitema, [...] o reverso do tema gerador selecionado” (SILVA, 2004, p. 228). O contratema é “uma síntese da visão de mundo dos educadores-educandos, para dialogar com a visão de mundo dos educandos-educadores que o tema gerador expressa [...] uma contradição revelada pelo seu contratema correspondente” (SILVA, 2004, p. 230).

Quadro 2 – Exemplo de temas, contrastes, questões geradoras e conceitos contemplados no plano de ensino e planos de aulas.

Grupo	Tema Gerador	Contra-Tema	Exemplos de Questões Geradoras	Conteúdos/ Conceitos selecionados a partir da Redução Temática
G1	Se Santa Rosa de Lima é um lugar tão calmo por que tantas pessoas usam medicamentos controlados?	Os medicamentos controlados quando administrados de forma correta, com a supervisão de profissional habilitado, podem trazer benefícios para a saúde e o bem estar. No entanto, é possível buscar outras técnicas que trazem os mesmos benefícios que os medicamentos controlados, sem os efeitos colaterais provocados pelos medicamentos.	Quais são os principais medicamentos controlados utilizados pelos moradores do município? Além dos medicamentos, que outras drogas são utilizadas no município? A atividade econômica dos moradores do município de Santa Rosa de Lima pode estar relacionada com o uso de medicamentos controlados? Quais as políticas públicas voltadas para as aquisições de medicamentos controlados no município? Como podemos diminuir o uso dos medicamentos controlados no município?	Química: Ligações químicas. Biologia: Biologia Celular; A história das células; O que são células? Células procariontes e eucariontes; Membrana plasmática; Funcionamento das células nervosas; Impulso nervoso; Efeitos das drogas nos organismos. Física: Carga elétrica; Corrente elétrica; Potencial elétrico. Matemática: Funções.

Grupo	Tema Gerador	Contra-Tema	Exemplos de Questões Geradoras	Conteúdos/ Conceitos selecionados a partir da Redução Temática
G2	Estuda, senão vai plantar batata.	O plantio de batata requer muito conhecimento, cultural, empírico e científico	Quais os conhecimentos necessários para cultivar batata? Existe produção de batata em Santa Rosa de Lima? Qual é o processo de produção da batata? Como podemos diminuir o preconceito com relação aos agricultores ou com quem vive no campo?	Química: Termoquímica; Calorias. Biologia: Plantas: Gimnospermas e Angiospermas Física: Calorimetria; Calor/Propagação do Calor – Irradiação. Matemática: Introdução a Estatística: Gráficos e Tabelas
G3	Tabaco – O fumo causou morte na minha família.	Formas alternativas de plantio, para além do convencional.	Quais as principais produções agrícolas, por escala econômica, no município de Rio Fortuna? Quais os efeitos do tabaco no organismo? O que existe de política pública no Brasil para reduzir o número de fumantes? - Qual o percentual que a produção/renda de tabaco no Brasil representa no PIB? O que se pode fazer para diminuir o consumo de tabaco?	Química: Alcalóides; Função orgânica; Funções orgânicas nitrogenadas; Aminas. Biologia: Genética; Genótipo, fenótipo; Cromossomos; DNA; Biotecnologia; Melhoramento genético; Engenharia genética; Mapeamento genético; Clonagem; Projeto genoma; Organismos transgênicos. Física: Diferença energia térmica para energia elétrica; Potência elétrica; Análise de conta de energia elétrica; Propagação de calor – condução, irradiação, convecção – termodinâmica. Matemática: Análise conta de energia elétrica; Matemática financeira – Porcentagem; Regra de Três; Tratamento da informação.

A elaboração dos planos de aula se deu também a partir da interlocução com professores orientadores e, em seguida, os licenciados implementaram as atividades planejadas em sala de aula, totalizando 20 horas.

Foram dias intensos. Aulas para serem ministradas. Planejamento sendo reorganizado em função das demandas dos estudantes do Ensino Médio. Reflexões. Imprevistos para serem contornados. Dia a dia de escola. Ensaio sobre ser professor.

Pensar com e sobre as aulas, a formação inicial, a educação do campo, o ensino de Ciências da Natureza e Matemática não foram e não são para nós, professoras, questões individuais, desconectadas, sujeitas cada uma em tempos e espaços diferentes, nem mesmo questões prontas, dadas a priori, onde seguimos um modelo, um script que já está traçado, o qual representaria o DNA do curso. Ao contrário, nosso desafio é, desde sempre e cada vez de um modo distinto, reinventar possibilidades para os estágios na Licenciatura em Educação do Campo. Com a turma de Santa Rosa de Lima, a Abordagem Temática Freireana foi uma escolha, uma opção, um dentre tantos caminhos que poderíamos ter escolhido. Mas afinal, como fizemos essa escolha? O que consideramos ao escolher essa abordagem e não outra para vivenciar os estágios?

O fato é que nessa turma a escolha pela Abordagem Temática Freireana apontou possibilidades, modos de enfrentamento diante de alguns desafios inerentes ao processo de se pensar o estágio por área de conhecimento. Além disso, nossa proposta de estágio visou um exercício coletivo, numa perspectiva interdisciplinar com o foco centrado nas questões que envolvem o campo e os sujeitos do campo. De modo particular, desejávamos pensar aspectos relacionados com a realidade vivenciada pelos sujeitos que estudavam naquelas escolas, que viviam naqueles espaços, com os problemas que diziam respeito ao seu modo de vida. E para isso, buscamos construir uma proposta de estágio articulada e comprometida com o ensino de Ciências da Natureza e Matemática e com as demandas do campo, a fim de superar determinados modos de olhar e compreender o mundo, muitas vezes pautados em contradições e verdades naturalizadas.

Por isso, mas não só, o estágio na licenciatura em Educação do Campo tem se mostrado um desafio.

Por fim, voltemos aos questionamentos lançados no início deste texto, quais sejam: como pensar o estágio na perspectiva de formação por área de conhecimento? Como pensar os estágios em um curso onde as demandas de cada turma são particulares e bastante diversas?

Muito embora tais questionamentos provoquem em nós certas inquietações, ao lançar olhares sobre eles, nosso desejo faz curvas e extrapola os pontos de interrogações, produzindo modos outros de enfrentá-los. Isso porque o que perseguimos, definitivamente, não são respostas prontas para tais questões. Não perseguimos um modelo específico para dar base e suporte para os estágios na Educação do Campo, uma vez que o estágio supervisionado é parte fundamental da formação e desenvolvimento profissional do professor e, portanto, não pode se resumir a uma instância de treinamento ou aplicação prática de modelos (FIORENTINI E CASTRO, 2003). Sendo assim, o que se deseja tem a ver com um olhar atento e sensível à cada turma, cada território, cada escola, cada realidade para, então, pensar e propor práticas formativas atravessadas pela e na ação, reflexão e investigação no curso de Licenciatura em Educação do Campo, configurando-se como momento fundamental onde saberes, valores e concepções relativos ao ofício de ser professor possam ser problematizados e ressignificados (FIORENTINI E CASTRO, 2003). Nessa perspectiva, os estágios visam acontecer numa dinâmica que envolve um conjunto de vivências de naturezas diversas, permitindo-se outros modos de conhecer e acontecer, abrindo brechas para que possamos pensar e fazer Educação do Campo para além daquilo que vimos pensando e fazendo.

REFERÊNCIAS

BOFF, E. T. O.; SOARDI, T. W.; ARAÚJO M. C. P.; DEL PINO, J. C. Drogas: Uma Proposta de Organização Curricular que articula Formação Docente. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências, 7., 2009, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Enpec, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/interacao/novo_guia/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 2. 1º jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agos-to-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 fev. 2020.

DELIZOICOV, D. **Concepção Problematicadora do Ensino de Ciências na Educação Formal: relato e análise de uma prática educacional na Guiné Bissau**. 1982. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

_____. La Educación em Ciências y La Perspectiva de Paulo Freire. **Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p.37-62, jul. 2008. Disponível em: <http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2012/03/demetricio.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M.C.A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F.C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.121-156.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEONEL, A. A.; SOUZA, C. A. Nanociência e nanotecnologia para o ensino de Física moderna e contemporânea na perspectiva da alfabetização científica e técnica. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Enpec, 2009.

ROCHA, A. L. F.; MAESTRELLI, S. R. P. Falas significativas e educação em ciências: uma aproximação universidade-escola. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Enpec, 2017.

SAMAIN, E. Antropologia de uma imagem “sem importância”. **Ilha R. Antr.**, Florianópolis, v.5, n.1, p. 47-64, jul. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/viewFile/15241/15357>. Acesso em: 1 nov. 2019.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma Análise de Pressupostos Teóricos da Abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no Contexto da Educação Brasileira. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 133-162, dez. 2000. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/21/52>. Acesso em: 7 out. 2019.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular e crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

RELATO SOBRE ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO

turma 4 da Licenciatura
em Educação do Campo – UFSC

Kelli Buss¹

Me chamo Kelli e fiz parte da turma 4 da Licenciatura em Educação do Campo. Minha turma era composta por pessoas vindas, especialmente, do meio rural, então, possuíamos uma relação muito próxima com o campo. Eu, em particular, vivi toda a minha infância e adolescência no campo, sempre ajudando nos afazeres da propriedade. Soube do curso através do rádio e resolvi tentar o vestibular para ingresso na universidade. A formação nesse curso de licenciatura me fez observar que promover a libertação através do conhecimento é despertar a consciência das pessoas para a realidade em que vivem.¹

Nessa perspectiva, desenvolvi juntamente com minha colega Halethea, o estágio destinado ao Ensino Médio,

¹ Egressa do curso de Licenciatura em Educação do Campo, atualmente professora de Ciências da Natureza na Educação Básica, no município de Florianópolis – SC. E-mail: kellibuss@gmail.com.

no último ano do curso de Licenciatura em Educação do Campo (2015/2016). O estágio aconteceu na Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima, localizada no município de Rio Fortuna, em uma turma de Ensino Médio (começamos com a turma no 2º ano e finalizamos com a mesma no 3º, pois o estágio ocorreu durante nosso ano curricular, sendo ele 2015/2 e 2016/1. A escola é a única no município que possui ensino fundamental 2 e Ensino Médio e foi, ainda, nessa escola que realizei meus estágios do Ensino Fundamental. Os estudantes dessa escola são oriundos, em sua grande maioria, das comunidades rurais do município.

Assim, considerando as características da escola e a realidade dos estudantes, o tema gerador que orientou nosso estágio tinha como foco o tabaco. Isso porque, após a realização de algumas dinâmicas, obtivemos alguns resultados, como desenhos, falas e escritas. Dentro destes materiais obtidos, encontramos algumas falas que nos chamaram a atenção e uma, em especial, apresentava uma contradição muito grande: “*o fumo causou morte na minha família*”. Contradição por quê? Porque mesmo existindo muitos indícios que apontam que esse tipo de atividade, em função tanto do modo de produção como do seu consumo, é responsável pelo aumento de doenças, como o câncer, a depressão e outras doenças graves que atingem a parte física e mental da população do campo, em contrapartida, a produção – plantio, colheita e venda – desse produto é responsável pela renda familiar de muitas das famílias dos estudantes da escola. Com isso, todo o planejamento sobre a realização do estágio foi pensado sob uma perspectiva de como seria possível despertar nos/nas estudantes uma leitura crítica da realidade que os cercava. Isso nos inquietou enquanto estudantes de uma licenciatura que tem como um de seus objetivos fazer pensar sobre e com nossa realidade, em especial, sobre e com a realidade do campo.

Durante os quatro anos de formação, aprendemos que as escolas são importantes espaços não apenas de acesso aos conhecimentos, mas também espaços de possibilidades, onde podemos refletir, questionar e transformar nosso modo de pensar e agir no mundo em que vivemos, para, enfim, transformá-lo. O acesso à escola é um direito de todos, garantido

pelo art. 205 da Constituição Federal de 1988. Ao formar professores para ocuparem espaços como estes, em especial nas escolas do campo, estamos ampliando a garantia do direito de acesso à educação.

No curso de Licenciatura em Educação do Campo, que acontece na Universidade Federal de Santa Catarina, para além da formação específica nas habilitações em Ciências da Natureza e Matemática, outros conhecimentos são muito importantes e fazem parte da formação dos professores do campo, como é o caso da Agroecologia.

A nossa formação durante o curso foi perpassada pelos conhecimentos da Agroecologia, e este processo de orientação nos conduziu a ver esta área do conhecimento como integradora de todas as demais áreas, a qual deve ser vista como um conteúdo também. A agroecologia não pensada apenas no sentido da produção, mas como uma nova visão de mundo.

A agroecologia pode ser considerada uma construção recente; portanto, sua definição ainda não está consolidada. Constitui, em resumo, um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) “que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura”. (LEFF, 2002, p. 42, *apud* GUHUR; TONÁ 2012, p. 59).

No entanto, esta formação precisa ser dialógica, uma vez que tem como intuito despertar um novo olhar e uma nova ação sobre as realidades desses povos.

Assim, considerando uma educação do campo atravessada pelas ideias da Agroecologia, pela valorização dos saberes produzidos no e pelo campo, e tomando como ponto de partida um modo de pensar a educação pautada na realidade dos sujeitos do campo, em que esta realidade esteja presente no processo educativo, o estágio que realizamos tinha como um de seus propósitos levar os estudantes da escola a perceber as contradições inseridas naquele contexto de produção de tabaco.

No caminho, algumas dúvidas foram surgindo. Sendo o estágio organizado por área de conhecimento, no caso, as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, o tema nos permitia abordar de uma forma contextualizada algumas questões, por exemplo o enfoque econômico, social e ambiental. Vale ressaltar que trabalhar por área de conhecimento nos permite contextualizar mais amplamente determinadas temáticas, possibilitando uma integração maior dos conhecimentos e, quiçá, facilitando a compreensão desses. Porém, é importante ressaltar que isso não significa que estávamos diante de uma tarefa fácil, ao contrário, nos sentimos desafiadas e, em alguns momentos, sentimos dificuldades em fazer isso.

Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Educação do Campo vem se esforçando para uma melhor compreensão sobre o contexto e a realidade e busca a não fragmentação dos conhecimentos. Desfragmentar o conhecimento é oportunizar que os sujeitos entendam o contexto no qual estão inseridos e se sintam parte dele, buscando, assim, serem protagonistas da sua realidade. Nesta perspectiva, escolhemos como foco de nosso trabalho a questão econômica, pois a intenção era abordar sobre a produção e o consumo do tabaco.

O tabaco foi durante muito tempo o foco econômico de muitas famílias do município de Rio Fortuna e ainda, na ocasião, era a fonte de renda de algumas famílias dos estudantes; sem contar que, em uma breve pesquisa, mais da metade dos estudantes presente na sala afirmaram que a família ou algum conhecido já havia se envolvido com a produção deste produto. Sabemos ademais que o dinheiro tem a função de suprir as necessidades básicas das pessoas, então falar sobre ele desperta atenção.

Para iniciar a problematização envolvendo essa temática, escolhemos contextualizar, através de uma linha do tempo, o uso e a produção do tabaco. Para isso, foi elaborado um dossiê com materiais encontrados em pesquisa na *internet*².

² CARVALHO JÚNIOR, L. C.; BINOTTO, P. A.; PEREIRA, J. G. S. **4.2 CADEIA PRODUTIVA DE FUMO**. Portal da Economia de Santa Catarina. Disponível em:

A partir das leituras feitas nos materiais encontrados, traçamos um caminho para seguir. Conforme descrito no trabalho de conclusão de curso,

Nossa referência mais importante foi um livro intitulado “*Nicotina Droga Universal*” do Dr. José Rosemberg, um professor titular de Tuberculose e Pneumologia da Faculdade de Ciências Médicas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). Esse livro nos ajudou a compreender de forma mais aprofundada o Tema Gerador. Na análise do livro, encontramos dados para montagem de materiais sobre: histórico do cultivo, melhoramento genético, a substância nicotina. A partir dele, também, retiramos textos e planejamos nossas aulas. (BUSS, 2018, p. 70).

Inicialmente, nossa discussão mostrou que o uso do tabaco era para fins medicinais e sua produção era orgânica. Com o passar do tempo e o surgimento do capitalismo, nasce o interesse de obtenção de lucro através do comércio, a princípio feito através da troca de mercadoria e, após o surgimento do dinheiro, por meio da venda. A produção de tabaco sofre mudanças, principalmente, na década de 1960, quando temos a chamada Revolução Verde, em que novas técnicas de produção fazem o tabaco ser produzido em larga escala, utilizando-se de agrotóxicos, melhoramento de sementes e acréscimo de substâncias nocivas à saúde humana, com

http://portaldeeconomiasc.fepese.org.br/arquivos/links/alimentos_agronegocio/2005%20CPR%20Fumo.pdf. Acesso em: 30 ago. 2018.

CONTEXTO RURAL. **A cadeia produtiva do fumo.** Revista do Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais. Curitiba: Editora e Gráfica Popular, ano III, n. 4, dez. 2003. Disponível em: <http://www.deser.org.br/pub_read.asp?id=85>. Acesso em: 30 abr. 2016.

ROSEMBERG, Dr. José. **Nicotina: droga universal.** 240 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/73685616/Nicotina-Droga-Universal-Livro>. Acessado em: 11 maio 2016.

OLIVEIRA, Fernanda de; COSTA, Maria Cristina F. **Cultivo de fumo (nicotiana tabacum L.).** Universidade de São Paulo: USP, 2012. Disponível em: <http://respostatecnica.org.br/dossie-tecnico/downloadsDT/NTcwMg==>. Acesso em: 30 ago. 2018.

o objetivo de obter mais produtividade e um aumento nas arrecadações de impostos aos governos, ou seja, a produção de tabaco passou por uma grande transformação, o que num primeiro momento era de uso medicinal passa hoje a ser prejudicial aos seres humanos.

Para além de demonstrar todo o interesse de obtenção de ganhos na produção de tabaco, trabalhamos com os estudantes os chamados contratos de integração, feitos pelas empresas tabageira com os produtores, contratos estes que trazem inúmeras implicações na vida dos sujeitos do campo, os deixando na maioria das vezes endividados. Em todas as aulas ministradas sempre questionávamos os estudantes, para que pensássemos sobre os benefícios desse tipo de contrato. Afinal, para quem era interessante?

É importante ressaltar que o modo como abordamos essas questões, ao trazer tais informações, provocou momentos de muita reflexão com os estudantes, em especial nos fez pensar sobre diversas questões que envolvem o agronegócio e seus desencadeamentos. As atividades que foram propostas aos estudantes foram desde debates de documentários, aulas expositivas, pesquisas feitas nas comunidades a júri simulado.

Vale ressaltar que essa problematização esteve relacionada com o ensino de alguns conceitos específicos, tais como em Biologia, dentro da área das ciências da natureza: genética (genótipo, fenótipo, cromossomos, DNA), biotecnologia, melhoramento genético, engenharia genética, mapeamento genético, clonagem, projeto genoma, organismos transgênicos; em Química: alcaloides, funções químicas (função orgânica, função orgânica nitrogenada, aminas); em Física: energia (diferença de energia térmica para energia elétrica, potência elétrica, propagação de calor – condução, irradiação, convecção –, termodinâmica); e na área da Matemática: matemática financeira (rentabilidade, regra de três, tratamento da informação, matemática financeira), porcentagem. A partir desses conceitos,

O estágio, conforme nosso plano de ensino tinha como objetivo geral: aprofundar estudos e reflexões a respeito do tema gerador “O fumo causou morte na minha família”, analisando os prós e contras do cultivo do tabaco, com o intuito de promover a

conscientização dos estudantes para a possibilidade de superação das situações limites que o tema impõe. Para além do objetivo geral, tínhamos como específicos: conhecer o processo da safra do tabaco, desde o seu cultivo até o processamento na indústria fumageira; conhecer a história do consumo e produção do tabaco; entender o processo de cura da folha do fumo; conhecer o funcionamento de uma estufa de tabaco; analisar conta de energia elétrica referente ao consumo dos equipamentos elétricos; reconhecer os diferentes tipos de mão de obra utilizados em um ciclo da cultura da produção do tabaco; calcular o ganho de mão de obra de um ciclo para perceber o ganho mensal; entender as reações da nicotina no organismo; aprofundar e validar o tema apresentado através dos conteúdos de Matemática, Química, Física e Biologia. (BUSS, 2018, p. 54).

Outros conceitos relacionados à temática foram trazidos e debatidos, os quais foram considerados também como conteúdo. Optamos por trabalhar a realidade, problematizando-a e não só a reproduzindo. Nesse processo, o diálogo foi fundamental para o envolvimento e a participação dos estudantes nas posturas.

É importante ressaltar que nós poderíamos ter provocado discussões que reforçassem uma educação rural voltada ao agronegócio, valorizando e dando destaque para os possíveis pontos positivos deste modo de produção. Porém, nosso intuito não era reforçar esse modo de vida e de produção, mas sim fazer pensar sobre ele, sobre suas implicações para a vida dos produtores e também da sociedade de modo geral. Pensar como determinadas posturas que assumimos e escolhemos assumir têm implicações diretas que envolvem não apenas nossas vidas e de quem está próximo de nós, mas também refletem no planeta, no meio ambiente e na sociedade de modo geral.

Nossa preocupação desde o início do estágio era não dizer aos estudantes “não plante tabaco”, mas, antes, provocar reflexões que os fizessem perceber que existem outras possibilidades de fazer uma agricultura

menos agressiva à saúde, seja dos produtores, consumidores ou do meio ambiente. Para tanto, o caminho que percorremos foi o do diálogo e da problematização.

Outro ponto que buscamos enfatizar em nossas discussões e reflexões diz respeito à não neutralidade da ciência. Quando pensamos na importância da ciência, precisamos pensar tanto nos avanços provocados por ela quanto nos problemas. Se ela está presente nos modos de produção atuais (agronegócio), ela também está numa produção agroecológica, orgânica e nos modos de produção da agricultura camponesa. E a Educação do Campo aponta para isso, uma vez que, para além de compartilhar conhecimento, a escola tem o papel de problematizar, refletir e produzir conhecimento por meio da troca e do diálogo. Nesse sentido, acreditamos que

O diálogo proporciona o movimento de encontro e interação dos diferentes conhecimentos e as práticas educativas nele baseadas proporcionam que os estudantes aprendam mais. Porém, o diálogo não se dá em qualquer perspectiva de educação, mas apenas na que se propõe a ser problematizadora e libertadora. Problematizadora porque, a partir da abordagem de diferentes conhecimentos, apreendidos de forma crítica, é possível aprender com profundidade as relações sociais e os fenômenos naturais. Libertadora porque quanto mais a pessoa conhece, de forma crítica, a realidade, mais autônoma, ética e solidária ela será; melhor se movimentará no mundo, de forma a ser parte da história, e mais poderá agir sobre ele de forma a transformá-lo, ao invés de apenas ser levada pela vida, alheia ao que acontece a sua volta. (DEL MÔNACO, 2014, p. 55).

Assim, pensar em uma formação crítica é pensar em uma educação para compreensão da realidade, e a Educação do Campo luta por uma nova forma de educação, em que se pense também uma nova forma de trabalho, como nos aponta Pasquetti,

A educação do campo tem como um dos seus eixos estruturantes a discussão e proposição de um outro projeto para o campo

brasileiro. Educar neste sentido envolve pensar e repensar um outro modelo de desenvolvimento. Significa atuar na construção de um projeto popular de agricultura que valorize os camponeses, a agroecologia, e que zele em primeiro lugar pela soberania e pelo patrimônio coletivo da natureza, da biodiversidade, das águas, da fauna e flora. (2013, p. 83).

Ao final de todo o processo vivido durante o estágio no Ensino Médio, esse me desafiou a pensar sobre a importância de trazer para dentro da sala de aula elementos do contexto de vida dos sujeitos ali presentes. Além disso, o estágio permitiu experimentar práticas e estratégias didáticas e, ainda, possibilita os primeiros contatos com a prática docente. E se tratando de um estágio interdisciplinar, o desafio aumenta, pois ele nos desafia a pensar para além dos conceitos científicos, para além das “caixinhas” das disciplinas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

BUSS, K. **A realidade dos sujeitos do campo no ensino de ciências da natureza e matemática na licenciatura em educação do campo – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**. 2018. 132 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e Projeto Formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 95-121.

CARVALHO JÚNIOR, L. C.; BINOTTO, P. A.; PEREIRA, J. G. S. **4.2 CADEIA PRODUTIVA DE FUMO. Portal da Economia de Santa Catarina**. Disponível

em: http://portaldeeconomiasc.fepese.org.br/arquivos/links/alimentos_agronegocio/2005%20CPR%20Fumo.pdf. Acesso em: 30 ago. 2018.

CONTEXTO RURAL. **A cadeia produtiva do fumo**. Revista do Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais. Curitiba: Editora e Gráfica Popular, ano III, n. 4, dez. 2003. Disponível em: <http://www.deser.org.br/pub_read.asp?id=85>. Acesso em: 30 abr. 2016.

DEL MONACO, G. **O encontro entre o saber de referência dos estudantes e os conteúdos de ciências no currículo da educação de jovens e adultos**. 2014. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. AGROECOLOGIA. Verbete do Dicionário da Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.59 -67.

OLIVEIRA, F.; COSTA, M. C. F. Dossiê técnico. **Cultivo de fumo (nicotiana tabacum L.)**. **Serviço Brasileiro de Respostas Técnicas**, Universidade de São Paulo (USP), 2012. Disponível em: <http://respostatecnica.org.br/dossie-tecnico/downloadsDT/NTcwMg==>. Acesso em: 30 ago. 2018.

PASQUETTI, L. A. Terra e Educação: direitos negados historicamente aos trabalhadores do campo no Brasil. In: NACIMENTO, A. D.; RODRIGUES, R. M. C.; SODRÉ, M. D. B. (org.). **Educação do campo e contemporaneidade**: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFBA, 2013. cap. 4, p. 75-90.

REVISTA CONTEXTO RURAL. A cadeia produtiva do fumo. Revista do Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais. Curitiba: Editora e Gráfica Popular, ano 3, n. 4, dez. 2003. Disponível em: http://www.deser.org.br/pub_read.asp?id=85. Acesso em: 30 abr. 2016.

ROSEMBERG, J. **Nicotina**: droga universal. [S. l.: s. n.], [20--?]. 239 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/73685616/Nicotina-Droga-Universal-Livro>. Acesso em: 11 maio 2016.

A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA ENQUANTO ELEMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE BIOLOGIA NA TURMA DO PLANALTO NORTE DA EDUCAMPO UFSC

Michel Soares Caurio¹

1 PENSAR A DOCÊNCIA EM BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

Pensar sobre a própria docência é um exercício importante e desafiador nos mais diversos espaços educativos que um/a professor/a pode ocupar. Em virtude disso, essa prática faz-se necessária para que possamos construir propostas pedagógicas que, além de contribuir na formação das/os estudantes, possa colaborar para a mudança das mais variadas formas discriminatórias presentes em nossa estrutura social.

¹ Licenciado em Ciências Biológicas (FURG – 2008), Mestre em Educação em Ciências (PPGEC FURG – 2011) e Doutorando em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT UFSC). michel.caurio@ufsc.br

Nesse sentido, a educação escolar, seja na Educação Básica ou Superior, tem o dever de colaborar para que essas questões sejam problematizadas. Dessa forma, é importante destacar que a área de Ciências da Natureza, em suas mais variadas especificidades, tem a obrigação de contribuir nesse debate. Com isso, já está posto um primeiro desafio para a docência em Ciências da Natureza nos mais variados níveis: de que forma os saberes produzidos pela área contribuem (ou não) para o rompimento com as lógicas sociais excludentes estabelecidas?

A partir desse desafio, chamo a atenção para o estabelecimento de uma proposta educativa, a qual leva em consideração as/os sujeitas/os envolvidas nesse processo, seus interesses, suas necessidades, suas culturas. E justamente nesse cenário de outra educação possível está localizada a Educação do Campo, a qual possui como um de seus princípios o “respeito à diversidade do campo, em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010).

Dessa forma, é possível dizer que as práticas produzidas na/da Educação do Campo tem como premissa o combate às mais variadas formas de discriminação, bem como a valorização dos fazeres, dos saberes e das/os sujeitas/os do campo. Por outro lado, trago aqui um segundo desafio colocado nesse sentido: como é possível estabelecer a valorização desses fazeres, saberes e sujeitos do/no campo a partir da área das Ciências da Natureza?

Cabe destacar que não pretendo, ao longo deste texto, tecer verdades a respeito da prática docente nos mais variados contextos do campo, mas sim trazer alguns elementos que permitam pensar sobre o exercício da docência na área de Ciências da Natureza, mais especificamente no campo da Biologia, e no contexto da Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências da Natureza e Matemática, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (EduCampo UFSC).

Nesse sentido, busco alguns caminhos a pensar sobre/no campo da Biologia questões para debate na EduCampo UFSC, a partir do conceito

de Interculturalidade Crítica, proposto por Catherine Walsh, posto que conforme a autora (2009), “*El enfoque y La práctica que se desprende La interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello*”. Por isso, práticas pedagógicas que conversam com essa perspectiva têm potencial para promover alguns debates a partir dos desafios acima lançados. Assim,

Entender a interculturalidade como processo e projeto direcionado para a construção de modos “outros” de poder, saber, ser e viver, permite ir muito mais além das suposições e manifestações atuais da educação intercultural, a educação intercultural bilíngue ou inclusive a filosofia intercultural. Não é argumentar a partir da simples relação *entre* grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente a partir da criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. (WALSH, 2009, p. 11. Grifos da autora. Tradução minha).

Dessa forma, ao trazer essas discussões acima citadas, busco realizar aproximações entre a interculturalidade crítica e um conjunto de práticas desenvolvidas no contexto da EduCampo UFSC. Cabe destacar ainda que tais práticas foram desenvolvidas ao longo da disciplina de Fundamentos de Ciências da Natureza e Matemática, a qual objetiva, entre diversos aspectos, abordar questões da área de Ciências da Natureza e Matemática.

Foi nesse sentido que, ao integrar um coletivo docente na EduCampo UFSC, após dois semestres contribuindo na construção da disciplina de Fundamentos de Ciências da Natureza e Matemática, foi possível pensar em uma proposta pedagógica para esse componente curricular que tivesse um caráter de aprofundar elementos de diálogo entre as disciplinas que compõe a área de conhecimento das Ciências da Natureza e da Matemática. Um trabalho que, como nos aponta Britto (2015), leva à “[...]”

realização de uma prática educativa menos fragmentada”, possibilitando a contraposição “[...] ao modo hegemônico como são abordados esses conhecimentos disciplinares.” Além disso, representa

Um trabalho que procura a desafiar e a derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantem padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. (WALSH, 2009, p. 12).

2 A DOCÊNCIA EM BIOLOGIA NA TURMA 7 DA EDUCAMPO UFSC: ALGUNS APONTAMENTOS E PRÁTICAS

As atividades a seguir descritas aconteceram com a turma Planalto Norte do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Tal turma é composta por um total de 60 estudantes² provenientes de cidades da região do Planalto Norte Catarinense³. O desenvolvimento do trabalho foi realizado ao longo da disciplina chamada Fundamentos de Ciências da Natureza e Matemática IV e envolveu a construção do plano de ensino da disciplina por um conjunto de sete professores/as. Tal tarefa se dá em virtude do trabalho ser coletivo na área de Ciências da Natureza e Matemática, o qual conta com a presença de pelo menos um/a docente de cada campo disciplinar integrante da área (Biologia, Física, Química e Matemática).

² Na turma 7, houve ingresso e seleção de estudantes que resultou na organização de duas turmas: uma com funcionamento na cidade de Rio Negrinho e outra na cidade de Mafra.

³ O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC oferta turmas regulares em diferentes regiões do território do Estado de Santa Catarina. Na turma Planalto Norte, as/os estudantes são oriundas/os das cidades de Bela Vista do Toldo, Campo Alegre, Canoinhas, Itaiópolis, Rio Negrinho, Mafra, Major Vieira, Monte Castelo, Papanduva e São Bento do Sul.

Nesse contexto, a construção foi dada em torno de um eixo temático, a saber: “Meios de produção e trabalho no campo”. O trabalho docente na EduCampo UFSC se dá de forma coletiva, ou seja, o conjunto de professoras e professores a atuar no respectivo semestre letivo reúnem-se sistematicamente para o planejamento e a produção das disciplinas. Assim, na disciplina de Fundamentos de Ciências da Natureza e Matemática IV, houve articulação com outros componentes curriculares do semestre, o que levou às temáticas específicas de Biologia debatidas estarem relacionadas aos temas “alimentação e produção de alimentos”.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina estiveram pautadas em duas unidades de estudos, a saber: (1) Alimentação enquanto atividade humana pautada em aspectos biológicos, culturais, físicos, históricos, matemáticos, químicos, sociais, éticos e políticos; e (2) Produção enquanto atividade humana pautada em aspectos biológicos, culturais, físicos, históricos, matemáticos, químicos, sociais, éticos e políticos.

Dessa forma, os conjuntos de atividades desenvolvidas nas práticas pedagógicas específicas de Biologia envolveram debates: (a) a respeito de alimentação saudável; (b) a respeito de alimentação “boa”; (c) sobre alimentação orgânica; (d) a partir de rótulos de alimentos, buscando informações nas tabelas nutricionais; (e) sobre o conceito de metabolismo; e (f) debate sobre alimentação a partir de vídeos.

Ao pensar a respeito das práticas em Biologia que foram produzidas na turma 7 da EduCampo UFSC, algumas questões surgem ao iniciar o trabalho: (a) a diversidade de sujeitas(os) das diversas regiões do Planalto Norte Catarinense, o que corresponde à (b) ampla diversidade de culturas, saberes e fazeres. Com isso, está posto um (c) desafio para pensar elementos da docência em Biologia que respeitem essa diversidade e dialoguem com ela. Além disso, (d) o trabalho docente em coletivo, para pensar uma docência em Biologia, mas não restrita a este campo disciplinar, uma vez que a formação das/dos licenciandas/os se dá na área de Ciências da Natureza e Matemática.

Assim, destaco que os apontamentos aqui relatados têm origem em um trabalho produzido na coletividade, no entanto meu enfoque será

dato exclusivo para aquelas práticas produzidas a partir e em recorte do olhar da disciplina de Biologia. Em outras palavras, este texto objetiva tão somente trazer contribuições para/da Biologia na EduCampo UFSC.

Considerando o amplo conjunto de atividades desenvolvidas ao longo da disciplina, elenco a seguir algumas discussões realizadas a partir do olhar da Biologia para debate da temática central anteriormente citada. Dessa forma, descreverei algumas situações de estudo, bem como os elementos utilizados para potencializar tais momentos.

Ao iniciar os debates na disciplina, produzimos coletivamente, estudantes e professoras/es, um conjunto de afirmações a respeito da temática alimentação e produção de alimentos. Dentre as diversas questões sistematizadas pelo coletivo, aponto a ideia de que “há comidas que são pesadas e outras que são leves”. Essa frase foi elaborada em uma situação na qual as/os estudantes anunciaram que há alimentos que contribuem mais ou menos para a nutrição humana.

Ao pensar a partir da ideia acima destacada, planejamos um conjunto de atividades a fim de tentar: (a) promover um aprofundamento na explicação sobre a frase; (b) compreender quais modelos explicativos operam a partir da mesma; e (c) trazer contribuições do campo da Biologia para tentar ampliar o repertório teórico desse modelo explicativo. Dessa forma, estabelecemos conceitos-chave dentro do campo da Biologia para debate, como a ideia de qualidade nutricional, o conceito de metabolismo, bem como o de energia.

Assim, para uma atividade dessa natureza, sistematizamos uma prática que consistiu em quatro momentos específicos: um introdutório para questões sobre escolha dos alimentos; o segundo para pensarmos a respeito de qualidade nutricional; o terceiro para debater sobre efeitos dos nutrientes na interação com o corpo biológico; e, por fim, aspectos relacionados à identificação dos critérios que orientam a seleção daquilo que é considerado ou não enquanto alimento. Para este texto, pretendo debater com profundidade a respeito do primeiro e segundo momentos.

O primeiro momento consistiu em pontuar questões a partir de dois vídeos^{4,5} produzidos pelo canal Porta dos Fundos. O primeiro deles, denominado “Restaurante Chique”, aborda questões relacionadas à origem de alimentos disponíveis para consumo em um restaurante. Já o segundo vídeo, chamado “Saudável”, trata a respeito de consumo de alimentos por um casal em um restaurante, no entanto todos os produtos solicitados são nomeados a partir de sua origem na cadeia produtiva, ou de aspectos relacionados aos produtos químicos utilizados durante sua produção.

A partir desse material, produzimos as questões contidas no Quadro 1 para pensar os elementos contidos nos vídeos.

Quadro 1 – Questões produzidas para debate a partir dos vídeos utilizados

Vídeo	Questões
Restaurante Chique	<ol style="list-style-type: none"> 1) Como é possível perceber, a partir do vídeo, o processo de escolha dos alimentos a serem consumidos? 2) A quantidade de alimentos a ser consumido em uma refeição promove diferencial nutricional? E diferencial social? Se sim, de que forma? 3) A escolha de nossas dietas se dá de forma similar ao que ocorre no vídeo? 4) Aquilo que consumimos depende da atividade que exercemos? Se sim, de que forma ocorre tal dependência? 5) Até que ponto não saber a origem dos alimentos fomenta (ou não) o consumo sem questioná-lo?
Saudável	<ol style="list-style-type: none"> 1) No vídeo, o processo de escolha dos alimentos é feito a partir da composição nutricional dos alimentos (<i>in natura</i>, processados e/ou ultraprocessados). Como isso influencia na adoção de uma alimentação saudável? 2) Qual importância a propaganda tem nesse processo de naturalizar o artificial e desnaturalizar o orgânico? 3) Qual a importância social e nutricional de se conhecer a origem dos alimentos consumidos?

Fonte: planejamento da disciplina Fundamentos de Ciências da Natureza e Matemática

⁴ Vídeo 1 (Restaurante Chique): <https://youtu.be/D5kx0thhX10>

⁵ Vídeo 2 (Saudável): <https://youtu.be/diGTCeHmVus>

IV, 2018.

As questões debatidas nos vídeos, a partir daquelas que foram produzidas pelo coletivo de professoras/es, propunham encaminhamentos que nos conduziram tanto às questões pensadas pelas/os estudantes em seus contextos locais quanto aos saberes que a Biologia potencializa no debate a respeito de dieta, alimentação, alimentação saudável, alimentos orgânicos, alimentos *in natura*, processados e/ou ultraprocessados. Esse debate nos conduziu a pensar sobre como esses elementos, quando aproximados, contribuem na produção de sentidos e a analisar os modos de saber, ser, pensar e viver no contexto do Planalto Norte.

Quando questionadas/os a respeito da tomada de consciência sobre a origem daqueles alimentos que colocamos à mesa, muitas/os de nós percebemos que esse debate pouco é feito em nossos cotidianos, seja nos espaços de escolarização, seja nos veículos de comunicação, seja nos lugares em que compramos os alimentos que consumidos, seja nas rotulagens dos mesmos.

Esses questionamentos nos conduziram a pensar a respeito de processos de produção de alimentos, ao considerar os locais, as práticas e os processos produtivos adotados durante a produção de determinados produtos, em especial para aqueles ocorridos no campo. Além disso, também proporcionou a problematização daquilo que é disposto nas rotulagens de alimentos que estão disponíveis para consumo, mais especificamente a respeito de que informações estão presentes nas embalagens e o porquê outras não aparecem.

Com isso, criamos uma narrativa que conduziu ao segundo momento, no qual realizamos a análise das rotulagens de alguns alimentos consumidos. As embalagens analisadas consistiam de diversos produtos, com selo de alimento orgânico ou não, como arroz, feijão, erva-mate, macarrão e açúcar. Com essa atividade, o objetivo era (a) aprofundar a compreensão a respeito dos nutrientes (quais os diversos tipos nutricionais e quantidades que estão presentes em alimentos diferentes) e (b) discutir que as

informações nutricionais dos rótulos estão atreladas a uma dieta baseada em uma quantidade de calorias consumidas diariamente.

A partir desse ponto foi possível pensar questões mais específicas sobre os nutrientes, bem como que informações são disponibilizadas ou ocultadas nas rotulagens. Destaco para o exemplo do feijão preto, o qual, durante a análise de um grupo, foi destacado que no produto de origem orgânica constava a informação sobre a quantidade de ferro disponível, enquanto no produto não orgânico tal informação não estava disponível. A um olhar desatento, poderíamos concluir que o primeiro possui esse nutriente enquanto o segundo não, mas será mesmo? Essa questão foi levantada para debate no coletivo e gerou a reflexão sobre as controvérsias e possibilidades de compreensões equivocadas a partir das informações presentes nas rotulagens.

Outro ponto das rotulagens que gerou essa reflexão dizia respeito aos valores relativo à porção do produto, uma vez que não há padronização dos mesmos. Enquanto em alguns produtos a porção é de 45 gramas, em outros é de 50 gramas, por exemplo. Ao debatermos a respeito desse aspecto, foi possível também explorar o quanto a realização dessa tarefa de análise das rotulagens necessita de um olhar cauteloso, pois é preciso atentar não apenas às informações de nutrientes, mas também ao valor da porção, ao valor calórico sugerido para uma dieta diária, nas informações que não foram disponibilizadas.

Ao fechamento do conjunto de atividades desenvolvidas, penso ser necessário um movimento de (auto)avaliação a respeito daquilo que foi realizado. Em virtude disso, acredito que a organização e desenvolvimento das práticas acima explicitadas me possibilitou pensar a respeito de algumas questões importantes, como a necessidade de tempos e espaços para planejamento coletivo das atividades – sem os quais não é possível estabelecer um trabalho dessa natureza.

Além disso, vislumbro a possibilidade de construção de outra narrativa para disciplinas em que o foco de estudo é a área das Ciências da

Natureza e Matemática, havendo um deslocamento na centralidade dos debates, nos quais, ao invés de tentar focar nos conceitos *a priori*, buscamos traçar pontos de estudo e aprofundamentos de situações de estudo, para que, com a contribuição de diversos saberes, sendo um deles o saber científico de Biologia, fosse possível responder a questões de interesse da disciplina.

3 POSSIBILIDADES FUTURAS: TECENDO — CONSIDERAÇÕES

A partir das atividades desenvolvidas, penso que foi possível não somente trazer questões para debate a respeito da formação das/dos licenciandas/os em Educação do Campo da UFSC, mas também poder pensar a respeito de questões relacionadas aos processos de produção de uma disciplina que envolve conhecimentos de Biologia. Pensar nas contribuições desses saberes científicos para o campo do Estágio Supervisionado, por exemplo, é um desafio a ser (re)pensado e produzido, em especial na EduCampo UFSC.

Outro aspecto a ser destacado se relaciona com as aproximações das práticas pedagógicas com as questões da interculturalidade crítica, uma vez que entendo que produzir práticas que se aproximem da interculturalidade crítica, nesse contexto da EduCampo UFSC, possibilita construir modos outros de saber, ser, pensar e viver das/dos sujeitas/os do/no campo. E, nesse sentido, pensar esses elementos no interior de uma disciplina que debate a respeito dos saberes científicos sistematizados pela área das Ciências da Natureza e Matemática é uma tarefa importante a ser considerada, principalmente ao considerarmos os princípios que compõem a Educação do Campo.

Dessa forma, ao trabalhar nessa aproximação com práticas interculturais, buscamos além de fazer o diálogo entre os saberes populares, os saberes locais e os saberes científicos, valorizar, debater e colocar no

centro do debate da disciplina saberes que hegemonicamente são tratados como inferiores frente aos saberes científicos. Ou, ainda, saberes que sequer eram considerados no planejamento, na organização e nas práticas das disciplinas que integram as Ciências, em especial as Ciências da Natureza e Ciências Exatas.

Por fim, destaco a importância e a necessidade do trabalho coletivo que integra a estrutura do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, em especial da disciplina de Fundamentos de Ciências da Natureza e Matemática. Esse formato de trabalho por área do conhecimento tem muito a contribuir nos processos formativos de docentes e discentes do curso, bem como tem potencial para produzir outra formação de práticas pedagógicas na Universidade, na Escola e nos diversos espaços educativos em que atuarem as/os egressas/os desse curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília: SECADI, MEC, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRITTO, Néli S. Educação do campo, área ciências da natureza e ensino de biologia: questões, reflexões e ações para docência na educação superior e básica. SBEnBio, v. 8, p. 32-44, 2015. Disponível em: https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/edicoes/revista_Renbio-n8.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

RESTAURANTE CHIQUE. Intérpretes: Evelyn Castro, Rafael Portugal. Rio de Janeiro: Porta dos Fundos, [2018]. (2 min.), P&B. Disponível em: <https://youtu.be/D5kx0thhXI0>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SAUDÁVEL. Intérpretes: Camillo Borges, Karina Ramil, Victor Leal, João Vicente de Castro. Rio de Janeiro: Porta dos Fundos, 2017. P&B. Disponível em: <https://youtu.be/diGTcEhMvUs>. Acesso em: 01 jul. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)deelin-surgir, re-existir y re-vivir. **Puc-Rio**, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=LM6f-55JbKmGe8K1pM4bo37tgDt3Z0uZMi62nc-Mzx9gch1dHOiSdm1IDFdHEe-dE2vL4TxRtV1K9jMm1CFUP2WzGCNnh2BW48I-92H1vD3hNm5aoHQkx-Th8AUVZdxBa3JTdLBfi%C3%B1A3GGd5n5pW0ISAE1AR0b23U-VhHww0N-QBQwh5D Ga4DaMILqJlJkxlOsi6aQEaEuMv34BHLMLoxz8J0S6kDE-Gr-70ziRdtwJg3NIFu7rgwpPFaQzgbUSF3TelMsP>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

“VENENO SÓ VAI NO FUMO, NÃO VAI NA COMIDA”

experiência de estágio da
Licenciatura em Educação do
Campo no Distrito de Volta Grande

Fernanda Stoeberl

Magdielly Kedma Taborda de Lima

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS DESENVOLVIDOS AO LONGO DA GRADUAÇÃO

O **curso de licenciatura** em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (EduCampo), traz consigo novas perspectivas no que se refere ao processo de ensino aprendizagem, pois propõe trabalhar a partir da realidade das e dos estudantes, proporcionando a transformação de situações que implicam na qualidade de vida dessas e desses sujeitos.

Pautados nessa ideia, nós, acadêmicas e acadêmicos, temos contato com a nossa comunidade desde o primeiro semestre. Ao decorrer do primeiro ano do curso, nós realizamos um diagnóstico do município, investigando vários aspectos culturais, regionais, históricos, econômicos, informativos, entre outros. Com isso, foi possível ter um

levantamento das situações vivenciadas no município, aprofundando questões que muitas vezes consideramos irrelevantes, mas que no final eram de total importância para compreendermos a dinâmica na qual a comunidade/município estava inserida. Inicialmente realizamos um diagnóstico da comunidade sobre o município e em seguida passamos o foco para a escola, entrando em contato com esta e conhecendo-a melhor.

Ao considerarmos que conhecer a realidade das e dos estudantes é de extrema importância para a construção de um ensino significativo e de qualidade, percebe-se a relevância desse diagnóstico, pois é diante de sua construção que elementos cruciais para entendermos as situações problemáticas ou de interesse da comunidade podem ser abordados nos consequentes estágios.

Durante o segundo ano da Licenciatura, nós entramos na escola fazendo um acompanhamento das atividades desenvolvidas pela instituição, conhecendo as e os docentes, a estrutura, e, além disso, realizamos a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) e auxiliamos em atividades desenvolvidas pela escola. Quando saímos desses dois semestres tivemos uma visão mais ampla sobre a realidade escolar, conhecemos a dinâmica de funcionamento, os estudantes e as suas origens, o que permitiu saber quem eram as e os estudantes com quem atuaríamos nas observações e nas regências.

Na quinta e sexta fase nós entramos na sala de aula para realizar observações e regências no Ensino Fundamental. Durante o quinto semestre acontecem predominantemente as observações das aulas de Ciências da Natureza e Matemática (CNM) e a regência de 4h/a. Durante essas aulas ministradas, a escolha do conteúdo fica a critério do professor da turma, que nesse momento tem a autonomia de decidir quais os melhores caminhos a serem seguidos durante esse processo.

Feita a indicação dos conteúdos que deveriam ser abordados, nós elaboramos o plano de aula que atenderiam as demandas feita pela ou pelo docente. A metodologia, formas de avaliação, a organização e os materiais

utilizados ficam a critério das acadêmicas e acadêmicos, neste momento, esses processos realizados em sala de aula são observados e avaliados pela ou pelo docente.

No sexto semestre realizamos a regência a partir da efetivação de um projeto; este, por sua vez, surgiu a partir de falas da comunidade, ou seja, buscamos entender o que era problema para o sujeito e então planejamos aulas que envolvessem as ciências da natureza e matemática de maneira que possibilitasse a compreensão e possíveis soluções para as problemáticas encontradas.

Nos semestres seguintes (sétimo e oitavo), a dinâmica foi bastante parecida. No entanto, nesse momento as observações e regências aconteceram com o Ensino Médio, desde as observações até a aplicação do projeto comunitário.

O condicionante que permite trabalhar com as nossas comunidades de origem é o perfil no qual a licenciatura trabalha: a Pedagogia da Alternância, ou seja, a divisão das atividades da graduação entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). O TU consiste nas aulas que são ministradas em Florianópolis em períodos concentrados duas vezes ao ano (janeiro e julho) e, também, quinzenalmente, nas sextas-feiras e sábados no município de Rio Negrinho. Já o TC se refere aos estudos que realizamos dentro da nossa comunidade/município ao longo da graduação.

A Pedagogia da Alternância propicia a continuidade dos estudos de muitas graduandas e graduandos da Turma 7. A turma tem um perfil de estudantes bastante heterogêneo e isso é fruto da possibilidade de ingressar em uma graduação que trabalhe com a alternância. Isso porque muitas e muitos das e dos estudantes são mães/pais, precisam trabalhar e também morar junto com seus filhos; outras e outros, ainda, têm emprego fixo no município e dependem dele para conseguir se manter; além disso, há a questão de moradia, pois dessa maneira ambas e ambos estudantes podem continuar em suas casas. Caso a alternância não fosse possível, várias e vários estudantes não teriam condições de continuar na graduação.

2 EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIOS CONSIDERANDO A REALIDADE DOS ESTUDANTES

No semestre 2018.1, foi realizado 20h de observação, sendo 10h na disciplina de Matemática e 10h na disciplina de Ciências. Para além disso, desenvolvemos 4h/a de regência com o 9º(1) matutino, na escola Estadual de Educação Básica Luiz Bernardo Olsen, que fica localizada no interior do município de Rio Negrinho.

A turma escolhida para realização do estágio de Ciências da Natureza e Matemática foi a 9º(1). A escolha se deu com o objetivo de prosseguir com o trabalho no próximo ano, quando esta estivesse no 1º ano do Ensino Médio. A turma em questão possui 26 estudantes, sendo um deles uma pessoa com deficiência visual.

Desenvolvemos um projeto que tinha como tema “Agricultura convencional: consequências aos recursos hídricos e saúde humana no distrito de Volta Grande”. O tema do projeto foi pensado a partir da fala de um estudante da turma: “Mas veneno só vai no fumo, não vai na comida”, o que nos chamou a atenção, já que na comunidade local a maioria dos cultivos de alimentos utilizam os fitossanitários. Sendo assim, buscamos problematizar as situações da alimentação nos dias atuais e dos problemas enfrentados socialmente pelo uso dos agroquímicos.

Após análise das e dos estudantes e observações ao modo de ensino/aprendizagem, tivemos como principal objetivo realizar um trabalho que tivesse significado e fizesse sentido a essas e esses estudantes. Para além disso, apresentamos elementos para reflexão sobre os problemas sociais e ambientais que nos cercam, propiciando a percepção de que os agentes químicos de síntese não se restringem apenas ao fumo, mas sim a muitos dos produtos consumidos por nós cotidianamente.

2.1 Metodologia

Para a realização das aulas, optamos por uma metodologia que envolvesse atividades mais dinâmicas e que exigisse uma maior

participação das e dos estudantes. As razões pelas quais essa metodologia foi escolhida foram a de que, primeiramente, existia na turma uma pessoa com deficiência visual e, também, por se tratar de um grupo de estudantes pouco participativos em sala de aula.

Pelo motivo de propiciar aulas mais dinâmicas e interativas, buscando também romper a ideia de que aula é aquela em que se usa o quadro, o livro e os estudantes têm que estar enfileirados, buscamos trazer elementos culturais para realizar as regências. Estes, por sua vez, podiam ser músicas, poemas, vídeos, teatros e dinâmicas que se relacionassem com os temas/conceitos abordados e que proporcionasse a compreensão destes.

Em nosso primeiro contato com a turma, mudamos a organização da sala de aula, fizemos um círculo com as carteiras de modo que todas e todos pudessem ver uns aos outros. Em seguida, nos apresentamos de forma mais específica e pedimos para as educandas e educandos fazerem o mesmo. Fechamos nosso cronograma da semana em coletivo, ou seja, a turma pôde contribuir com sugestões, críticas e ideias.

2.1.1 Momento 1: Agricultura na comunidade

Primeiramente, realizamos uma dinâmica no pátio da escola, com intuito de perceber como a comunidade está organizada estruturalmente nos dias atuais. Em seguida, voltamos para a sala de aula e realizamos uma roda de conversa sobre as mudanças que ocorreram com o passar do tempo na comunidade. Na sequência, buscamos trazer esse olhar para as mudanças que aconteceram na agricultura da comunidade, assim, os estudantes, de acordo com os relatos/histórias a eles contadas pelos familiares, contribuíram com seus pontos de vistas/histórias e trouxeram os saberes artesanais utilizados anteriormente e atualmente.

A partir da roda de conversa fomos guiando a aula para os conceitos que trabalharíamos, levando as educandas e os educandos a se questionarem e contribuírem com os fatores essenciais para o desenvolvimento

das plantas. Nesse momento trabalhamos fotossíntese, composição do solo, formação, relação da agricultura com os diferentes tipos de solo, importância deste para humanidade e esgotamento e perda de solo devido à agricultura convencional. Além disso, mostramos um vídeo para melhor esclarecer os conceitos vistos.

Para avaliação, realizamos um teatro que foi sugerido pelas e pelos estudantes ao fecharmos o cronograma semanal. Nessa atividade, as e os estudantes deveriam colocar em prática os conceitos aprendidos e a relação das aulas com seu cotidiano na apresentação às e aos colegas.

2.1.2 Momento 2: História da agricultura

Após entendermos a forma que a agricultura funciona na comunidade, partimos para uma visão mais geral, buscando compreender como agricultura chegou a essa forma que está colocada para nós atualmente. Para isso, estudamos a história da agricultura.

No início das discussões trouxemos um poema que além de tratar sobre o êxodo rural, mostra as consequências do latifúndio e expulsão dos(as) pequenos(as) agricultores(as). Assim, todas essas questões foram discutidas em sala de aula.

Sabendo que havia uma dificuldade da turma em se concentrar e, por isso, seria maçante trabalhar com a história, realizamos uma atividade em que chamamos de “teia da história da agricultura”, na qual foi distribuído um momento da história para cada jovem (conceito) e junto deste um número para organização. O objetivo era desenhar e descrever o que acreditavam que significava aquele conceito/frase. Terminada essa etapa, cada pessoa explicava o que acreditava que aquilo seria e após relato dos e das estudantes colocávamos nossas considerações, contribuindo com a fala deles e delas. Concomitante a isso, íamos explicando conceitos de ciências da natureza e matemática que surgiam na explicação da história

(queimadas, ciclagem de nutrientes, reestruturação da bioestrutura local, fertilidade do solo, ecossistemas etc.).

Assim que determinada pessoa explicava seu desenho, era colado o barbante em sua carteira e ela jogava (o fio) para o próximo número/pessoa. Em seguida, montamos a linha do tempo da agricultura, utilizando os desenhos criados pelas e pelos estudantes.

2.1.3 Momento 3: Eutrofização da água

Após a compreensão da história da agricultura e o funcionamento da agricultura local, começamos entendendo as consequências da agricultura convencional. Iniciamos esse momento contando uma história, com o objetivo de sensibilização e conscientização dos e das estudantes sobre o cuidado com o meio em que vivemos.

Explicamos algumas consequências que a agricultura pode provocar, dando enfoque às consequências vivenciadas na localidade de Volta Grande. Conceituamos todo o processo através de tabelas, mostrando o passo a passo de como ocorre a eutrofização e biomagnificação.

Para fixação dos conteúdos, entregamos um balão para cada estudante que continha um conceito visto em aula (agricultura convencional, contaminação das águas pluviais e fluviais, matéria orgânica, fotossíntese, seres anaeróbios e aeróbios, decomposição, lixiviação, ecossistema aquático etc). Dessa forma, eles e elas teriam que relacionar os conceitos com a agricultura e o cotidiano.

2.1.4 Momento 4: Agriculturas alternativas

Para iniciar essa aula, apresentamos a música “Manifestação” da organização internacional Anistia Internacional Brasil, a fim de debatermos sobre as questões sociais, sobretudo aquelas que condizem com os problemas que o campo enfrenta.

Distribuímos uma forma de agricultura alternativa para cada grupo de estudantes pedindo para que realizassem pesquisas sobre o tema. Em seguida, os alunos e as alunas fizeram cartazes destacando as principais características e sistematizaram as pesquisas em apresentação para a turma. Discutimos sobre as possibilidades e dificuldades dessas agriculturas e as potencialidades delas para a sustentabilidade do meio ambiente. Por fim, fechamos a aula com críticas construtivas e auto avaliação nossa e dos e das estudantes.

3 REFLEXÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO DOCÊNCIA

3.1 Potencialidades

Observamos que quando trabalhamos com a realidade, o interesse das educandas e dos educandos mudou. Esse fato foi percebido claramente quando o “pior” aluno da sala – segundo a escola – se mostrou muito participativo e interessado nas aulas e, além disso, foi o que mais contribuiu e trouxe elementos para debate (ele e sua família são agricultores). Diante disso, podemos perceber a importância de se trabalhar a partir da realidade e considerando os saberes dos sujeitos, pois quando o ou a estudante se sente incluído(a) na aula, suas percepções mudam e as contribuições aumentam.

Apesar de ter sido final do bimestre, o que normalmente ocasiona esvaziamento de turma, sempre tivemos um público considerável. Acreditamos que isso ocorreu devido as aulas serem mais dinâmicas do que os alunos e alunas estão acostumados. Houve participação em todos os momentos por todas as educandas e todos os educandos, alguns mais, outros menos, mas sempre dispostas e dispostos a contribuir com as atividades propostas.

Embora saibamos dos limites das agriculturas alternativas, foi significativo perceber como pudemos levar informações e trazer debates sobre

elas das quais as e os estudantes desconheciam. Pouco sabiam e não tinham informação sobre outras maneiras de cultivo. É gratificante saber que pudemos levar essas informações e deixar eles e elas conscientes das consequências da agricultura convencional e de como a forma que ela se organiza só prejudica e destrói nossos recursos. Para além disso, mostramos outras alternativas que podem ser utilizadas, agredindo minimamente o meio em que vivemos.

3.2 Dificuldades encontradas

Trabalhar a interdisciplinaridade se mostrou uma tarefa árdua, difícil e complicada. Um dos maiores desafios enquanto docentes foi relacionar os conteúdos das ciências da natureza e matemática, além da dificuldade de relacionar as áreas das exatas com as sociais. Muitas vezes acabamos trabalhando mais a parte social.

Outro ponto foi a falta de preparo para incluir o aluno cego nas atividades. Estávamos conscientes da importância de preparar aulas voltadas a ele, ou seja, atividades que o contemplassem e que ele pudesse participar efetivamente, mas não sabíamos como, não tínhamos nenhum preparo pra isso, deixando, portanto, muitas vezes a desejar ou incluindo ele superficialmente. Ele estava lá, mas não tinha participação, só ouvia.

Os alunos não tinham voz ativa, não possuíam opinião formada sobre diversas coisas, não sabiam argumentar e não se posicionavam, dificultando o andamento das aulas. Dessa forma, tivemos que adotar meios pelos quais eles e elas eram obrigados(as) a falar, o que vai contra o que acreditamos, pois não somos coniventes em obrigar uma pessoa a falar, sendo que ela não se sente à vontade. No entanto, se não fizéssemos isso, somente nós que falaríamos.

Percebemos que, no geral, nossa regência atendeu às nossas expectativas e conseguimos trazer diversos elementos que agradaram aos alunos. Desse modo, as aulas tiveram significado, ajudando na aprendizagem.

Nossa metodologia chamou muita atenção, pois esta nunca é utilizada na escola (debates, roda de conversa e incentivo à opinião de cada aluno e aluna). Porém, isso só foi possível porque ficávamos com os e as estudantes durante 4h, sendo possível a realização de muitas atividades diferenciadas.

Por fim, o que fizemos nessas 20h não seria possível realizar em 45min dispersos em três vezes por semana, uma vez que as atividades demandam tempo e preparação. Desse modo, pudemos debater diversas questões. Não tínhamos um horário nem metas da escola para cumprir; assim, nos preocupávamos somente com nossos objetivos. Tudo isso permitiu um melhor desempenho, tanto nosso quanto das educandas e dos educandos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, percebemos as potencialidades de trabalhar a partir da realidade das educandas e educandos. Para além disso, foi perceptível os retornos recebidos da comunidade, pois notamos a satisfação desses sujeitos em estarem falando sobre as suas vivências e de verem que as suas práticas e seus conhecimentos podem ser trazidos para dentro da sala de aula. Cabe, então, a nós, futuras educadoras e futuros educadores dos povos do campo, valorizarmos esses saberes e, mais do que isso, buscar por meio da educação motivar a transformação de situações desumanizadoras.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a importância da licenciatura para os povos do campo é crucial, afinal se mostra como ferramenta fundamental no processo de transformação social, bem como melhoria na qualidade de vida desses sujeitos.

Essas ações e práticas são possíveis devido a estrutura que o curso possui: a Pedagogia da Alternância. Isso porque dadas as condições financeiras das e dos estudantes do curso, não seria possível permanecer na universidade pública em outras condições a não ser essa.

TERCEIRA PARTE

MANIFESTOS QUE ECOAM E
ENTRELAÇAM OS FIOS DAS
VIVÊNCIAS NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO/UFSC



A TURMA LITORAL I

Terresistência - Luta e Permanência na Universidade

Cynthia Romero
Diones dos Santos
Jeferson Campana
Maria Clara Cardoso
Matheus Cunha
Sinara Ern¹

A nossa turma, Litoral I, da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC (EduCampo), teve origem no primeiro semestre de 2015 e constituía-se de estudantes de municípios da capital Florianópolis e outros localizados na grande Florianópolis, como: Anitápolis, São João Batista, Tijucas, Garopaba e Rancho Queimado, Águas Mornas, Palhoça, Ibirama e dois colegas do Estado do Pará.

Mulheres, homens, jovens campones@s², ou não, negra, mães, indígena, gays, filh@s da classe trabalhadora, jovens e adultos filh@s ou não de sujeitos do campo, que

¹ A escrita ecoa vozes de um coletivo para além de quem assina a autoria do texto.

² “O símbolo @ é utilizado como artifício nas palavras que devem ser lidas o/a(s) no sentido de evidenciar a importância de alterarmos a tendência sexista de manter todas as palavras no masculino, mesmo em situações que o universo é majoritariamente feminino.” (BRITTO, 2010, p. 23).

se identificavam com as lutas desses povos, compunham a turma Litoral I e dispunham da oportunidade de cursar uma graduação em uma Universidade Federal, devido a uma política pública voltada para a diversidade. O sonho se mesclava com o frio na barriga pra tod@s, pois eram tantas diferenças, tantas identidades, que se quer pensaram que um dia estariam quase tod@s remando na mesma direção.

As individualidades d@s estudantes evidenciaram as subjetividades e pluralidade de sujeitos, caracterizando a diversidade de identidades que compunham a turma. Entretanto, como Fernandes (2008, p.7) nos remete, “A avaliação da diferença se faz plena de negatividade e desqualificação”. Portanto, a diversidade, muitas vezes, não é vista como algo positivo, no sentido de potencialidades, seja nas relações sociais e/ou na troca de experiência e conhecimentos.

Nesse sentido, inicialmente, não enxergamos tais potencialidades em nossa diversidade, mas a riqueza de realidades, experiências, culturalidades eram características marcantes. A diversidade social, cultural, étnica, racial, sexual presente na turma constituíam identidades individuais, mas com algumas questões em comum, mesmo que, ainda, não evidentes para algumas pessoas, do ponto de vista de uma parcela de pessoas da sociedade que historicamente sofrem com a falta de políticas públicas específicas, o direito de acesso à educação, a desigualdade de gênero, preconceitos, discursos heteronormativos, entre outros.

Fomos recepcionad@s pel@s colegas do Contestado no primeiro dia de aula. Nesse momento, ainda não nos víamos como turma, pois isso foi parte do processo e formação durante o curso, mas a característica mais evidente d@s calour@s era e continua sendo a diversidade. As turmas anteriores estavam formadas por estudantes vindos do campo, agricultor@s ou filh@s de agricultor@s, mas no nosso grupo havia também colegas da cidade que inicialmente não correspondiam ao perfil de estudante para o curso.

As múltiplas situações vivenciadas– seminários, encontros nacionais e regionais e as inúmeras vezes que paramos as atividades para reivindicar questões que eram nossas por direito, contribuíram para nossa

constituição como militantes e educador@s da educação do campo. Algo que se situa na compreensão do multiculturalismo na medida em que passa a ser reconhecido como luta contra todas as formas de preconceito e discriminação que geram processos de exclusão, constituindo-se também em um corpo teórico de conhecimentos e em uma atitude a ser desenvolvida em relação às diferenças (GONÇALVES; SILVA, 2006).

Sabe o que nos uniu??? As dificuldades enfrentadas diante da invisibilidade que se sustenta sobre a Licenciatura em Educação do Campo na UFSC e as contradições que vivenciamos nas várias instâncias quando resolvemos permanecer na Universidade. Foram estas situações que nos uniram: a luta por moradia e direitos, as quais nos fizeram perceber que apenas nos unificando teríamos forças para alcançar nossos objetivos. Infelizmente, não foram tod@s que conseguiram resistir, pois a turma começou com 30 estudantes e chegamos à última fase com 11 integrantes. E não foi por falta de vontade ou desinteresse, foi devido às condições materiais e pessoais que envolvem ser/ permanecer universitari@.

Tais enfrentamentos desenvolveram na turma, além da consciência política, o sentido de coletivo e resistência, mesmo que, inicialmente, não fossem características individuais. Não importava se fossem nas pequenas instâncias, em discussões em sala, colegiados, ou nas grandes instâncias, como na greve contra cortes em 2015, ocupações de 2016, protestos em 2017 e 2018, lá estavam os educand@s da Licenciatura em Educação do Campo somando nas lutas.

Vale ressaltar, por mais que singelos, os retornos positivos à sociedade em geral e às comunidades em específico, possibilitados através do desenvolvimento de atividades no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ocupando e interagindo com espaços escolares (nos municípios: Garopaba, Águas Mornas, São Bonifácio, Rancho Queimado, Florianópolis, Anitápolis, Tijucas), como bibliotecas, jardins, oficinas, reforços, e assim realizados pelas mãos dos educand@s da nossa turma.

Hoje, temos colegas lecionando em suas comunidades, jovens campones@s que podem, além de ensinar a partir de uma concepção humana,

contribuir com o desenvolvimento de sua comunidade, que também é uma demanda delimitada e presente na licenciatura.

Jovens professor@s trabalhando em escolas públicas, devolvendo para seus municípios o que a Universidade ofereceu-lhes: conhecimento de qualidade. E ainda temos outr@s que estão no processo de formação, em conciliação com outras atividades para a sua subsistência.

Somos nós, futur@s educador@s do campo, filh@s ou não de sujeitos do campo, mas que acreditam na luta por direitos, quem acredita na universidade pintada com a diversidade e quem resiste dentro dela. Resaltando que, quando falamos nessa diversidade, falamos em Educação do Campo, pois as lutas para a construção desta carregam as marcas históricas da diversidade e, segundo Arroyo (2012), reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo.

Somos aquel@s que não romantizam as dificuldades passadas para estar dentro de uma universidade, mas, sim, aquel@s que filtram elas como aprendizado, e que acreditam que educar não é por amor, e sim um direito que todo sujeito tem de trocar conhecimento. Ser educador@s do campo mostrou a nós, futur@s docentes, que educar sem contribuir para a transformação de cidadãos críticos não é educação.

Lutamos como educador@s por uma educação para tod@s, resistimos pelos nossos direitos e ensinamos não por vocação, mas porque acreditamos que estamos contribuindo na formação de sujeitos críticos, e não robóticos. E, principalmente, acreditamos numa educação que seja direito do povo e um dever do estado, uma educação que chegue a tod@s sujeitos.

1 MORADIA – UMA CONDIÇÃO DE RESISTÊNCIA/ PERMANÊNCIA

Durante todo esse período de luta e resistência para se manter no curso de Licenciatura em Educação, boa parte d@s student@s – e não só apenas @s dessa turma, mas sim todo o coletivo de student@s

da LEdoC UFSC-, tiveram suas passagens pelo Módulo III, o qual era um espaço desativado devido à falta de infraestrutura adequada e começou a ser utilizado como moradia a partir do final de 2014.2, devido aos encaminhamentos descritos num documento cunhado pela Turma Contestado (que escreve o capítulo “Turma Contestado, cinco anos de resistência na Universidade formando lutadores sociais” neste livro), e levado a uma Instância Superior para tomar as devidas providências. O espaço teve sua abertura para se tornar uma moradia para @s student@s, tanto da EduCampo como também do Programa de Apoio Emergencial de Permanência (PAEP). Entretanto, o espaço fora motivo de disputas com @s morador@s do Bloco A da Moradia Estudantil, que visava naquele espaço uma sala de convivência, enquanto @s morador@s que estavam ocupando o módulo buscavam moradia.

O módulo se configura em diversos cômodos, sendo eles: 13 quartos divididos pela casa em dois andares, uma cozinha, banheiros únicos para banho e outros para sanitários, lavanderia e uma sala de convivência. Devido à falta, ou pouquíssimas, manutenções que ocorrem pela casa, sempre há problemas de encanamento ou elétricos, sendo eles: pias entupidas, sanitários entupidos, ralo do banheiro entupido, chuveiros queimados, lâmpadas queimadas, box quebrados etc.

Devido ao enorme número de pessoas morando nesse espaço, o pior dos problemas, ainda nesse espaço, é a falta de organização para manter os espaços limpos. Com o fluxo de pessoas que entram e saem com frequência, manter uma tabela de limpeza é extremamente difícil. Esse foi o problema que mais gerou conflitos entre @s student@s, pois não era possível fazer uma auto-organização. Desta maneira, quando havia reuniões do Módulo III, @s morador@s tinham inúmeras pautas focadas nas limpezas dos espaços, porém as decisões acordadas nas reuniões acabavam não sendo cumpridas e gerando mais conflitos desgastantes. Fora a falta de limpeza e cuidados dentro da casa (Módulo III), o espaço onde se aloca a própria Moradia Estudantil possui diversos problemas com lixos e há inúmeras presenças de ratos, ocasionando diversos desconfortos a todos os moradores do local.

Conforme o documento não público, escrito por morador@s do Módulo III, fica evidente parte da precariedade do espaço no qual @s student@s se submetem a morar para conseguirem concluir seus estudos:

O movimento de casas com a comissão de estudantes do módulo III vem denunciando que a falta de condições ambientais e habitacionais refletem nas problemáticas de convivência entre os habitantes, principalmente no que se refere à saúde e ao bem estar social. Evidências de riscos à vida aos estudantes, como por exemplo, a presença de focos de mosquitos da dengue e ratos em contato com os espaços comuns daqueles que residem no local, conjuntamente à precariedade do tratamento básico em termos de cidadania impedem o conforto dos/das estudantes poderem continuar e completar seus estudos.

Atualmente, o Curso de Educação do Campo ocupa 03 quartos, dos 05 quartos destinados ao curso. Essa redução é consequência do acirramento entre estudantes em situação de vulnerabilidade.

Ocupação dos quartos no Módulo III:

a) Educação do Campo – @s student@s da Educação do Campo possuem acesso a vagas para moradia devido ao edital do próprio curso. Como houve inúmeros trâmites “com um tal de 3 milhões de reais” e total insalubridade de alocação, que já haviam tentado nos empurrar goela abaixo na Fazenda da Ressacada, acabamos parando no Módulo III da Moradia Estudantil, como espaço provisório. Entretanto, o provisório acabou sendo aos poucos esquecido e as reivindicações não foram mais ouvidas. Por fim, @s student@s da Educação do Campo passaram a ocupar os quartos do Módulo III, antes sendo 05 quartos, porém, com a enorme quantidade de pessoas, sejam elas vindas pelo programa do PAEP ou irregulares, os quartos acabaram sendo ocupados, reduzindo completamente os já pouquíssimos quartos que tínhamos, para apenas 2 quartos.

b) Programa de Apoio Emergencial de Permanência (PAEP) – @s student@s do PAEP ocupam os quartos através do Programa de Apoio

Emergencial de Permanência, onde eles possuem 60 dias para se estabelecer e procurar outros benefícios que a própria instituição provém, sejam bolsas ou alojamento fixo na Moradia Estudantil. Entretanto, em alguns casos, este prazo pode ser prolongado para mais alguns meses, até a/o estudante conseguir algum tipo de moradia.

c) Irregulares – @s ocupantes irregulares que estão no módulo, por diversas vezes, acabam sendo sujeitos que estudam e que necessitam de um espaço para ficar, onde são convidados por outras pessoas que já são moradores do módulo para utilizar do espaço. Entretanto, ocorrem casos de sujeitos que não possuem nenhuma ligação com a instituição UFSC e como não há nenhuma forma de vistoriar a entrada de pessoas no espaço, já que a direção da Moradia Estudantil não esboça nenhuma atitude em relação a tal, as entradas irregulares, seja estudante ou não, continuam a acontecer constantemente.

Vale também ressaltar que, em relação ao espaço que nos é empurrado como moradia, desde que os grupos da Educação do Campo e do PAEP foram alocados no mesmo espaço houve diversos conflitos, havendo sempre sobreposição de interesses pelos espaços, onde a EduCampo buscava um local para alocar seus estudantes que acabam vindo em períodos intercalados e variados, pois o curso se fixa numa relação de alternância entre os espaços da universidade e espaços na comunidade. Entretanto, mesmo havendo sempre alguns desentendimentos, pouco retorno de melhorias tanto para a própria EduCampo como para o PAEP, houve muitas situações na universidade que deixam a esmo @s estudantes reivindicando por um espaço minúsculo que sempre chegava mais pessoas.

A EduCampo se segura na incerteza de seu espaço de moradia; entretanto, o curso havia recebido verbas para a construção de seu próprio espaço, verba essa utilizada pela universidade para suprir outras necessidades. Desta forma, @s estudantes do curso acabaram sendo “jogados” de um lado para outro, em locais extremamente inapropriados, ao longo de mais de 4 anos que ocupamos o espaço do Módulo III, cheio de problemas de infraestruturas e praticamente abandonados pelas instâncias responsáveis pela permanência d@s estudantes na universidade.

Mesmo diante das inúmeras situações limitadoras, parte dessa turma continuou firme, entre ofensas e assédios, lutas e calma, perdas e vitórias. O sonho de se formar se desenvolvia em cada um de sua maneira e, juntamente, esse sonho foi transcendendo do individual para o coletivo, em especial naquel@s que se identificaram durante essa trajetória aos compromissos humanos que se prevê nessa formação. Ao menos os que nela acreditam e se mantiveram algum dia ainda hão de semear bons frutos pelas escolas do campo do país (nas que sobraram).

Também há de se considerar a identidade coletiva crítica que tal turma desenvolveu e as inúmeras vezes que o silenciamento reinou mascarado, sob um discurso dialógico. Como nas vezes que decidimos que NÃO queríamos mais aprender conteúdos por conteúdos, ou que NÃO queríamos mais nos limitar a um estágio docência tradicional, entre outros tantos NÃO's, abafados por uma "ciência" que vai contra o pressuposto de que não são somente os conhecimentos agendados pelas ciências que se prevêem na LEdoC, e sim os conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente pela sociedade. Entretanto também, ela prevê a crítica destes, da hierarquização epistemológica que resulta na deslegitimação de outros conhecimentos sobre os povos camponeses (CALDART, 2009) como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

O que queremos com tudo isso? Tornarmos-nos educador@s aptos e sensíveis ao compromisso ético que necessitamos carregar nessa profissão, reconhecendo que não é compreendendo as ciências apenas que alcançamos o ápice do poder transformador da Educação do Campo, que supera a ideia de que:

A ciência não se pergunta nada que não "caiba" dentro dos limites de "sua" sociedade. A ciência, na verdade, não se coloca problemas em função da curiosidade do cientista por meio de um contato com a natureza (individual, não determinado pelas relações sociais, pelos interesses dominantes, pelas culturas institucionais em

que se verifica esse contato etc.). Tal noção, que aponta para uma característica da ciência necessária para entender nosso problema, é aceita por pouca gente. De fato, a visão da ciência que estou criticando, apesar de um tanto idílica e ingênua, é a dominante. (DAGNINO, 2014, p. 12).

Porque falamos disso? Porque acreditamos que é possível se pensar na aplicação das ciências articulada por outras perspectivas— antirracista, antiexcludente, anti-hegemônica, antimachista e tudo que não esteja atrelado à emancipação dos sujeitos—, e, em tempos como os atuais, se faz muito necessário lembrar que somos antirruralistas, e, sobre isso, lembremo-nos:

SAMBA DA NATUREZA

O samba pede paz pra natureza,
Em Diante de tanta avareza,
De um Progresso assustador.
Que em nome de uma estranha modernidade,
Lança sua crueldade
E provoca tanta dor
Mas chegará o momento que a voz pela vida calará a ambição.
E a luz de um novo tempo, toda a natureza
Viverá em comunhão.
Atrás do ouro fere a força a terra,
Sangra o seio da serra
E deixa uma triste cicatriz.
E tira o verde, o brilho e a beleza
Destrói toda a natureza
Este progresso infeliz.
Mas chegará o momento...
Em que a voz pela vida
Calará a ambição.
E a luz de um novo tempo,
Toda a natureza
Viverá em comunhão.
(LUPÉRCIO DAMASCENO, 2012)

Segundo Caldart (2012), temos o compromisso com a escolarização do campo, compreendendo todos os processos sociais dos sujeitos como formação de seus próprios destinos. Relacionamos a educação do campo com a cultura, a valorização dos valores, com a produção de trabalho, entre outros que tenham participação na construção social. Sendo que, nesse sentido, por mais que as identidades sejam múltiplas, de forma geral, temos consciência que devemos estar comprometidos com uma educação que prevê a emancipação dos sujeitos e compreendemos que não há como haver a emancipação dos sujeitos sem a agroecologia.

Sendo assim, formamos uma turma que adquiriu o nome de “Ter-resistência”, pois não nos silenciámos, não desistimos das lutas sociais, muito menos desistimos da construção de uma educação que seja para tod@s. Nessa turma, construímos um coletivo que sempre está ativo, uma organização de estudantes que resistiram em meio ao caos.

Somos educador@s, pois compreendemos que para ser um educador ou educadora temos que ensinar e aprender conhecimentos; educar a questionar, a ter raciocínio lógico e crítico, sendo tudo isso no diálogo entre pares ou ímpares. Ser educador@s do campo nos torna isso tudo e nos faz acreditar em uma “educação possível”, que não se defina a uma classe, gênero ou raça e nem que permaneça só nas áreas ricas, e sim que se encontre educação no campo, na periferia, entre outros locais. Queremos uma educação que tod@s tenham direitos, uma educação pela e com a diversidade de conhecimentos e sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.359-366.

BRITTO, Néli Suzana. **A Biologia e a História da Disciplina Ensino de Ciências nos Currículos do Curso de Pedagogia da UFSC**. 2010. 266 f. Tese (Doutorado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.257-265.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

DAGNINO, Renato. **Tecnologia social**: contribuições conceituais e metodológicas. Campina Grande: EDUEPB, 2014. 318 p.*E-book*. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=JcJwDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=P153A&dq=tecnologia+social&ots=rNt4DLRQV&sig=cvo0-OwNuF_qICyz-dMt67FYh_A#v=onepage&q=tecnologia%20social&f=false. Acesso em: 28 abr. 2019.

DAMASCENO, Lupércio. Samba da natureza. **Cantares da Educação do Campo**. 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjZi534PnAhVfHrkGHTrSALYQFjAAegQI-BRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.reformaagrariaemdados.org.br%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FCantares%2520da%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520do%2520Campo.pdf&usg=AOvVaw1sUYMYS7zSN96pIat6q6sh>. Acesso em: 17 ago. 2019.

FERNANDES, Idília. O lugar da Identidade e das diferenças nas relações sociais. **Faders**, Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1208874373O_lugar_da_identidade_e_das_diferencas_nas_relacoes_sociais___Artigo_de_Idilia_Fernandes.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

CARTA TURMA 7/ MAFRA

10 Anos da Licenciatura em Educação
do Campo da Universidade Federal
De Santa Catarina

O vestibular para formar a sétima turma da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Catarina (EduCampo) aconteceu em novembro do ano de 2015. O público alvo a princípio seriam professores e professoras, pois o período de alternância se dá nas férias escolares. O vestibular teve um número grande de inscrições, iniciando com 120 estudantes do Planalto Norte, com isso se deu o primeiro nome “Os 120”, contando com os municípios Mafra, Itaiópolis, Monte Castelo, Bela Vista do Toldo, Major Vieira, Papanduva, Canoinhas, Rio Negrinho, São Bento do Sul e Campo Alegre.

O primeiro Tempo Universidade (TU) ocorreu em janeiro de 2016, no Colégio Aplicação da UFSC. No primeiro dia o auditório se enche com 120 estudantes de vários lugares com histórias de vida diferentes, o público alvo se mistura com jovens recém saídos do ensino médio, adultos com o ensino médio completo ou na sua segunda

graduação, o conflito geracional era visto. Alguns sem ter a mínima ideia do que a Educação do Campo significava o que nos levou ao choque da primeira mística (leia o capítulo da Turma Contestado) e o contato com os veteranos.

Já na segunda semana de TU o número de estudantes diminuiu, ao longo de cada semestre a quantidade de estudantes foi reduzindo. Hoje na 8ª e última fase somos 60 quase Educadoras/es do Campo da sétima turma.

Por abranger uma grande quantidade de estudantes e municípios foi decidido a criação de dois pólos, dividindo a agora conhecida como Turma 7, em Mafra e Rio Negrinho. Que reflete na nossa separação enquanto grande turma até hoje. Ao dividir a turma separamos conhecimentos que poderiam ser socializados coletivamente, fazendo com que o contato e as experiências fossem partilhados somente nos pólos, tornando-os mais fechados. O que nasce como proposta para melhorar o andamento das aulas com a divisão dos polos resulta na criação de duas novas turmas - turma Mafra e turma Rio Negrinho, que ao longo do curso não foram mais capazes de juntar-se novamente e verdadeiramente como única turma. E por isso, escrevemos nossas experiências separadamente apesar de, por vezes realizadas juntas e no mesmo período, foram vivenciadas ao longo dos anos de formas diferentes.

Essa divisão não nos impediu de evoluir acreditando em outra forma de se fazer educação, sonhando e lutando por outra sociedade. Não nos impediu de estarmos presentes e juntos/as nos mais diversos espaços, produzindo e socializando experiências, trajetórias, medos, a vida e a resistência.

O contato com os/as estudantes veteranos nos fez tomar consciência de uma luta histórica da Educação do Campo por alojamento dentro da UFSC, mesmo sendo um curso institucionalizado regularmente, reconhecido pelo MEC desde 2009, não possuímos um alojamento para a Educação do Campo, o que é muito necessário, visto que, todas as turmas nesses 10 anos de curso passaram e passam períodos na universidade. A turma 7 teve, durante esses anos, alojamentos dentro de salas de aula, o primeiro no colégio Aplicação, o segundo no Centro de Ciências da

Educação (CED) e Módulo III, e por último o Centro de Ciências Agrárias (CCA), onde passamos os últimos Tempos Universidade no campus em Florianópolis.

Depois do choque do primeiro contato com a universidade e o curso, passamos a nos reconhecer dentro de tudo isso, como agricultores/as, trabalhadores/as, povos do campo e posteriormente buscar a nossa identidade como mulheres, negros/as, LGBTI+. Com todas essas diferenças, aos poucos aprendemos a trabalhar juntos/as, a dividir as tarefas, a preparar nossas próprias místicas. Na dor aprendemos a unir nossas lutas por um ideal de educação comum. Brigamos e nos rebelamos, seja como turma 7, como pólos separados ou como Educação do Campo, independente de turmas.

Dentro da nossa turma se percebe todas as diversidades possíveis - étnico-raciais, de gênero, geracional, religião. E talvez isso seja a maior conquista de manter ainda, após quatro anos, 60 estudantes. Porque, às vezes, o diferente nos choca e, apesar disso, soubemos lidar o nos manter aqui. Ao longo desses quatro anos com semanas em Florianópolis e finais de semana em Mafra exercitamos a empatia ao nos depararmos com essas diferenças.

Passamos por quase oito semestres nos juntando em coletividade, com muita briga, discussões e divergências. Alguns começando a formar sua identidade, se descobrindo dentro do curso ou mesmo dentro da sociedade. Outros com vidas já encaminhadas, realizando transformações ou abrindo mão de muitas coisas para que fosse possível se manter no curso.

Vimos nascerem mães e mães-solo. Vimos mulheres se percebendo dentro de casamentos e relacionamentos abusivos se libertando. Presenciamos pessoas negras se auto reconhecendo e se descobrindo. Vimos a necessidade por mudança florescer em cada um e cada uma de nós. Conseguimos olhar com os óculos da Educação do Campo para a nossa própria realidade, dentro de nossas comunidades, sonhando transformação. Mas, acima de tudo testemunhamos o nascimento de 60 educadores e educadoras do campo.

A Educação do Campo transforma as pessoas, dentro dela transformam umas às outras. Ela tem esse poder de nos colocar frente a frente com a diferença e enxergar beleza nisso tudo, de nos vermos e nos percebermos na diversidade, nos reconhecendo na unidade. Fazendo-nos perceber a importância da organização coletiva, que nos mantém até hoje, em 2019, prestes a nos formar.

Dentro disso, é fundamental nosso posicionamento no momento em que vivemos, o qual demanda ainda mais luta. Lutamos juntos/as em 2018 para que este desgoverno não se efetivasse. Para que não houvesse o que vivenciamos hoje, de criminalização da educação e dos povos do campo. Do discurso de ódio e da violência.

Percebemos a dificuldade de inserção dos e das estudantes e egressos nas escolas dos municípios. É sempre difícil colocar em discussão a formação por área de conhecimento em um trabalho interdisciplinar, que se contrapõe a formação disciplinar de nossos/as colegas educadores/as dentro dos municípios. A escola é um local de disputa constante e, por isso às vezes somos vistos como uma ameaça, ao apresentar uma formação mais ampla nas Ciências da Natureza e Matemática.

Além de abirmos espaços para que sejam colocados em pauta outros debates, dentro e fora de sala de aula. Nossa luta também têm se voltado em relação a isso, na região onde estamos, onde imperam discursos religiosos e conservadores, pautar uma educação que vai ao encontro das necessidades e demandas dos/as estudantes, por vezes, assusta a maioria dos/as educadores/as nesses locais. Que ignoram a diversidade que se encontra dentro do contexto escolar e da sala de aula.

Ao longo desses anos mostramos que a Educação do Campo produz ciência, que produz conhecimento. Fomos para a rua e marchamos ao lado de muitos e muitas, organizamos e participamos de encontros, apresentamos trabalhos em seminários, colóquios e jornadas. Levamos a Educação do Campo à todos esses municípios, com muito enfrentamento.

No decorrer de cada encontro, de cada experiência o entendimento sobre a Educação do Campo e a importância dela foi sendo semeado em

cada um e cada uma de nós, que hoje lutamos para que a EduCampo se mantenha, para que a educação, sobretudo a educação pública dentro da universidade se mantenha. E, por isso, seguimos lutando.

Pequenos versos que contemplam a trajetória do curso Educação do Campo

Por Julio Karpen
(estudante da turma 7/ Mafra)

Muitas batalhas travadas, cada sujeito se fortaleceu
As lágrimas sendo derramadas... E a luta permaneceu
Lutavam por uma nova educação, que contemplasse a realidade
Em busca de uma nação, temos que primeiro humanizar a comunidade
O tempo passava, e ainda era pouco o reconhecimento do curso
E o que restava, era organização, e muito diálogo
que acabasse com aqueles discursos
“Educação do Campo? Pra que ensinar se eles/elas não sabem de nada?!”
Muitas dores e prantos marcaram esta grande jornada...
“São contra o capitalismo e tem aquele grupo
que roubam terras, um tal do MST”
Diante disto me indigno! Por que tais pessoas
falam isto sem ao menos conhecer e entender...
Mas aos poucos as coisas foram mudando,
dialogando, problematizando e lutando contra tais afirmações,
assim espaços foram sendo conquistados
E hoje, nos seus 10 anos, o curso Educação
do Campo teve muitos bons resultados...

(...) RUMO A RESISTÊNCIA (...)

Dandara Morgenstern dos Santos

(Colaboração especial de autores das falas)

Antes de ter aquela aula legal com nosso querido Feijão mostrando a famosa imagem do automóvel “rural” que sempre provocam risadas produtivas, antes de saber que Alfredo Wagner bem como seus municípios vizinhos eram essencialmente rurais, de analisar os estudos de Abramovay e Veiga, compreender que somos sujeitos do campo com a nossa abelha rainha Thaíse, percebendo que essa realidade era ofuscada e\ou não valorizada, antes mesmo de se apaixonar pela essência do curso e saber escrever uma síntese sobre tudo isso nas aulas do nosso valioso Seu (professor) Silvio, éramos pessoas que viram uma oportunidade de ter um diploma da Universidade Federal de Santa Catarina, o que era inviável para quem estava tão distante geograficamente e simbolicamente da mesma...

“Sempre quis fazer licenciatura, meu sonho era ser professora, mas sem condições de pagar uma faculdade e sem interesse por uma a distância, que era a única mais viável que os municípios vizinhos ofereciam, esse sonho estava se apagando e ficando cada vez mais distante.” (Dandara-Morgenstern dos Santos)

“Meu sonho sempre foi ter um ensino superior, mas com a situação dos meus pais separados, minha mãe não tinha condições de pagar uma faculdade. Depois de anos, casada, com dois filhos, surgiu essa oportunidade, meus olhos brilhavam...” (Jussara Mariotti da Silva)

“Eu fiquei sabendo que o curso era da UFSC...Qual será que vou escolher? Matemática eu tinha certeza que não. Biologia? Física? E ai eu chego pra me inscrever e o Camillo com aquela paciência explica que é tudo isso junto, foi de voltar pra casa desacomodado (Risos)”. (Higor da Silva)

“Nós não tínhamos porque não aceitar, afinal se o curso não fosse oferecido aqui jamais teríamos a oportunidade de fazer uma formação, ainda mais na Universidade Federal de Santa Catarina, além disso sabíamos que esta era a realidade de praticamente todos os jovens destes municípios.” (Eliandra Carla)

“Assim como alguns colegas, eu fiquei sabendo do curso através da divulgação feita nas escolas, fiz o vestibular e de 61 que o fizeram, apenas 15 realizaram a inscrição. Foi ai que as aulas começaram, no período diurno, intercalando com duas semanas de TC...” (Carlos Elizeu da Silva)

TC... O intrigante tempo comunidade explicado pelo Professor Wilson, que na primeira aula com a sala lotadinha contendo 60 estudantes falou: “Vocês terão o TU (Tempo Universidade), o TC (Tempo

comunidade), o CIP (Caderno individual de pesquisa), tem que ser manuscrito, vão pesquisar, escrever, filmar, produzir, refletir, problematizar, e no fim apresentar...” A expressão da maioria dos estudantes era resumida em uma frase: “Ufa!! Ele terminou de falar!” A apresentação do curso, que foi suficiente para em metade da aula, naquela paradinha pro lanche, alguns terem certeza que era esse desafio que eles estavam querendo e outros se segurar para não sair correndo dessa proposta maluca e comprometida de formação...

“Como que eu vou fazer o TC se eu trabalho? Tá, mas a gente vai pesquisar o que? A gente vai poder escolher quem faz parte dos grupos? Como é que eu vou dar conta? Quer dizer que nessa faculdade vamos estudar a noite e ainda fazer pesquisa durante o dia?”...

Entre inúmeras dúvidas e dificuldades como estas que foram gradativamente, sendo sanadas durante o processo, existiam agora o deslumbramento e a curiosidade aguçada em saber cada vez mais. Diferente do momento inicial que para nós não passava (de ato quase automatizado) de pesquisar, perguntar e registrar no tal CIP, agora víamos forma e sentido, a partir do momento em que as aulas presenciais no TU foram auxiliando nesse processo de compreensão do mundo em que fazíamos parte e que até então passava simplesmente despercebido.

“No primeiro semestre em particular foi muito difícil, pois estávamos estudando no segundo andar, o que para mim era muito trabalhoso, pois precisava de ajuda para subir e descer as escadas, minha sorte que sempre tive ao meu lado amigos que me ajudaram nessa etapa difícil, onde tinha que enfrentar não só as novidades de um curso superior, como as limitações do espaço físico em que ele oferecia...” (Amanda Luiza do Nascimento - cadeirante)

Com o aprendizado entrelaçado aos desafios, desde pessoas que estavam longe dos estudos há anos, alguns distantes geograficamente dependentes do transporte escolar, a adequação com a rotina pesada de trabalho na roça, tripla jornada mais especificamente apresentada pelas meninas, a turma, ainda intitulada por numeração 8, foi se modificando. A sala foi transferida para uma que oferece as condições necessárias para nossa colega cadeirante, o número de estudantes diminuiu significativamente, e as relações entre os mesmos foram melhorando de acordo com o processo de formação humana que o curso proporciona.

Falando em formação humana...

“Lembro da minha reação quando em uma aula de políticas públicas, o professor Antônio Munarim trouxe estudantes de uma turma de Florianópolis, que apresentaram uma mística. Primeiro que eu nunca nem tinha ouvido falar disso, segundo que esticar umas bandeiras no chão e dançar em roda parecia mais uma reunião religiosa do que algo para aprender sobre o curso... No dia foi apavorante. Tempos depois fui uma das primeiras em querer uma aula de mística, que a nossa querida professora Carolina Chermem nos trouxe como oportunidade de compreender do que se tratava e ainda mudar uma visão fechada sobre...” (Amanda Luiza do Nascimento)

“Eu achei a coisa mais linda, a música, as bandeiras, os poemas... Até fui dançar no meio da roda junto com o professor Munarim”. (Alice Seemann)

Juntamente com os processos formativos e humanos que foram sendo compreendida ao longo do curso e com aquelas cochiladinhas durante as aulas da nossa amada e sábia professora Beatriz Collere que nos mostraram um pouco mais sobre essa difícil tarefa de ser educadores, vieram também chacoalhadas na mente com aulas problematizadoras, como a de saberes e fundamentos que vinham acompanhadas com a frase clichê do

nosso parceiro professor Juliano Camillo - “Pessoal, ta fazendo sentido?”, que na maioria das vezes nos faziam voltar pra casa viajando nas ideias.

O tempo foi passando e entre inúmeros professores que passaram durante o decorrer dos semestres contribuindo positivamente para a nossa formação, as experiências, pensamentos, julgamentos, olhares e perspectivas de mundo foram aflorando, se guiando, se consolidando. A turma que já tinha ouvido falar na tão importante palavra “coletivo”, aprendeu na prática o que realmente ela significa, juntamente com a professora Inara, que nos mostrou na sua imensa sensibilidade, que sem coletivo não chegamos a lugar algum. Tivemos nela, não apenas uma educadora, mas uma amiga, que ajudou a compreender o significado também da palavra resistência.

Resistência... nome escolhido para o coletivo de Alfredo Wagner e Bom Retiro, que em meio a tanta diversidade de ideias, pensamentos, perspectivas e olhares, dentro de uma só turma, conseguiram resistir a tantas dificuldades enfrentadas, a tantos conflitos de ideais, a tantos pensamentos que muitas vezes nos fizeram ou fazem afundar, pra que então consigamos submergir, avançar, aprender...

Agora no sexto semestre do curso, seguimos resistindo. Dentro de dificuldades e medos ainda enfrentados em sala de aula, no estágio, na atual conjuntura que ameaça a formação, na falha do coletivo que sempre está em processo de aprendizagem, de cair e levantar, de errar e aprender...

“Eu nunca me vi como professora, nunca cheguei a cogitar a possibilidade. Sai do ensino médio e entrei de “supetão” no curso. Vinda do interior, eu me apaixono cada dia mais pela maneira em que o campo e a sua cultura é valorizada e levada em conta no curso. Hoje já estou lecionando e embora as vezes ainda me pergunte o que estou fazendo dentro de uma sala de aula, sinto que estou no caminho certo...” (Alice Seemann)

Contudo, podemos dizer que somos outros, que nos reencontramos e que dentro de conteúdos que nos ajudarão a formar possíveis bons

cidadãos, nos tornamos pessoas. Pessoas sensibilizadas, atentas, críticas, talvez até “polêmicas”, mas principalmente, resistentes. Vimos que o diploma da significativa UFSC não era tão importante quanto a responsabilidade que temos a partir do momento que carregamos conosco a essência, a perspectiva e a defesa da Educação do Campo.

“A Educação do Campo muda a visão das pessoas por onde quer que passe. Faz com que se enxergue a realidade em que estamos inseridos, nos coloca como protagonistas de um futuro melhor e nos dá esperanças para o mesmo. Eu sou grata a oportunidade de mudança que este curso me proporcionou, além de todo o aprendizado científico ele me ensinou a respeitar e lutar pela diferença das pessoas. Posso dizer que este curso é humanizador.” (Valquiria Steinhauser Eger)

Esperamos agora na reta final do processo formativo que a resistência seja ainda mais afluída, lapidada, construída e principalmente disseminada, para que então essa palavra tão forte e importante faça sentido não somente para nós que tivemos oportunidade desta formação, mas para todos que estão à nossa volta.

“Participar da Educação do Campo foi um dos processos mais importantes da minha vida para conhecimento sobre a sociedade que vivo, e até sobre mim mesma, no período que realizei o curso, pude enxergar o porquê das coisas serem assim, o sentido histórico cultural, foi um choque de realidade. Dentro do curso também presenciei o absurdo que acontece no meio ambiente, pude pensar junto com meus colegas soluções e ver que sim, podemos viver em mundo melhor. A Educação do Campo é necessária, para educar nossas crianças, e ensinar a elas como ser melhor dentro da realidade delas.” (Ariane Maiara Knaul Schaffer- Ex aluna do curso)

E é com esse propósito que seguimos firmes, rumo a tão importante **resistência** ...

VERSOS GRIÔ D'MEIMBIPE

O LEdoC não é de lá ou cá
Mas sim de dentro pra fora
Não importa onde você está
Só não pode perder a hora
E que tempo é esse que nossos relógios tentam
capturar na matemática das coisas?
Quanto tempo temos antes que se acabem os rios,
lagos, mares, o sol, a galáxia?
Como o girassol
Que só existe, pois se conecta com
A terra, o ar, a água e o sol
O sol, água, ar, terra e o conhecimento
Permite-nos reestabelecer a ligação com o nosso sagrado.
E assim somos seres
Seres em busca de ser
Do sul ao norte, sudeste, nordeste
Campo ou cidade, praia ou favela
Buscar a revolução na sociedade
Sem uma educação igual à cela
Exponha sua cara, a uma manhã ensolarada
Educando e educador, educador e educando
Uma sinergia única de infinitas possibilidades

Na busca por um mundo sem veneno
De um mundo pluricultural
Lutadoras, conhecedoras, educadoras
Sim eu posso um futuro melhor
Penso estar em equilíbrio, mas minha ausência
compromete meu sono e isso me faz cansado
E com essas palavras
Espero que entendas
Nossos sentimentos
Para com esta empreitada
LEdoC é sinergia única de infinitas possibilidades
que giram ao redor do planeta práxis
E num piscar de olhos, o que era impossível passa
a ser agora um leque de infinitas possibilidades
E nos enganaríamos? Ao pensar que fazemos por motivo simples e sutis?
Para manter as memórias
A importância da ligação com o ser
Contra qualquer preconceito
Mais que uma reparação
Entre popular e científico
Educação para libertação
Da árvore faço parte
A vida se faz em energia
Pelos passos de quem aprendeu
A viver no campo da vida

COM A PALAVRA: TURMA 25 DE MAIO

Fraiburgo / Assentamento
da Reforma Agrária Vitória
da Conquista

Somos sem terra, filhos de assentados, filho de acampados e militantes da luta, saberemos que estar participando da décima turma de licenciatura em Educação do Campo, é uma conquista que toda a comunidade assentada e acampada conseguiu, então é muito gratificante poder estudar junto com a comunidade assentada e acampada, e as pessoas que lutarão para que pudéssemos viver este momento, comemorando os 10 anos de Educação do Campo da UFSC e participando da décima turma.

Sabemos que, a história da Educação do Campo é uma caminhada feita com muita resistência e luta de pessoas que acreditam em uma nova forma de fazer educação, frutos da prática e da reflexão feita por educadores, pais, lideranças e estudantes, ao longo desses 10 anos, é fundamental dizer que uma coisa é verdadeira, quando pode ser comprovada na prática, pois nessa caminhada da Educação do Campo muitas experiências estão sendo desenvolvida mesmo enfrentando dificuldades, mas com criatividade e disposição construiremos um novo jeito de educar e um novo tipo de escola.

Uma educação que faça parte da realidade de cada território, onde educadores e estudantes são companheiros

e trabalham juntos aprendendo, ensinando, organizando e criando oportunidade, para que todos se desenvolvam que incentive, e fortaleça nos valores do trabalho, da solidariedade e do companheirismo, e da responsabilidade. Traz como objetivo um novo homem e uma nova mulher, que juntos construiremos uma sociedade com igualdade sem discriminação de gênero. É importante saber que o caminho se faz caminhando, no dia-a-dia da escola onde aprendemos muitas lições que a educação é um processo longo, exige perseverança, criatividade ousadia.

Temos certeza que juntos e firmes conseguiremos romper com as cercas do latifúndio que quer tirar o direito do trabalhador (educação) e com a luta de todos iremos derrubar este e o latifúndio do analfabetismo e da educação burguesa. Todos já sabemos que as conquistas sociais vão depender da nossa capacidade de organização e luta, partindo da realidade e da necessidade do povo trabalhador do campo e da cidade. A Educação do Campo ajuda a gerar pessoas que sejam sujeitos com capacidade e consciência organizadora, capaz de decidir a sua vida e os rumos da caminhada coletiva da classe trabalhadora, construindo uma nova forma de conviver e de trabalhar.

Concluimos que é muito gratificante para nós enquanto turma, estar participando da 10ª turma de licenciatura em Educação do Campo, e nós como futuros educadores do campo temos o dever de formar sujeitos com interesses no campo.

Educação do Campo é uma motivação uma forma de estudar e fazer a plantação com agroecologia protegendo nosso chão, e adquirindo conhecimento temos mais força e vontade de cultivar a terra com mais responsabilidade e cuidando da saúde e de toda sociedade.

Poema 10 anos Educação do Campo

São 10 anos de Educação do Campo temos que comemorar!

Somos a 10º turma e queremos nos formar
temos que lutar bastante para educação continuar...

No momento em que vivemos temos que ter esperança! Não desistir de estudar para ensinar nossas crianças. Não importa o que vier nós queremos trabalhar. A tarefa é difícil, mas temos que continuar.

Para fazer educação temos que nos organizar! Trabalhando todos juntos para as escolas do campo não fecharem. Mostrando pra sociedade que no campo é bom lugar que além de sermos felizes temos muito que ensinar.

Temos muita capacidade do agricultor! A ousadia de aprendemos matemática e também filosofia. Vivendo com a natureza e ensinando biologia. Conhecendo a natureza e também nosso chão temos tudo que precisamos pra fazer a plantação, assim não precisamos ir pra cidade para educação.

Não sou grande poeta, sou apenas agricultora! Faço aquilo que sei com muita dedicação fiz esses pequenos versos para mostrar minha emoção...

Falar aquilo que penso sobre nossa educação.

POSFÁCIO

Beatriz Bittencourt Collere Hanff

Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis... Ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas!

Mario Quintana

Ao ler, cuidadosamente, os escritos produzidos sobre os dez anos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (Edu-Campo), que compõem este livro, significativas memórias vêm à tona. Elas me trouxeram primeiro a certeza de que tem sido um privilégio fazer parte desta construção. Depois, com o olhar já focado no passado recente e no presente, fui vislumbrando pequenos, mas preciosos, detalhes que permearam – e permeiam – tal processo, podendo articulá-los com as oscilações na política nacional de implantação de uma Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC).

Desse modo, considero fundamental tratar, neste posfácio, dos desafios – assim como dos impasses e das dificuldades – que ajudam a problematizar a EduCampo. Essa perspectiva parece-me fundamental no atual contexto político nacional, para que possamos vislumbrar, de forma mais ampla, a sobrevivência e a continuidade – ou não –

dos cursos de LEdoC. Ressalto que esta é uma graduação (de Nível Superior, portanto) construída por alguns sujeitos para todos aqueles sujeitos que compõem “os povos do campo” brasileiros e que, nela, vêm a conhecer os – e, a se “encharcar” dos – princípios da Educação do Campo. Cabe sublinhar, ainda, que esses mesmos “sujeitos do campo” vivem (ou viviam, em alguns casos...), em seu cotidiano, um processo de exploração e de alienação.

Voltar no tempo me faz refletir sobre o quanto avançamos e sobre o quanto ainda precisamos conquistar. Sim, o verbo é mesmo conquistar. E ele sempre esteve presente no cotidiano da EduCampo. Porque, nela, tudo foi conquistado. E, dentro do espaço do direito público ao conhecimento, vinculado ao interesse dos “povos do campo” e resultado de uma luta legítima e ética travada por esses mesmos sujeitos que se encontra, para eles, o direito de produzir vida, com métodos agroecológicos; de se reafirmar como agricultores familiares; de conviver com a natureza e contribuir para a preservação dela.

A GÊNESE DA EDUCAMPO

Inicialmente, é indispensável registrar que a Educação do Campo já estava presente na UFSC antes da aprovação da Licenciatura em Educação do Campo. Já existiam, como atividades de extensão, ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA, do Saberes da Terra, da Escola Ativa); iniciativas de ensino de Pós-Graduação (especializações); ou ações institucionais, como a criação do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto EduCampo). Assim, é desse “chão”, dessa base, que surge o projeto de curso de EduCampo. Da mesma forma, foram fundamentais para a criação do curso as ações do Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC).

É relevante, ainda, recordar que o início da EduCampo só foi possível pela congregação de alguns docentes, em torno do desafio lançado pelo Professor Antônio Munarim, que havia exercido a função de Coordenador-Geral de Educação do Campo, na Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no Ministério da Educação (MEC). A incitação que provocou a reunião desses docentes foi a de apresentar um projeto de “mão-dupla”: uma “interna” à própria UFSC, que seria participar da montagem (e das disputas de “espaço” que ela comportava) de uma proposta da instituição para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), de 2007; a outra, “externa” à UFSC, era a de apresentar diretamente um projeto ao Edital SECAD/MEC, de 2008.

Pelo pouco tempo que havia para a elaboração do projeto para a Edu-Campo, optou-se por concentrar a escrita dele em poucas mãos. Ficou claro, todavia, que os “redatores” deveriam ouvir os “envolvidos” na proposta – como professores e movimentos sociais que participavam do FO-CEC (fato já relatado na primeira parte desta publicação). É importante recordar que a seleção e a aprovação dos projetos nas instâncias da administração central da UFSC estiveram permeadas por quatro fatores, sendo eles: a inovação; a não-duplicação (alguns não compreendiam a abertura de “outra licenciatura em Ciências”, já que uma das áreas “de ênfase” da LEdoC era “Ciências da Natureza e Matemática”); a garantia de contratação de docentes e a asseguração de recursos financeiros para seu funcionamento. Nos dois últimos casos, a proposta do curso tinha um trunfo, com suas duas pontas de financiamento: a do REUNI e a do Edital.

No que se refere aos dois primeiros fatores, a seleção e a aprovação interna da proposta dependiam da Câmara de Ensino da UFSC. Nessa instância, foram horas de questionamentos e de embates. Merece destaque um detalhe que se mostrou importante. Na semana de submissão do projeto à Câmara de Ensino, ocorreu que estávamos sem representante do Centro de Ciências da Educação (CED) naquele órgão deliberativo, porque a titular – Coordenadora do Curso de Pedagogia, por questões particulares, havia se demitido da função; e a suplente – Coordenadora do Curso de Biblioteconomia, por ter sofrido um acidente, estava afastada. O resultado era que não tínhamos, na Câmara de Ensino, um membro do CED que pudesse defender nossas ideias e, também, dar seu voto favorável ao projeto. Procurada, a Direção do CED foi sensível e ágil, tendo

optado por minha indicação e nomeação, em face da urgência e de não haver, naquele momento, outro coordenador que pudesse assumir como representante do Centro. Na reunião de submissão do projeto, como eu ainda não havia sido empossada, não poderia votar. Julgou-se, contudo, que eu teria direito a voz. Assim, pude me manifestar, apresentando a proposta e argumentando em favor de sua aprovação. Registre-se que o Diretor do CED acompanhou a reunião. Ao final desta, realizada em 1 de abril de 2009, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo estava aprovado (Resolução nº 006/CEG¹/2009). Configurava, assim, como o segundo curso regular de LEdoC no Brasil (o primeiro foi o de Marabá, vinculado à *Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA*). Os demais, inclusive aqueles que iniciaram como “projetos-pilotos”, se constituíram em “cursos especiais”, tendo sido aprovados como tal em suas instituições.

Com tal aprovação e com a conseqüente inclusão do Curso no Projeto Institucional da UFSC submetido ao REUNI, teríamos direito à contratação de 15 professores e de um Servidor Técnico Administrativo. Ao mesmo tempo, por ter sido aprovado o projeto submetido ao Edital SE-CAD/MEC/2008, o curso receberia, por quatro anos sucessivos, os recursos financeiros essenciais a sua implantação e sua manutenção.

FALEMOS, ENTÃO, SOBRE OS DESAFIOS...

Dentro deste quadro, em aparência, plenamente favorável, começaram a surgir desafios – assim como novos entraves e novas dificuldades a superar – no processo concreto de implantação da EduCampo. A seguir, dou destaque a seis deles, que me parecem os principais. Pensar sobre eles, como já foi mencionado, pode subsidiar reflexões, neste momento de total adversidade à permanência, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), das Licenciaturas em Educação do Campo.

¹ Sigla da Câmara de Ensino de Graduação.

PRIMEIRO DESAFIO – LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA E SEUS POSSÍVEIS EFEITOS INTERNOS ÀS IFES

A Licenciatura em Educação do Campo, antes de se tornar uma política pública, foi instituído por meio de editais de financiamento específicos e pontuais. Se, de um lado, tais editais viabilizaram, por um tempo determinado, alguns cursos “especiais” de formação de professores para o campo, por outro, eles contribuíram para estabelecer ou consolidar a falsa ideia de que este tipo de curso seria sempre oferecido de forma temporária, para turmas “especiais” e com verbas “próprias” (ou seja, vindas do MEC, em um orçamento “paralelo” ao da instituição).

Em 2011, a SECAD, então em vias de extinção ou de mudança, em articulação com universidades e movimentos sociais, busca soluções para a manutenção das Licenciaturas em Educação do Campo. Com esse propósito, estabelece parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criando um programa específico de apoio, por meio de incentivo à formação docente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Diversidade. Tal programa teria financiamento “diferenciado” que incluiria, além das bolsas aos estudantes, um valor de custeio destinado à manutenção dos cursos nos quais eles estavam matriculados. Esses recursos, contudo, nem sempre foram efetivados e destinados às Licenciaturas em Educação do Campo. Pelo próprio entendimento, que predominava no interior da CAPES, de que o PIBID Diversidade seria apenas um “subprograma” do PIBID e, por isso, não teria nada de “diferenciado”, devendo seguir todas as referências do próprio Programa. Na UFSC, o curso recebeu e utilizou cerca de 25,0% do que deveria ter sido repassado à instituição.

Após a transformação da SECAD em SECADI (com a incorporação da – e, inclusive, a prioridade à – “Inclusão”), universidades e o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) pressionaram por novas discussões em relação à manutenção dos cursos. Tal pressão possibilitou o estabelecimento de uma política pública de ampliação e de consolida-

ção dos cursos de LEdoC, que, por sua vez, resultou no Edital 02/2012 “SESU/SETEC/SECADI/MEC/2012”. Esse edital procurava consolidar os cursos existentes, propondo que eles fossem todos “regulares”. Além disso, buscava promover, nas IFES, a criação de novas Licenciaturas em Educação do Campo. Fazia isso ao prever, para cada projeto institucional aprovado, a contratação, com “códigos de vagas carimbados”, de 15 professores efetivos e de três servidores técnico administrativos; mais a inclusão na planilha de recursos financeiros repassados pela Secretaria de Educação Superior (SESU) para as universidades, da verba específica para a LEdoC aprovada e selecionada no edital; além da transferência de dotações para a implantação e o funcionamento do primeiro ano de três turmas, com ingresso anual, também previstas no edital.

No caso da EduCampo, como já foi mencionado, as verbas da SECAD, depois SECADI, haviam sido suplementadas por “códigos de vagas” e recursos financeiros do REUNI. Não há dúvidas de que a destinação de apenas sete das 15 vagas asseguradas pelo REUNI e previstas no projeto institucional da UFSC para o curso foi uma escolha política da alta administração da UFSC. Quando da chegada do segundo lote desses “códigos de vagas”, foi a Reitoria que deslocou aqueles que deveriam ser alocados na EduCampo para outros cursos. Alguns, inclusive, que nem sequer faziam parte do projeto institucional apresentado ao REUNI.

Mais tarde, foi o citado Edital 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC, que restabeleceu o fluxo de contratações indispensável ao funcionamento da EduCampo. Ou seja, foi o edital que tornou possível empregar os docentes necessários à oferta das disciplinas dos dois últimos anos do curso. E, da mesma forma, foi aquele ato oficial que apontou para a inserção, no orçamento da universidade, das verbas necessárias ao funcionamento do curso.

A partir de 2016, no entanto, sucessivos cortes orçamentários implicaram a cessação dos repasses para as universidades, via SESU, dos recursos financeiros para os cursos de LEdoC. Mais uma vez, portanto, eles se encontravam em situação de risco.

Neste período, é instituído o Departamento de Educação do Campo (EDC). Criado formalmente no Conselho Universitário da UFSC, em 8

de setembro de 2015, ele é implantado, de fato, apenas 11 meses depois, em 3 de agosto de 2016, em nova resolução do mesmo Conselho. Neste período entre as duas “criações” do EDC, alegou-se que o departamento não poderia ser criado sem que houvesse uma gratificação assegurada para seu chefe. Uma vez instituído e nomeada sua chefia, o EDC constituiu-se na instância administrativa com poder decisório a qual estavam vinculados professores e disciplinas da EduCampo. Destaque-se que a gratificação da chefia só foi efetivada dois anos após seu início.

Nesse quadro, na UFSC, foi se fortalecendo o chamado “Coletivo da Educação do Campo”, composto pela Coordenação da EduCampo, pela Chefia do Departamento, por professores e pelos estudantes. A interlocução constante entre tal “Coletivo” e a Reitoria foi à estratégia utilizada, nesses últimos quatro anos (2016-2019), para reafirmar o caráter “regular” do curso e para buscar alternativas que viabilizassem seu funcionamento, seguindo os princípios que foram aprovados pela instituição (via sua alta administração e seus conselhos ou seus órgãos deliberativos), quando da criação ou da “interiorização” dele. Isso implica em viabilizar a hospedagem e a alimentação de estudantes durante “tempos-universidade” (TU) realizados em Florianópolis, ou assegurar as diárias e o transporte indispensáveis para que os professores pudessem ministrar aulas nos TU ou acompanhar atividades dos “tempos-comunidade” (TC), o que inclui pesquisas e estágios de regência nas turmas oferecidas fora dos *campi* da UFSC.

A cada abertura de processo seletivo para composição de nova turma e, principalmente, nas mudanças de gestão da UFSC (que ocorre a cada quatro anos), o que se constata, contudo, é um forte aumento da pressão sobre a EduCampo. Retornam os “argumentos de planilha econômica”, as menções aos “bons tempos em que o curso não dependia da instituição para funcionar” e as narrativas de que “o formato do curso o torna inviável”. De uma situação em que as Licenciaturas em Educação do Campo eram viabilizadas por uma política federal – e, de fato, nacional – do MEC, elas passaram, em sua maioria, a depender da política interna da universidade em que está inserida e, pior, da boa (ou má...) vontade de seus gestores de plantão.

SEGUNDO DESAFIO - CONTRATAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O CURSO E REQUISITOS DOS PROCESSOS SELETIVOS

O já citado Edital SESU/SETEC/SECADI/MEC/2012 estabeleceu uma política de contratação de professores para as Licenciaturas em Educação do Campo que intentava consolidá-las no país. Assim, os “códigos de vaga” vinham diretamente do MEC e eram direcionadas exclusivamente (daí a expressão “carimbadas”, anteriormente usada) para tais licenciaturas. Em cada instituição, as seleções e as contratações dos docentes para preencher esses “códigos de vaga” se deram via departamentos e/ou outras instâncias, que não garantiram sequer “o carimbo” (ou seja, o número destinado de vagas) e, muito menos, o perfil desejado dos professores. Muitas vezes, a definição das contratações e dos critérios dos concursos públicos (composição das bancas, provas, pontos, pesos etc.) foi decidida em instâncias externas às Licenciaturas em Educação do Campo. No caso da UFSC, a concepção e os objetivos do Edital foram respeitados. O número de vagas para abertura de concursos públicos em cada área de conhecimento ou de disciplinas, as composições das bancas e os requisitos para os concursos foram decididos, inicialmente, no Colegiado da EduCampo e, após a criação do Departamento de Educação do Campo, em seu colegiado. Sempre houve ampla discussão e o respeito à legislação interna da UFSC, predominando o objetivo maior de encontrar e contratar “perfis” adequados à atuação como docentes em um curso de formação de professores que terão seu exercício profissional na Educação do Campo. Em uma formação que se dá por área do conhecimento – Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e Matemática, e que trata, também, da Agroecologia (seja como ciência que dá base ao manejo sustentável de agroecossistemas, seja como movimento e como prática) e da organização dos processos da Educação do Campo. Para tudo isso, foi preciso selecionar profissionais com formação qualificada e, de preferência, com experiência na formação de professores ou na Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

É importante sublinhar que, mesmo com todos os cuidados mencionados em relação aos requisitos nos concursos e na definição de suas

respectivas bancas, nem sempre os aprovados e os contratados tinham a intenção de dedicar-se de forma exclusiva – e, às vezes, nem prioritariamente – aos cursos de LEdoC. A abertura significativa de cerca de 500 vagas, no total das licenciaturas supracitadas do País, permitiu, todavia, que fossem selecionados professores mais ávidos por conquistar uma concorrida vaga em uma universidade pública, do que interessados em atuar efetivamente em um curso voltado aos princípios da Educação do Campo. Processos de “trampolinagem” (ingresso logo seguido de pedido de transferência ou permuta) foram frequentes também no caso da UFSC. Em alguns casos, com o envolvimento e a pressão de instâncias administrativas superiores na hierarquia. Neste quadro, resguardar o direito público dos estudantes aos professores selecionados para códigos de vagas atribuídos, pelo MEC, ao curso em que estão matriculados, tem sido tarefa frequente de sucessivas chefias do Departamento de Educação do Campo e da Coordenação da EduCampo. Isso é realizado com base no entendimento que o mencionado direito do estudante – assim como a intenção dos formuladores da política pública que o estabeleceu – deve estar acima de um suposto direito privado e individual que alguns professores afirmam ter. Desta forma, vira um desafio cotidiano garantir que seja mantido o número de professores que ministram disciplinas na EduCampo. E, ao mesmo tempo, que se guarde o vínculo com os princípios da Educação do Campo.

É preciso, todavia, fazer uma ressalva para a situação presente. O atual grupo que ministra aulas na EduCampo, composto de 21 docentes, tem demonstrado estar, cotidiana e coletivamente, envolvido com o curso e tem buscado alternativas para sua (dele) consolidação e permanência.

TERCEIRO DESAFIO – AFIRMAÇÃO DOS PRINCÍPIOS
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, A INSERÇÃO DOS
SUJEITOS DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR E A
ARTICULAÇÃO COM SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA

Cinco princípios orientam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EduCampo, quais sejam:

[...] Estabelecer uma formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e implementar transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo; romper com as matrizes teóricas de interpretação e orientação da educação enquanto concepção pragmática de educação, afirmando-se na necessidade de articulação teórico-prática, da apropriação pelos estudantes dos conhecimentos referentes ao campo e à educação, possibilitando-lhes ser produtores de saberes de forma relacional compreendendo teoria-prática em sua dimensão dialética; compreender educação como processo de formação humana presente nas práticas sociais; considerar o campo como lugar de produção dos saberes e da cultura camponesa, como espaço de desenvolvimento e de atratividade para os jovens; compreender a educação como parte dos processos sociais de formação de sujeitos coletivos, políticos comprometidos com a transformação da sociedade; considerar a pesquisa e a alternância como princípio educativo. (UFSC, 2012, p. 30)

Ter os princípios da Educação do Campo explicitados no PPP da EduCampo foi fundamental para balizar a implantação do curso, já que nem todos os professores e os estudantes tinham clareza sobre os conceitos e os pressupostos nele presentes. Além disso, uma das estratégias pensadas para deixar evidente o que guiava a graduação foi a de iniciar as aulas das turmas ingressantes pela disciplina “Estado e Políticas Públicas”, ministrada pelo Professor Antônio Munarim. Mais do que isso, foi pensada uma “imersão”, no formato de seminário. Ou seja, um período concentrado de atividades e que incluía exposições e debates sobre os conceitos inerentes à Educação do Campo, tomando como ponto de partida a pergunta: Entramos na universidade pública, em um curso superior, mas “curso de que?” Fazia parte dos trabalhos uma redação e uma apresentação oral pelos estudantes de seus “memoriais”. Era um processo de desvelamento dos sujeitos do campo – e, também, daqueles urbanos, na revisitação de memórias escolares e de vida, que faziam vir lágrimas aos olhos de muitos

participantes. Na imersão, era trabalhado o significado de diferenciar “Educação no campo” de “Educação do Campo”. No primeiro caso, o que expressa a locução prepositiva “no” é que o “povo tem direito a ser educado preferencialmente onde vive, [...] sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas”; em “Educação do Campo”, se mobiliza a locução prepositiva “do” para expressar que “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. [...] Uma educação **dos** e não **para os** sujeitos do campo” (MUNARIM, 2010, p.12). É neste quadro que se entende “escola do campo” não apenas como aquela cuja sede está situada em um espaço classificado administrativamente como rural, mas, também, aquelas que “mesmo situadas em perímetros considerados formalmente como urbanos identificam-se com o campo [...], pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam” (MUNARIM, 2010, p.12).

No referido seminário, eram apresentados e debatidos, ainda, outros conceitos, tais como: saberes e práxis, sujeitos coletivos, sociedade civil organizada, dimensão dialética, educação como processo de formação humana, e transformação da escola e da sociedade. Para muitos estudantes novatos, era uma reafirmação do que eles vivenciaram em suas práticas no campo. Para outros, os primeiros sinais para a compreensão da Educação do Campo e do caminho que eles percorreriam nos quatro anos de curso. Ou seja, empoderamento para alguns, choque de realidade para outros.

Passo, então, a tratar da composição das turmas. Consta do primeiro PPP do curso, de 2008, que o acesso à Educação do Campo na UFSC se “dará por concurso vestibular específico” e, também, “por meio de transferências” ou “retornos”, que são caminhos administrativos regimentalmente estabelecidos. Como já relatado em artigos que formam esta publicação, na composição da primeira turma – oferecida no *campus* central da UFSC, em Florianópolis, em 2009 –, via vestibular único e unificado (e não um vestibular específico), correu-se o risco de não ter sequer um estudante matriculado. Dos três aprovados e classificados no vestibular, que se apresentaram para matrícula, nenhum tinha noção do que era tratado no curso, ou de sua finalidade, ou do perfil do egresso que se buscava.

Todos eram de origem urbana e somente um confirmou sua matrícula, mas afirmando que seu objetivo era permanecer apenas até que realizasse novo vestibular para o curso de Educação Física.

Diante de tal quadro foi obtida a supressão da “nota de corte” para o caso da EduCampo. Em consequência, havia uma lista de 11 classificados. Nenhum deles com os desejados “vida e trabalho” no campo. Finalmente, apenas poucos desses 11 confirmaram suas matrículas. Por isso, decidimos abrir edital para transferências “externas” (de outras instituições de Ensino Superior) e “internas” (de outros cursos da UFSC), assim como para retornos (estudantes que haviam “abandonado” um curso da UFSC e desejavam retornar ao Ensino Superior). Contatamos, então, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, a Secretaria de Estado da Educação e suas estruturas regionais, assim como secretarias municipais de educação, para divulgação do referido edital de vagas. Deste modo, passamos a receber contatos e inscrições de sujeitos do campo interessados em ingressar na EduCampo. Criamos uma comissão de seleção e, em 30 dias, tínhamos um grupo significativo de estudantes com o perfil que almejávamos em sintonia com a Política Pública Federal de implantação das Licenciaturas em Educação do Campo. Ele era constituído por professores sem formação superior, educadores sociais e jovens agricultores familiares. Todos diretamente vinculados a comunidades de assentados/as da reforma agrária, de quilombolas ou de agricultores/as familiares. Também compuseram a turma de matriculados aqueles que, não tendo qualquer vínculo com o campo, mostravam-se interessados em “vivenciar” o curso.

Já para a composição da segunda turma oferecida, ainda em Florianópolis, foi conquistado um processo seletivo específico, tendo se estabelecido uma boa parceria com a Comissão Permanente do Vestibular da UFSC. A turma foi composta com 50% de estudantes originários de áreas rurais de diversos municípios de Santa Catarina e 50% de estudantes urbanos sem relações com o campo.

Nas duas turmas, houve perdas significativas no número e no perfil de estudantes. Parte deles por atuar em escolas “no interior” e não dispor

de liberação das instituições que os contratavam (em geral, prefeituras). Outros, por trabalhar em suas unidades familiares de produção agrícola (UFAP), havendo dificuldades de compatibilizar o calendário acadêmico e de labor agrícola. Nos dois casos, eles não dispunham de “tempo” para estar em Florianópolis por períodos relativamente longos no decorrer do ano, longe de seus trabalhos, de suas comunidades e das UFAP. Havia, também, aqueles que não se identificavam com o curso ou não vislumbravam a docência como sua futura atividade profissional. Ressalto que, ao final, o número de desistentes era maior entre aqueles que não mantinham nenhum vínculo com o espaço rural.

A “evasão” foi o tema específico de um encontro de todos os professores da EduCampo que durou dois dias, ou quase 20 horas de reunião. Ele foi realizado fora da UFSC, para permitir o isolamento e a imersão necessários. O que buscávamos, a partir da reflexão sobre o que acontecia, era a discussão de estratégias que pudessem promover o recrutamento de candidatos de acordo com o perfil estabelecido pela Política Federal de apoio à formação superior em LEdoC (e também desejado pelos docentes do Curso) e a permanência de um número significativo de estudantes para as turmas seguintes da EduCampo. A principal estratégia encontrada foi a de implantação de turmas “itinerantes” – ou “mambembes”, no sentido de “volantes” ou que “se mudam” –, oferecidas em um município catariense que representasse um polo ou referência para um território rural. Os municípios de Canoinhas – somado a 11 outros, em seu entorno, no Planalto Norte – e de Santa Rosa de Lima – somado a oito outros e em sua vizinhança, nas Encostas da Serra Geral – foram os primeiros locais escolhidos. Além do critério já apresentado, foi importante na definição dos municípios a existência e a cessão de locais apropriados para a realização de aulas e de outras atividades do curso. No primeiro caso, foi fundamental a parceria com o *campus* de Canoinhas do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). No segundo caso, a cooperação com a Prefeitura Municipal de Santa Rosa de Lima. Também era fundamental a existência de alojamentos adequados para os estudantes. Para os do Planalto Norte, houve um acordo com a Mitra Diocesana de Canoinhas, que dispunha de

uma “casa de retiro”. Para os das Encostas da Serra Geral, existiu um ajuste com a Associação de Agroturismo Acolhida na Colônia, composta por agricultores/as familiares que têm pousadas ou “quartos coloniais”. Da mesma forma, foi relevante a disposição das administrações municipais em realizar parcerias que assegurassem equipamentos, pessoal para serviços de limpeza e de manutenção do ambiente para a realização das aulas e das outras atividades do curso, assim como o transporte dos estudantes.

Essa estratégia permitiu uma melhor operacionalização do curso e a efetivação de seu PPP, especialmente na busca da efetiva prática da Pedagogia da Alternância, articulando os TU e TC. Muitos estudantes, que tiveram – ou ainda têm – aulas em seu território rural onde vivem e trabalham, afirmam que sem a “interiorização” do curso jamais vislumbrariam a possibilidade de ingressar em uma Universidade Pública ou “em uma federal”, como costumam dizer.

Embora a opção pelo “*mambembe*” tenha sido aprovada pela totalidade dos professores, foi constatado, mais tarde, que alguns pediram sua saída da EduCampo, alegando dificuldades para viajar com relativa frequência. Este tipo de alegação e as formas como se buscava evitar assumir aulas nas turmas interiorizadas foi causando desconfortos e até uma cisão no grupo docente. Por isso, nos processos de seleção e de contratação de novos professores, todos os candidatos foram muito bem informados do funcionamento do curso e a necessidade imperiosa de que os docentes da EduCampo realizassem viagens de trabalho. Embora, como candidatos, alguns professores tenham manifestado sua concordância com essa exigência prática, logo após cumprirem seus estágios probatórios, passaram a requerer sua troca de curso, alegando “excesso de viagens de trabalho”. O processo de dissensão no grupo docente da EduCampo se acirra quando dois professores se utilizam da proximidade pessoal e política com um membro da Pró-Reitoria de Ensino e, juntos, articulam o impedimento – que durou dois anos – da abertura de turmas “interiorizadas” ou, como eles preferiam, “fora do *campus* central de Florianópolis”.

Em 2015, com a mudança de gestão na administração central da UFSC, o bom senso e o interesse geral tiveram a possibilidade de voltar

a prevalecer e, como consequência, as turmas da EduCampo puderam novamente serem oferecidas em territórios rurais. Havia, então, uma obrigatoriedade contratual (resultante de cláusula constante do Edital de 2012), para aquela nova turma, de duplicar o número de vagas no curso, de 60 para 120. O que levou a opção, mais uma vez, pelo Planalto Norte Catarinense. O estabelecimento de convênios, em 2016, com a Gerência Regional de Ensino (GERED, vinculada à Secretaria de Estado da Educação) de Mafra e com a Prefeitura Municipal de Rio Negrinho, possibilitou a divisão da turma entre essas duas “sedes”. Como os dois municípios distam 70 quilômetros um do outro, foi possível realizar o deslocamento de dois professores por vez, prevendo que um ministraria aulas na sexta-feira para uma turma e sábado para outra. Vale ressaltar que a maioria dos estudantes dessa turma era constituída por professores em atividades e sem habilitação em Ciências da Natureza e Matemática (CN e MTM).

Em 2017, nova turma interiorizada foi formada, no território rural do Alto Vale do Itajaí, com as aulas dos TU oferecidas no município de Alfredo Wagner. Mais especificamente em dependências de sua Prefeitura Municipal, que assinou com a UFSC termo de convênio mais amplo de apoio às atividades da EduCampo, o que incluiu o transporte dos estudantes. A partir daí o Colegiado da EduCampo deliberou que deveria haver um “revezamento” entre turmas interiorizadas e turmas oferecidas no *campus* de Florianópolis. Voltaram a se constatar problemas na formação e na composição (perfil dos estudantes) e também uma alta evasão, nas turmas oferecidas na capital. Um estudo de territórios rurais catarinenses potenciais acolhedores da EduCampo indicou novas possibilidades. O Colegiado do Curso optou pelo território rural do Contestado, com aulas oferecidas no município de Fraiburgo, mais especificamente na Escola 25 de maio, situada no assentamento de reforma agrária Vitória da Conquista.

Em resumo, até 2019, foram oferecidas dez turmas da EduCampo, cinco delas ofertadas em territórios rurais, com aulas ministradas em municípios que distam de 100 a 450 quilômetros do *campus* central da UFSC, em Florianópolis. Cinco turmas foram oferecidas e tiveram aulas

nesse *campus*, em Florianópolis. É importante salientar que as turmas interiorizadas precisam ter contatos com a riqueza da vida universitária – assim como laboratórios, estruturas e recursos de ensino – presentes nos *campi* da UFSC e, especialmente, em seu *campus* de Florianópolis. Diversas circunstâncias fizeram com que, nesses dez anos de EduCampo, ainda não se disponha de um alojamento adequado – mesmo que partilhado – para acolher os alunos destas turmas. A hospedagem dos estudantes em Florianópolis tem se dado de formas variadas. Uma pequena parcela tem acesso ao “módulo anexo” da Moradia Estudantil, mas sob tensões permanentes. Assim, na maioria dos casos, nos TU oferecidos em Florianópolis para turmas interiorizadas, seus estudantes são alojados em salas de aula, com a simples disposição de colchões e com a improvisação de alguns banheiros. Para a alimentação, a administração da UFSC oferece “passes” do restaurante universitário.

Nesse quadro, a garantia de permanência no curso, principalmente daqueles estudantes “do campo” que se matriculam em turmas ofertadas em Florianópolis, vinha sendo efetivada por meio de programas de apoio financeiro, com bolsas “Estudantil” (da UFSC), PIBID Diversidade e Programa de Educação Tutorial (PET), esses dois vinculados à Capes. O fato dos estudantes da EduCampo serem, em sua grande maioria, classificados no grupo com vulnerabilidade socioeconômica facilitava esse tipo de apoio. O corte de verbas para as universidades, realizado em 2016, implicou, contudo, na redução drástica do número de bolsas e, como consequência, inviabilizou a continuidade no curso de muitos estudantes.

Sublinho que os estudos de territórios rurais potenciais acolhedores da EduCampo, anteriormente citados e preliminares à definição do processo seletivo das turmas, são realizados por uma comissão formada por professores e estudantes do curso. As tarefas da comissão envolvem a coleta e a análise de dados sobre territórios rurais, como localização, redes de transporte e comunicação, condições de escolaridade, atividades econômicas prevaletentes e importância de atividades rurais agrícolas e não-agrícolas, organização da sociedade civil, possibilidades de articulação institucional e de convênios de cooperação. Os resultados desses estudos

subsidiar o processo de decisão sobre a oferta da turma seguinte do curso, com deliberação sempre tomada em reunião ampliada do Colegiado do Curso. O processo operacional de divulgação – e de mobilização de parceiros locais para apoiá-la – é também tarefa da referida comissão, que convoca todos os professores e os estudantes a participar das ações com esse objetivo. A divulgação inclui a participação em programas de rádio (sempre gratuita), a preparação de *releases* ou entrevistas para jornais locais e regionais, a distribuição de folhetos explicativos sobre o curso e sua estrutura, seu funcionamento e seus objetivos, visitas a todas as turmas de terceiros anos do Ensino Médio de todas as escolas situadas no território rural escolhido, e até visitas as unidades familiares de produção onde vivem e trabalham jovens da agricultura familiar, assentamentos, acampamentos e quilombos. São realizadas, ainda, reuniões com sindicatos e organizações da sociedade civil ligados à agricultura familiar, com prefeitos, secretários municipais de educação e representantes dos legislativos municipais. Tudo isso é complementado por “postagens” na internet e em redes sociais. O objetivo é de democratizar o acesso à informação e ao curso. É importante destacar que o processo seletivo continua sendo exclusivo para a EduCampo e a Comissão Permanente de Vestibular da UFSC tem sido uma parceira sensível e competente na ideia de fazer prevalecer o caráter classificatório sobre o eliminatório.

Para concluir este ponto, busco refletir sobre a institucionalização da proposta. Ora, se a EduCampo nasce e é referendada nas reuniões do FOCEC, ela se efetiva pela elaboração de um projeto, que percorre os trâmites acadêmicos para ser aprovado. Tal processo, a meu ver, afastou os movimentos sociais e, conseqüentemente, distanciou o curso das organizações que compunham o FONEC. A separação é agravada pelos requisitos para ingresso na UFSC, ou seja, são individuais as candidaturas para as vagas no curso, pela via do desempenho pessoal e da classificação no vestibular, e não o encaminhamento, por um coletivo ou um movimento social, de sujeitos do campo para compor uma turma. Nesse sentido, não tenho dúvidas que outros programas na UFSC ligados ao campo, menos institucionalizados, mantêm uma relação mais equitativa e uma maior

parceria com os movimentos sociais organizados. Essa diferença, inclusive, gerou fortes tensões entre docentes da EduCampo e os que trabalham nessas outras atividades, normalmente de extensão. Vale ressaltar que a ampliação da composição do Departamento de Educação do Campo e a consequente renovação do debate interno levou a que a comissão responsável pela composição da turma de 2019 estabelecesse contato com o Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra e articulasse o oferecimento do curso na Escola 25 de Maio, no Assentamento Vitória da Conquista, no município de Fraiburgo. O que se efetiva, em seguida, com estudantes provenientes do local e de quatro municípios vizinhos, que cursam, no momento, as disciplinas do terceiro semestre.

QUARTO DESAFIO – ALTERNÂNCIA COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL E O ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE COM AS ESCOLAS DO CAMPO (EXTENSÃO E PESQUISA)

Sempre se constituiu como um dos desafios estruturais e estruturantes da EduCampo a promoção de espaços de integração e articulação entre os TU e os TC. Ou como insistia nosso professor Wilson (Feijão) Schmidt – citando Jean-Claude Gimonet, um dos principais teóricos da Pedagogia da Alternância, precisávamos alcançar a “alternância copulativa”, interligando o processo educativo (que acontece na universidade e no campo) e o “real” social do campo. Ora, isso implica em profunda conexão entre os dois momentos, TU e TC. E conexão em todos os níveis. Não apenas “na cabeça” de cada estudante (a quem “sobra”, geralmente, esse esforço...), mas também nos planos relacionais, didáticos e institucionais da formação. Isso de modo a permitir reflexões, entre cruzamentos teórico-práticos, de práxis, que têm a finalidade de envolver os estudantes em um processo educativo uno, no qual conhecimento científico e saberes se articulem. Nos dois momentos – TU e TC –, os estudantes fazem uso de diferentes “lentes” para a (re)descoberta de seus espaços territoriais. Trata-se do desvelamento de uma

comunidade – diferente daquela, a eles, habitual –, vista com espanto e deslumbramento.

Ao longo dos dez anos de oferta de turmas, o formato da alternância – ou, mais claramente, os períodos de TU e de TC – sofreu variações, sempre em função das características do território e da composição da turma. Para as duas primeiras turmas – como visto, ofertadas em Florianópolis, havia períodos de TU, em média, de 45 dias, com aulas nos períodos matutinos e vespertinos. Os TC também duravam 45 dias e eram realizados nos territórios de origem dos estudantes. Embora tenha se procurado agrupar estudantes em alguns territórios, uma forte dispersão destes pelas regiões do estado acarretava muitas e longas viagens dos professores, necessárias para as indispensáveis supervisão e orientação das atividades de TC. Para a turma 3 (Canoinhas), as alternâncias TU-TC eram de uma semana, com aulas nos turnos matutino e vespertino. Para a 4 (Santa Rosa de Lima), o esquema era o mesmo, mas as aulas aconteciam no período vespertino e noturno, em função da predominância de agricultores/as familiares, que demandaram as manhãs para “tocar suas propriedades”.

Na turma 5, oferecida em Florianópolis e cujos estudantes eram, em sua maioria, originários de municípios da distante região do Contestado, ocorreu as alternâncias – TU e TC – de 40 a 50 dias cada. Para a turma 6, também oferecida em Florianópolis, as alternâncias eram semanais, uma semana de TU e outra de TC, com aulas, durante os TU, realizadas nos períodos matutino e vespertino. Já na turma 7 (Rio Negrinho e Mafra), constituída, em sua maioria, por professores não habilitados e em atividade, foram estabelecidos períodos concentrados e integrais de três semanas de aulas, em janeiro, e de duas semanas, em julho, meses que correspondiam aos de férias nas escolas em que os estudantes atuavam. Ao longo dos demais meses do ano, as aulas aconteciam nos períodos vespertino e noturno das sextas-feiras, e matutino e vespertino dos sábados. As atividades dos TC eram distribuídas ao longo do semestre letivo, com marcos temporais claros para a realização deles e para a entrega dos produtos a eles relativos.

No caso da turma 8 (Alfredo Wagner), a alternância TU-TC foi inicialmente programada para períodos quinzenais. De novo, a predominância de jovens ligados à agricultura familiar forçou uma mudança para, na prática, um curso noturno, com aulas de segunda a sexta-feira, de fevereiro a maio, e de julho a outubro, em função dos períodos de pico de demanda de mão de obra em suas unidades familiares de produção, com o plantio e a colheita do alho, da cebola e do fumo. Os TC – três ou quatro no semestre – ocorrem no período diurno. Assim não há alternância de períodos. Essa turma ofertada em Alfredo Wagner tem, com certeza, o formato que representa maior investimento financeiro e esforço humano mais significativo. Isso porque, a cada dia, um professor precisa se deslocar para ministrar aulas. Embora o município esteja situado a apenas 100 quilômetros da capital, a viagem toma tempo – e implica riscos – por incluir a “saída” de Florianópolis em hora de pico de tráfego e pelo fato do trecho rodoviário ser em pista simples, incluir segmentos bastante sinuosos com forte tráfego de caminhões e nos quais ocorre frequente formação de neblina.

No caso da turma 9 (Florianópolis), as aulas no TU acontecem de segunda a quinta-feira no noturno. Inicialmente, o TC foi projetado nas sextas-feiras. No entanto, tem ocorrido nos períodos matutino e vespertino.

A forma de organização das turmas 8 e 9 se distanciaram do conceito de alternância que temos utilizado e tem dificultado a relação entre TU e TC. No caso da turma de Alfredo Wagner, há ainda alguma sinergia já que os estudantes durante o período diurno estão em articulação direta com o trabalho na propriedade ou na comunidade. Já a turma 9, em que a maioria dos estudantes são remanescentes de periferias urbanas, pouca articulação é estabelecida. Inclusive, há dificuldade para que o grupo de estudantes indígenas (4) estabeleça um processo de alternância com suas comunidades. As aulas de TU são desenvolvidas de segunda a quinta-feira e no período noturno. As datas de ida às comunidades indígenas, para realização do TC, duas a três por semestre, têm sido negociadas com os professores que estão ministrando aulas nesses períodos. De todo modo, isso acarreta perda de aulas de TU e sobreposição de atividades para os estudantes indígenas, já que não tem sentido eles realizarem seus períodos de vivência em escolas e em comunidades não indígenas.

Finalmente, para a turma 10 (Fraiburgo), há períodos de TU concentrados e integrais, realizados em Florianópolis, em fevereiro e julho. Nos outros meses do período letivo, os TU acontecem em uma semana de cada mês, na Escola 25 de maio, em Fraiburgo, da mesma forma, com aulas nos períodos matutino e vespertino. Os TC – três ou quatro – são distribuídos ao longo do semestre, seguindo calendário previamente estabelecido.

Julgo que a prática efetiva e contínua da Pedagogia da Alternância em um curso de Educação Superior – um exercício que ocorre a cada semestre letivo e ao longo de todos os quatro anos do currículo, combinada com a “territorialização” ou formato “*mambembe*” –, tem sido o diferencial da EduCampo no âmbito das Licenciaturas, inclusive daquelas em Educação do Campo. O que se constata é que essas opções resultaram em um expressivo reconhecimento pelas redes de ensino, que consideram sua pertinência, a mobilização que realiza e a integração que promove com o território e com as escolas. Mais do que isso, os períodos de inserção de estudantes e de professores da EduCampo nas escolas do campo, a partir do segundo ano, e a intensificação dos estágios de docência, nos terceiros e quartos anos, estabelecem vínculos, propiciam parcerias de formação para os professores da Educação Básica, viabilizam consultorias a projetos a serem desenvolvidos, além do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. Esse movimento tem um efeito multiplicador dentro de Santa Catarina sobre a imagem positiva do Curso e sobre o reconhecimento de sua importância.

A estrutura vertical da EduCampo tem um encadeamento anual. No primeiro ano, o aluno estuda – e reflete sobre – a comunidade, o município e o território em que vive e trabalha. O produto de suas análises é um diagnóstico do município, que leva em conta aspectos sociais, econômicos, culturais, educacionais, de políticas públicas voltadas ao campo etc... No segundo ano, ele vivencia uma escola do campo e produz um diagnóstico dela. Nesses dois primeiros anos, ocorrem, sistematicamente, socializações – ou “colocações em comum” – das aprendizagens. No terceiro e no quarto ano, acontecem estágios de docência, primeiro nos anos finais do Ensino Fundamental e, depois, no Ensino Médio. Tais estágios são baseados em projetos construídos por área do conhecimento e

interrelacionados à realidade do campo no entorno da escola. Ao final de cada um desses anos letivos são propostos a realização de seminários de “socialização”. Neles, são apresentados os produtos dos TC de todos os/as estudantes de todas as turmas, sendo os resultados e a análise sistematizados no formato de relatórios e de artigos acadêmicos. Tal seminário, ao promover a apresentação dos estudos realizados pelas turmas, possibilita a avaliação do processo de alternância TU e TC, e, conseqüentemente, do próprio curso. De fato, ele ocorreu até o ano de 2015, sempre no *campus* Florianópolis da UFSC. A forte redução dos recursos financeiros a partir de 2016, que inviabilizou o deslocamento de todas as turmas para a capital, forçou sua reconfiguração e a alteração de suas finalidades. Passou-se para a realização de seminários locais – por turma – com um caráter menos de troca, intercâmbio e aprendizagem, e mais de avaliação e de atribuição de notas.

Para concluir esse item, é importante lembrar que a territorialização e o caráter “volante” ou “mambembe” da EduCampo dificultam a continuidade de articulações realizadas, em cada território rural, com – e entre – as escolas nas quais são realizados as vivências e os estágios. Dizendo de outra forma, durante o período de formação de uma turma no território – quatro anos –, a universidade se faz presente e atuante. Logo em seguida, contudo, essa ação se interrompe porque “a lona” precisa ser desarmada e a “trupe” voltar “à estrada” em direção a outro território. Com isso, são interrompidos processos promissores de formação continuada.

QUINTO DESAFIO – O APERFEIÇOAMENTO DO
PPP, A FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO
NAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA, O
DESTAQUE A AGROECOLOGIA E A CONSTRUÇÃO
DE UMA NOVA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS (CHS)

Elaborar uma proposta curricular de LEdoC sem ter diretrizes prescritas e com poucas e recentes experiências de implantação (2006 e

2007) e ainda não socializadas de forma mais ampla, implicou em partir das informações obtidas em conversas com pessoal do MEC, na experiência acumulada em outras licenciaturas (ou seja, não em Educação do Campo) e nos sujeitos que vinham de experiências com extensão em Educação do Campo. A matriz que nos serviu de orientação foi aquela do projeto de curso regular implantado em Marabá, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). O que, inclusive, explica a proximidade entre as duas propostas. Com tempo exíguo para encaminhar o projeto de curso – tanto para participação no Edital SECAD/2008 como para a inclusão no Programa REUNI como já foi mencionado –, a opção foi a de redigir o projeto a poucas mãos, convidando professores a debater pontos específicos e a indicar caminhos. A maior dificuldade estava em delinear as bases da área de CN e MTM. As bases para construção de um projeto pedagógico na Educação do Campo eram, sem dúvidas, mais claras e melhor delineadas. Havia, nesse caso, princípios, bases teóricas, formas metodológicas e um número suficiente de parceiros para com quem debater. O Centro de Educação da UFSC era referência nacional na formação de professores na área de Ciências e havia sólido acúmulo no aperfeiçoamento de uma abordagem Freireana no Ensino de Ciências. Traçar um projeto de curso articulando Educação do Campo e a área de CN e MTM carecia, entretanto, de tempo, inclusive para a ampliação de parcerias. Sem dúvida esse foi um ponto nevrálgico da proposta, o que, mais tarde, acarretaria sua necessária retomada para um melhor delineamento.

Assim, já naquele momento, a contratação de professores da área de CN e MTM era urgente e fundamental. Por isso, três professores foram contratados. A professora Néli Suzana Britto, que acumulava experiência profissional no ensino de Ciências (Biologia) em escolas de Educação Básica e tinha um aporte teórico e de práxis de base Freireana. A professora Cláudia Glavam com experiências na Etnomatemática e que aceitou elaborar, antes mesmo de sua posse, os programas de ensino correspondentes. E a professora *Rejane* Maria Ghisolfi da Silva, da área de Ensino de Química, que veio transferida da Universidade Federal de Uberlândia.

Contávamos, ainda, com o Professor Ademir Donizeti Caldeira (Miro) que, mesmo não fazendo parte da EduCampo, muito colaborou com o curso até sua transferência para a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esse grupo reduzido de três professoras trabalhou incansavelmente até 2013, quando foi possível lançar mão de vagas originadas pelo Edital SECADI/MEC/SESU/2012 para contratação de novos professores. Ressalto que a falta de um(a) docente de Física fez com que a área se mantivesse incompleta por quatro anos. Tínhamos apenas uma professora de Biologia, uma de Química e uma de Matemática para atender todas às atividades de TU (aulas e orientação dos estudantes na construção de planos de ensino e de planos de aula) e do TC (acompanhamento *in loco* dos estágios). Os estudantes de todas as turmas, por sua vez, tinham somente esse trio como referência docente, em cada sucessivo bloco de disciplinas semestrais de CN e MTM. Ou seja, os conteúdos inerentes a Fundamentos de CN e MTM – Física, Química, Biologia e Matemática – eram todos ministrados pelas mesmas três professoras, que ministravam as disciplinas de Educação em Ciências, e orientavam ainda as atividades “de ensino” e de estágios da área. Cabe recordar que as três docentes também experimentavam, pela primeira vez, trabalhar por área de conhecimento e vivenciar as bases teóricas da Educação do Campo. E, ainda, que a primeira turma, como visto, foi composta por estudantes oriundos de organizações da sociedade civil, que cobravam dos professores sua inserção na Educação do Campo. E como sentiam dificuldades relacionadas à frágil formação básica que tiveram em pequenos municípios rurais, pressionavam para que houvesse trabalho por área do conhecimento, e que fosse combinado com aulas específicas de Física, de Química, de Biologia e de Matemática. Porque temiam, no futuro, uma vez formados, vir a ser responsáveis por ministrar esses conteúdos. Embora as três professoras tivessem vasta experiência na formação de professores, precisavam se desdobrar para atender às citadas exigências dos estudantes. Em consequência, o período inicial significou forte esforço para o apaziguamento dos ânimos e para “trocar o pneu com o carro andando”. Assim, as primeiras adaptações na grade curricular foram realizadas já em 2010.

Por tudo isso, insisto em que a supressão das oito vagas correspondentes ao segundo bloco de vagas do Programa REUNI – que seriam, em sua maioria, utilizadas para contratação de novos professores para a área de CN e MTM – ocasionou muitos e graves problemas à EduCampo. Ainda assim, em 2012, o curso é avaliado pelo MEC e recebe sua chancela.

Somente em 2013, com a chegada de novos professores para CN e MTM, foi possível pensar em uma alteração significativa na grade curricular. Foram efetuadas: a inclusão, no primeiro ano do curso das disciplinas específicas de Fundamentos de Física, de Química, de Biologia e de Matemática; a antecipação do terceiro para o segundo ano das disciplinas de Fundamentos das CN e MTM; a ampliação do número de disciplinas e da carga horária de Fundamentos de CN e MTM e de Saberes; a distribuição mais equitativa da carga das disciplinas da área; a criação de eixos articuladores para facilitar o trabalho por área; a ampliação das bases teóricas; e a integração com a Educação do Campo. Para que a carga horária da área de CN e MTM pudesse ser ampliada, foram reduzidas as cargas de disciplinas ligadas à Educação do Campo e ao Desenvolvimento Rural, assim como suprimida a área de Ciências Agrárias, transformando-a no eixo articulador Agroecologia.

Essas mudanças, necessárias e discutidas amplamente, também refletem as diferentes bases teóricas e as diversas perspectivas presentes no seio do corpo de professores/as. Isso ocorre, por exemplo, entre o “campo das ciências” – que considera o ensino do conhecimento científico acadêmico, específico das disciplinas – e o “campo da didática” – que vê o ensino das ciências englobando os saberes populares. Há, da mesma forma, o embate, eu diria que por bases diferentes, entre o “grupo” de professores vinculados às CN e MTM e aquele responsável por disciplinas político-pedagógicas que englobam os princípios e os conceitos da Educação do Campo. E existe, ainda, um claro isolamento da Agroecologia, que é – ou deveria ser – o eixo articulador da matriz curricular. De maneira mais ampla, posso afirmar que, embora houvesse um esforço no sentido de buscar uma articulação, muitos fatos e ocasiões deixaram clara a separação entre

três blocos: CN e MTM, Educação do Campo e Agroecologia. Percebo, entretanto, um esforço para a realização de um trabalho coletivo para superar essa clivagem. Essa mobilização de forças oscila, contudo, havendo momentos em que são privilegiados os planejamentos integrados e as reuniões de avaliação, e outros em que persiste um trabalho individualizado, com cada um, ao seu modo, respondendo a exigências acadêmicas. Em pouquíssimos casos, há uma postura clara de isolamento e de boicote a qualquer atividade de integração, inclusive com a recusa em participar de acompanhamento *in loco* das atividades de estágio. Isso ficou cristalino no caso de um docente que, logo depois de aprovado em concurso público, deu sinais de que não tinha qualquer intenção de permanecer no Curso. Como é preciso haver uma vaga para que possa acontecer uma possível transferência, ele permanece no curso até que uma vaga libere a EduCampo desse peso morto. É claro que se trata de uma absoluta minoria. Mesmo nos casos de professores que optaram por pedir transferência e saíram do Curso. A quase totalidade deles continua contribuindo e atuando nos cursos de formação de professores, inclusive em outras Licenciaturas em Educação do Campo.

Como já destacado em item anterior, a Pedagogia da Alternância tem tido um efeito formador sobre os professores, ao promover a aproximação deles com o que se pode chamar de “realidade das escolas do campo de Santa Catarina” e, conseqüentemente, das condições socioeconômicas dos assentamentos, dos quilombos, das aldeias indígenas e da agricultura familiar. Isso acontece pelo contato com as turmas implantadas em territórios rurais, pelos estudos necessários à preparação de aulas e pela supervisão e pelo acompanhamento dos TC. Ainda que essa “vivência” docente seja mediada pelos estudantes do curso, ela transporta professores/as da realidade urbana para a realidade rural, muitas vezes de forma contraditória. Creio que com claro impacto sobre a EduCampo, já que provoca o estabelecimento de novas bases para a construção da formação por área de conhecimento e para a articulação entre conhecimento científico e os saberes construídos nos territórios rurais. A pressão exercida pelos

estudantes esua organização – Centro Acadêmico Livre – também tem peso significativo para o avanço da construção da formação por área. Recordo que a pressão deles é dupla. De um lado, exigem conhecimento disciplinar específico, pela insegurança que sentem em relação ao vir a ser professor de Biologia, de Física, de Química ou de Matemática. De outro, demandam coerência dos professores com a Educação do Campo e, em consequência, que assumam e pratiquem a formação por área do conhecimento.

Contudo, vale entender as dificuldades e as limitações de alguns docentes. Afinal, trabalhar por área do conhecimento exige o rompimento com padrões de formação disciplinar, parte do formato escolar e que, culturalmente, se reproduzem há mais de um século, mantendo conteúdo e forma das ciências como elas foram se produzindo. Essa produção extrapola o caráter de neutralidade, pois, muitas vezes, está mais a serviço das relações econômicas do que das relações sociais. Há, entretanto, uma diferença fundamental entre produção de conhecimento científico e conhecimento escolar, embora isso se confunda na fala de especialistas e de professores. Os conteúdos que serão ensinados na escola são organizados e selecionados a partir do conhecimento científico produzido e permeado pelas orientações político-sociais em cada período histórico. São seleções culturais e intencionais e, portanto, não correspondem a todo processo de produção científica, mas apenas a parte dela. Assim, os conteúdos que serão ensinados na escola deveriam ser organizados de forma a favorecer a compreensão das relações e dos problemas entre a sociedade global e a local. Há, no entanto, um distanciamento entre a realidade (geográfica, econômica, cultural, histórica, biológica...) e o processo de conhecimento escolar. Esse distanciamento se amplia se pensarmos nas contradições e nas complexidades do mundo social no que se refere às dicotomias existentes entre, por exemplo, riqueza e pobreza, fome e fartura, trabalho e desemprego, negros e brancos, favela e condomínios fechados, agroecologia e agricultura industrial de *commodities*. Estabelecer problematizações, promover a dialogicidade ou propor mudanças deveria ser uma metodologia para chegar ao conhecimento. E não a repetição e a reprodução, pois

são a problematização do “real” e a dialogicidade que levam à necessidade de buscar os conhecimentos, independentes de suas divisões disciplinares. Esse é o cerne de pensar o conhecimento por área e não por disciplina.

A concepção de ordenação social proposta por Ivani Fazenda, ao se referir à interdisciplinaridade, “coloca em questão toda a separação entre a construção das ciências e a solicitação das sociedades. No limite, diríamos que esta ordenação tenta captar toda a complexidade que constitui o real e a necessidade de levar em conta as interações que dele são constitutivas”. Desta forma, a autora citada “estuda métodos de análise do mundo, em função das finalidades sociais e enfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas” (FAZENDA, 2014, p.2).

No caso da EduCampo, o real está nas relações produtivas e sociais de assentados, de ribeirinhos, de quilombolas, de agricultores familiares e de outros povos do campo. A adoção da Pedagogia de Alternância e a prática de uma “alternância real” ou “copulativa” foram indispensáveis para desvelar a estudantes e professores a multiplicidade e a complexidade do mundo que os cerca e passar a estabelecer interações com o conhecimento a ser produzido. Um processo de formação de duas vias, no qual professores e estudantes descobriam um campo que não era visível a eles ou conhecido por eles. Porque, para um estudante, morar em um município não significa conhecer a realidade local. No caso dos professores, alguns já chegaram ao curso com experiências acumuladas em trabalhos no campo, notadamente com assentamentos. Diversos com vivência na Educação Básica. E outros, na formação de professores. Esse conjunto de diferentes quadros teóricos e conceituais se propôs a confrontações construtivas, no sentido de compreender e buscar estratégias para a prática de ensino por área do conhecimento. Essa busca e esse caminho foram trilhados por meio de projetos integradores, pesquisa antropológica, investigação Freireana, rede de conceitos, complexos temáticos etc. Houve uma abertura para pistas que levassem ao desvelar do real de cada turma, grupo, comunidade ou território. Formas organizativas do curso também foram canais

de articulação, sendo realizadas reuniões contínuas de planejamento, de acompanhamento das atividades e de avaliação. Os Conselhos de Classe, realizados semestralmente, auxiliam no acompanhamento dos estudantes e na avaliação de cada componente curricular. Os Seminários de Socialização, já anteriormente destacados, também se constituem em instrumentos de avaliação dos TU e dos TC.

Era preciso ainda, entretanto, avançar na formação de professores por área. Para isso, os Encontros Nacionais da Educação do Campo representaram os primeiros espaços de troca sobre as experiências e as reflexões realizadas por esses professores. Igualmente, os encontros acadêmicos têm se constituído em troca de experiências com outras Licenciaturas em Educação do Campo e, também, com outras licenciaturas de Ciências, de Física, de Química, de Biologia e de Matemática. São oportunidades, sobretudo, para o reconhecimento e a construção de uma formação docente por área de conhecimento.

A parceria entre algumas universidades para a construção de um Curso de Especialização na Área de CN e MTM evoluiu para a organização de um Curso de Formação de Formadores, que teria como tarefa colocar em prática, na própria Especialização, experiências de trabalho por área do conhecimento em escolas do campo. Como formadores dos formadores estavam os professores Demétrio Delizoicov, Marta Pernambuco e Antônio F. Gouvêa da Silva, referências nacionais na área de Ciências. Como formadores da especialização, participaram três professores da EduCampo e como pós-graduandas três egressas do Curso. Sem dúvida uma experiência impar e que contribuiu para a evolução do entendimento do trabalho por área do conhecimento.

Ampliar as opções de formação no curso já vinha sendo uma opção desde a chegada dos novos professores. Em 2016, em reunião do Colegiado do Curso, decidiu-se pela contratação de três professores que, num primeiro momento, ajudariam a promover a articulação entre todas as disciplinas. Sendo da área de Ciências Humanas e Sociais – um da Geografia, um da Geociência e outro da História – eles contribuíram para ela-

borar o projeto para inclusão dessa área na EduCampo, projeto que neste momento está em avaliação.

SEXTO DESAFIO – O COMPROMISSO COM OS EGRESSOS, O RECONHECIMENTO DO CURSO NAS REDES DE ENSINO E A AMPLIAÇÃO DOS ESTUDOS

Além de a EduCampo ter possibilitado o acesso de sujeitos do campo à universidade pública, procura ter, também, um compromisso com seus egressos. Faz isso os apoiando no acesso a concursos ou processos seletivos que viabilizam a contratação para o exercício docente, seja efetivo ou temporário. Pois, ao contrário das licenciaturas disciplinares específicas, aquelas em Educação do Campo, por ser uma formação por área, enfrentam o desafio de ter reconhecido o direito de seus diplomados a participar de concursos e, depois, ser for o caso, contratados. Trata-se de uma luta ideológica e corporativista quase sempre (re)produzida nas redes de ensino. De um lado, a alegação de que os formados em Educação do Campo não possuem a “especificidade” exigida. De outro, que não poderia haver “equivalência” entre uma formação por área e uma específica. Alega-se que as duas são realizadas no mesmo tempo de quatro anos, e seria impossível dar o mesmo direito aos seus egressos de ensinar uma disciplina. Como se a formação por área de conhecimento fosse equivalente à somatória das disciplinas que a compõem. Ora, os profissionais formados por área do conhecimento são melhor integrados à realidade do entorno e comunitária. A formação deles tem caráter multidisciplinar, articulada e, portanto, mais ampla que as específicas. Nas Diretrizes Curriculares, os conteúdos são apresentados por área e não por disciplina. A EduCampo é regular e aprovada nas instâncias de uma Universidade Pública Federal reconhecida. Além disso, foi avaliada e chancelada pelo MEC. Considera-se também que Santa Catarina é um estado em que a grande maioria de seus municípios é rural, havendo hoje, no seio do próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um questionamento da delimitação

entre rural e urbano no País. E que a definição legal de “escola do campo” inclui unidades situadas dentro de perímetro urbano e não apenas aquelas “isoladas”. Todos esses são argumentos mobilizados pela EduCampo com a Secretaria de Estado da Educação e a secretarias municipais de educação quando elas propõem processos seletivos. O problema é que cada uma dessas secretarias tem um setor que cuida da regulamentação das contratações e pior que cada um deles tem critérios e requisitos diferentes e muitas vezes pouco consistentes. Isso tem exigido da EduCampo inúmeros contatos com esses diversos setores, tanto para viabilizar homologações de inscrições nos processos seletivos quanto, depois, nas contratações. Quando acionado por um egresso que enfrenta esses problemas, o curso envia sistematicamente documentos de esclarecimento e, em seguida, realiza contatos via telefone, correio eletrônico e mesmo diretos.

Em 13 de dezembro de 2016, houve um avanço significativo nesse sentido. A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina emitiu um documento de reconhecimento, como “habilitados”, tanto para as séries finais do Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, dos egressos da EduCampo na área de CN e MTM. Esse documento tem facilitado as negociações com as secretarias municipais de educação, mas não evitado que em alguns casos os egressos tenham que utilizar do caminho judicial para ter seus direitos de contratação reconhecidos.

Antes de finalizar, é importante sublinhar que os egressos em Educação do Campo têm buscado dar continuidade a seus estudos, por meio de cursos de pós-graduação. Já há um número significativo deles com mestrado concluído. Isso aconteceu com cerca de metade dos egressos da primeira turma. E um deles já está concluindo o doutorado. Os programas de Pós-graduação em Educação em Ciências e Tecnologia (PPGECT) e o de Educação (PPGE) da UFSC, praticamente todos os anos, têm pelo menos um Licenciado em Educação do Campo entre seus selecionados.

Por último, mas não menos importante, destaco uma tarefa necessária e urgente: realizar um encontro entre egressos, estudantes atuais e professores, para refletirmos juntos sobre os dez anos da EduCampo e

para traçarmos novas estratégias que permitam sua efetiva permanência e consolidação.

REFERÊNCIAS

UFSC/EDUCAMPO- Universidade Federal de Santa Catarina- Licenciatura em Educação do Campo. **Projeto de Criação do Curso: Licenciatura Plena em Educação do Campo:** áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. Florianópolis, 2012. 57 p. não publicado.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 17., 11-14 nov. 2014, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UECE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/24.%20DID%C3%81TICA,%20PR%C3%81TICA%20DE%20ENSINO%20E%20DIREITOS%20HUMANOS.pdf>. Acesso em: 5 de julho de 2019.

MUNARIM, A. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos (Prefácio). *In*: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs). **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos** Florianópolis: Insular, 2010.



Diante disto surge a questão: como organizar um livro que relata sobre uma década de um curso? O qual se institucionaliza nas universidades, sendo a UFSC uma das pioneiras na implantação e consolidação de tais políticas públicas tecidas pelas lutas dos movimentos sociais comprometidos com os direitos à terra e ao cultivo e produção de alimentos sob os princípios agroecológicos? Como contemplar a diversidade de sujeitos e ideias sem ferir tais princípios e compromissos? Como tramar a diversidade de fios – experiências docentes; militância; percursos formativos; formação docente por área de conhecimentos Ciências da Natureza e Matemática, organização curricular por alternância; grupos de pesquisa e projetos de extensão; distintos vieses e referenciais teóricos; escolas do/no campo e muitos outros?

