

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**Projeto Político Pedagógico do Curso de
LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
ÁREAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA E
CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

FLORIANÓPOLIS/ SC

2008

COMISSÃO ORGANIZADORA DO PROJETO
(Portaria 014/CED/2008 – Anexo III)

ANTONIO MUNARIM
BEATRIZ BITTENCOURT COLLERE HANFF
(Coordenadora)

COLABORADORES:
ADEMIR DONIZETE CALDEIRA
CARLOS ALBERTO MARQUES
CELIA REGINA VENDRAMINI
LEANDRO BELINASSO GUMARÃES
SORAYA FRANZONI CONDE
WILSON SCHMIDT

1. Denominação Curso/habilitação.

A necessidade do estabelecimento de uma política de formação de professores identificada com as questões do campo é resultado de reivindicações dos movimentos sociais, do trabalho de docentes e pesquisadores na área, e da intencionalidade política de instituir uma Educação do Campo focada na realidade dos sujeitos que vivem no e do campo; uma educação que se constitua com pressupostos histórico-dialéticos, onde teoria e prática emergem das e nas condições vividas pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Além disso, a proposta nasce da necessidade concreta de ampliar o acesso e a permanência na escola além das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ela não é pensada apenas como inserção, mas como imersão em processos educativos que possibilitem a reflexão crítica e dialógica das condições econômicas, sociais, políticas, culturais nas quais vivem os trabalhadores do campo, na possibilidade de superação coletiva e conquista de uma sociedade melhor.

A proposta de um curso de graduação com Licenciatura em Educação do Campo vem sendo implantada desde 2006, por meio de projeto piloto, em três universidades federais brasileiras que atenderam à proposta formulada pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD). Ela foi formulada especificamente para atender a escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo. Essas experiências inovadoras abriram espaço para pensar novos pressupostos na formação de professores e, a partir das contradições vivenciadas nas primeiras implantações tentar avançar.

A matriz curricular proposta pela SECAD, fruto de discussões iniciadas desde 2003¹ e organizada por áreas do conhecimento (Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias), intencionalmente, procura romper com a fragmentação existente nos cursos de licenciatura para formação de professores, organizada por campos convencionalmente separados como: a Física, a Química, a Matemática, as Ciências Biológicas, a Geografia, a História; complementados com três a quatro disciplinas de caráter “pedagógico” de “condição secundária” que a formação de professores ocupa no plano acadêmico e social.

Durante o andamento das primeiras experiências da formação de professores do campo, organizadas por áreas do conhecimento, observou-se grande dificuldade de articulação com a área de Matemática e de rompimento com os padrões disciplinares. A separação dos conteúdos e o estabelecimento de pré-requisitos insistem em se fazer presentes, compreensível quando se analisa a história de formação desses campos de conhecimentos e suas especificidades metodológicas, incorporadas durante séculos pela cultura escolar instituída.

Uma recomposição se fez necessária, e já se faz possível a essas alturas das experiências. Continua a concentração em quatro áreas de conhecimento, integrando a área da Matemática à de Ciências da Natureza. É a partir do acúmulo das experiências e sobre essa composição que elaboramos nosso projeto de formação. Nos encontros e discussões que balizaram a construção da proposta, internamente à UFSC, concluímos que deveríamos focar a organização, pelo menos inicialmente, em apenas duas áreas do conhecimento (Ciência da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias), nas quais reunimos algumas condições indispensáveis:

- Ter um acúmulo de trabalhos na área de Ciências da Natureza (ecologia), tanto em nível de graduação, quanto de pós-graduação;

¹ Com a publicação, ainda em 2003, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e com a realização, a partir de 2004, de 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo, a SECAD / MEC iniciou diferentes ações visando ao fortalecimento da educação do campo no Brasil.

- Contar com profissionais que se articulam e produzem de forma integrada entre esses campos de conhecimento e que pensam a educação do campo em sua especificidade;
- Ter já um processo de troca e atuação conjunta entre profissionais de diversas instituições de ensino e pesquisa;
- Contar com profissional com formação ampliada em etno-matemática e educação ambiental, que vem atuando no curso de pedagogia na formação de professores para séries iniciais, e em outros níveis de ensino;
- Acúmulo de experiência com formação de professores em séries iniciais.
- Atuação na Educação do campo por meio de pesquisas, extensão e ensino;
- Acúmulo na relação Educação do Campo e desenvolvimento territorial rural sustentável, com um curso em andamento, com este título, integrando os Centros de Ciências da Educação, Ciências Agrárias e Ciências Humanas;
- Um grupo de professores que trabalhe um enfoque científico destinado a apoiar a transição dos modelos de desenvolvimento rural centrados no crescimento econômico e de agricultura industrial para estilos de desenvolvimento rural e de agricultura sustentáveis;
- Uma prática de formação em técnicas agropecuárias baseada em uma visão sistêmica e em metodologias participativas, preocupada com o fato dessas técnicas serem apropriadas às diversas realidades e apropriáveis pelos agricultores e criadores, considerando, portanto, as especificidades relativas a etnias, raças, gênero, geração e diferentes condições socioeconômicas e culturais das populações rurais;
- Acúmulo de experiência na formulação de projetos capazes de contribuir na luta contra a pobreza; para o uso sustentável de recursos – principalmente os naturais; para o aumento de trabalho e de renda dos que vivem no campo – e não apenas em atividades agrícolas, mas também em ocupações ou empreendimentos rurais não agrícolas.

- Apoio e participação dos diversos Movimentos Sociais existentes em Santa Catarina e aprovação do Fórum de Educação do Campo, recém instituído em Santa Catarina.

Temos a clareza de que transpor de formas de organização do conhecimento por disciplinas para outra forma organizada por áreas necessita, pelo caráter inovador da proposta, de discussões e o desenvolvimento de um trabalho sistemático, coletivo, instituído por meio da criação de “equipes docentes” que acompanhem, avaliem e realimentem a implantação do curso. O acúmulo durante o processo de implantação poderá nos credenciar a ampliar as áreas de formação e instituir um processo de escolha para os alunos. Concluimos que nesse momento, seria precipitado ofertar uma “escolha” da qual não tivéssemos domínio pleno.

A formação que propomos, pensada por áreas, extrapola a simples agregação dos conteúdos da física, da química, da matemática, da biologia ou a integração pela interdisciplinaridade que não consegue romper com a fragmentação dos conteúdos. Partimos da mudança dos pressupostos de como se produz o conhecimento. Abandonada a tendência do pensamento instrumentalista que aponta para o alcance de uma democracia sem sujeitos e sem conflitos, e em contraposição institui-se um processo educativo de politização, articulada as lutas pelo direito ao trabalho, a terra, às melhores condições de vida – um espaço de democratização e produção de um conhecimento com significado para as populações do campo que têm vivido em condições de exploração. Uma formação de professores intencional e politicamente articulada com princípios de organização coletiva.

O curso será desenvolvido de forma **presencial** em espaços e tempos que promovam a integração e a articulação entre as instituições educativas responsáveis pela formação e a realidade social e institucional do campo. Metodologicamente, pressupõe a instituição da **Alternância** como estratégia curricular. Assim, estará organizado em “momentos” pedagógicos que interagem, chamados de “**Tempo Escola**” e “**Tempo Comunidade**”, para envolver o educando num processo educativo uno, que articula a experiência escolar propriamente dita, a ocorrer no interior da Universidade, com a experiência de trabalho e vida no seio da comunidade onde ele vive. Trata-se, de fato, de uma perspectiva de práxis. Enfim, a Pedagogia da Alternância, tem acumulado experiências suficientes em grande parte dos países de todos os continentes, e no Brasil, além do vasto conhecimento, inclusive na Educação Superior, com os cursos financiados pelo Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA),

conta com parecer favorável, e com indicativos do modo de funcionamento, por parte do Conselho Nacional de Educação. (Ver Parecer do Conselheiro Murilo Hingel, aprovado por unanimidade pela CEB/CNE, em 2005).

O curso constituído dentro do Centro de Ciências da Educação integra as atividades do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto EDUCAMPO), criado e regulamentado oficialmente em maio de 2008 (Anexo I), na UFSC, o que facilita a construção de parcerias junto às organizações e Movimentos Sociais do Campo do Estado de Santa Catarina², assim como, e tendo-se por base de sustentação essas entidades, possibilita a articulação com os sistemas públicos estadual e municipais de educação, de modo a promover a busca de relações orgânicas entre o processo de formação dos licenciados e os espaços de exercício profissional dos mesmos nas escolas do campo. Ainda, pelo poder de articulação política do Instituto EDUCAMPO, as parcerias serão potencializadas junto a outras instituições de grande importância ao desenvolvimento desta proposta. Destacamos, em particular, a Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI) e as Escolas Agrotécnicas.

A favor da viabilização deste curso na UFSC, além da iniciativa do próprio MEC em estabelecer as diretrizes e o financiamento à sua implantação, dado o teor de novidade que a proposta apresenta já se encontra em funcionamento e, em vias de consolidação, uma articulação de âmbito nacional entre as Instituições de Ensino Superior (IES) que se envolvem nessa iniciativa, com vistas à troca de experiências e de outros apoios.

A ampliação de cursos de licenciatura para formação de educadores do campo pretende atingir, no caso de Santa Catarina, professores que não possuam a titulação mínima exigida, os não habilitados, que estejam atuando em escolas do campo, jovens inseridos nos movimentos sociais, que concluíram o Ensino Médio e possam melhorar os processos educativos em suas regiões, professores que já possuam formação universitária mas pretendam ampliar seus conhecimentos nas áreas de formação, e outros interessados.

² Em 29/maio/2008 foi criado o FORUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - FOCEC, composto de representantes dos Movimentos Sociais, Organizações Governamentais e outras instituições de Ensino Superior, que se constituem em parceiros da presente proposta. (Anexo II)

Em Santa Catarina, é alto o índice de professores habilitados em Pedagogia que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do campo (78%). Entretanto, a mesma oferta de habilitados não ocorre com vistas à ampliação do ensino fundamental para os anos finais e, muito menos, com vistas ao ensino médio, pois o número de escolas que oferecem o ensino fundamental no campo catarinense é de 241, contra 31 escolas de ensino médio. Portanto, essa proposta insere-se na perspectiva de ampliação das Séries Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na áreas rurais.

Em Santa Catarina, embora a grande maioria dos professores apresente nível superior e até pós-graduação, as condições de trabalho não possibilitam uma formação mais ampla já que muitos possuem uma carga de 60 h/aula e a necessidade de locomoção para atendimento em mais de uma escola. Isso reduz os horários de atendimento aos alunos, das atividades de planejamento e possibilidades de integração com outros professores. Essas dificuldades repercutem na dinâmica curricular e nas possibilidades de melhoramento das condições de ensino. Por outro lado, são marcados por uma formação por campos específicos do conhecimento e por pressupostos urbanocêntricos, com restrita discussão sobre a especificidade de uma educação do campo.

Nestas condições reafirma-se a urgência do desenvolvimento de ações voltadas para o campo que possibilitem a formação de professores baseada em princípios articulados aos movimentos de defesa de melhorias educativas, revertendo situações de oferta de uma educação básica qualificada e integrada às políticas sociais do campo.

A convicção é de que estas ações devem incluir uma nova organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média, destacando-se como aspectos importantes uma docência em equipe e por áreas do conhecimento. Ambos os aspectos, somados à necessidade de conhecimentos e de vivências sobre a realidade do campo exigem o estabelecimento de políticas de preparação específica para os educadores que nela atuem.

A visão que orienta esta proposta é de que é necessário e possível pensar numa educação, numa escola, e conseqüentemente para a formação de educadores, que articule o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável dos territórios rurais; contribuindo para efetivá-lo como “campo de possibilidades que dinamizam a

ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. (CNE/CEB, parecer 36/2001)

De acordo com a proposição do MEC, a realização do curso dar-se-á através da organização de turmas específicas, compostas a partir de demandas identificadas pelas instituições parceiras, de modo a favorecer uma formação identitária de turma e a gestão coletiva do processo pedagógico. Será realizada seleção específica, cujos critérios e instrumentos atenderão ao caráter de ação afirmativa desta proposição, com prioridade a ser dada aos professores em exercício nas escolas do campo das redes públicas de ensino, que assim o comprovarem, e aos jovens do campo, que, por declaração de uma legítima organização social e/ou um legítimo Movimento Social inserido nas práticas de educação do campo, comprovar o exercício de alguma prática educativa em seu meio e demonstrar o interesse evidente de vir a ser educador do campo.

Para que este novo formato de licenciatura seja reconhecido nos sistemas de ensino, será necessário estabelecer, em parceria com o Estado, uma política de formação continuada nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática e na de Ciências Agrárias para professores que já atuem em escolas públicas. Essa política aproximará a instituição formadora das escolas e possibilita a aceitação dos educandos aos espaços de sala de aula.

É recente o estabelecimento de indicações para o trabalho por áreas do conhecimento e a chegada às instituições escolares de estudantes para vivência nessa modalidade poderá suscitar críticas e dificultar o acesso desses estudantes. Desta forma, a intenção é, paralelamente a execução do curso, realizar semanas de formação com professores que já atuem nos sistemas públicos de ensino e que possuam formação fragmentada por campos do conhecimentos específicos (Física, Química, Matemática, Biologia). Essa formação dos professores se efetivará numa parceria com os educadores em formação(alunos do curso de licenciatura em Educação do Campo), que ocuparão o espaço original do professor no tempo comunidade já programado no formato do curso proposto. Assim, o professor poderá usufruir de horas de estudo, reflexão e outras formas metodológicas de ação. Essa estratégia tem a intenção de possibilitar mudanças nas formas do fazer pedagógico nas redes públicas de ensino.

2. OBJETIVOS

Propiciar a formação de educadores para atuação na educação básica, especificamente para as séries 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, visando:

- A formação e capacitação de professores em exercício nas escolas rurais que não têm formação para a docência no ensino fundamental (séries finais) e médio;
- A formação por áreas do conhecimento, nas escolas do campo de educação fundamental e média, especificamente, em Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.
- A relação entre o ensino das ciências da natureza e da matemática e o contexto (físico, geográfico, cultural e econômico) do campo brasileiro, especificamente suas configurações na região Sul do país;
- A relação entre o ensino e o trabalho, na direção de uma formação que tenha como suporte às formas atuais de produção da vida e que propicie condições técnicas para a intervenção no espaço rural;
- A formação para a problematização e intervenção no campo, com base nos princípios e técnicas agroecológicas, visando a sustentabilidade;
- A articulação com os movimentos e organizações sociais locais que têm mobilizado pessoas e grupos e buscado alternativas coletivas para a vida no campo na atualidade;
- O fortalecimento da relação entre Educação no Campo e Desenvolvimento Territorial, a partir da escola e da formação de professores;

- A ampliação da capacidade analítica, metodológica e de atuação dos educadores na relação com a complexidade e diversidade do espaço rural;
- O estreitamento de laços na comunidade de origem, entre professores, educadores, técnicos, lideranças de movimentos sociais organizados.
- A construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem.
- O estímulo no interior da UFSC de ações articuladas de pesquisa e de extensão voltadas para demandas dos povos do campo.

3. Justificativa

O estabelecimento de políticas para formação de professores com especificidade para o campo não é recente. Segundo Maria do Socorro SILVA (2006), já na década de 1940, a luta pela democratização da educação no Brasil foi marcada pela necessidade de uma educação para as “áreas rurais”. Entretanto, essa expansão sofreu “forte influência do ruralismo pedagógico”, que trazia por pressuposto que o “atraso no desenvolvimento do campo” se devia primordialmente à ignorância cultural daquela população, atribuindo à escola uma “visão redentora”. Desta forma, as “escolas rurais” foram estabelecidas com base no ideário da

necessidade de fixação do homem ao campo, garantia para as oligarquias de mão-de-obra e a tentativa de não alimentar os movimentos sociais urbanos.

As primeiras iniciativas para a formação de professores rurais, são realizadas em centros pilotos de treinamento em escolas originalmente destinadas à formação do professor leigo. No entanto, mudanças na legislação impediram o acesso desse tipo de professor aos cursos. Paralelamente, se constituíram grupos de técnicos que penetravam pelo interior do país organizando cooperativas, assistência sanitária, clubes agrícolas, cujas ações tinham a finalidade de “modernizar o campo”. (PAIVA, 1995) Ao que parece mesclam-se pressupostos higienistas, presentes desde o final do século anterior, e o controle da população do campo.

A educação para a população que residia no campo, a partir de 1950, precisava adaptar-se às mudanças do processo de industrialização urbana. Se anteriormente o atraso cultural pressupunha a necessidade de uma educação rural e fixação do homem ao campo, o espírito de desenvolvimento urbano-industrial exigia uma “formação universal e única” e ia “anulando as especificidades e a necessidade de uma política específica do campo” (SILVA, 2006, p.69).

A partir de 1960 os movimentos de luta pela reforma agrária e a instituição de outras formas de educação, principalmente para a alfabetização de adultos, forneceram os elementos de contestação social. Diversos movimentos em prol da “cultura popular” foram criados, tanto nas áreas urbanas como nas rurais. Em quase todos os Movimentos a escola destacava-se como direito do trabalhador do campo, entre eles o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Campanha Nacional de Educação Rural que incentivaram as discussões e reflexões políticas, e estabeleceram uma base de formação de educação camponesa. No entanto, a tomada do poder governamental pelos militares em 1964 estabeleceu um processo de repressão e enfraquecimento nessas ações.

A diretiva de um projeto capitalista desenvolvimentista, com um viés urbanocêntrico passou a orientar o processo educativo com parâmetros pautados em uma visão curricular tradicional do ensino e outra voltada para o conhecimento como algo a ser consumido. Defendia a dualidade entre a continuidade escolar e a preparação para o trabalho, entendido como processo de industrialização marcadamente urbana.

A “escola rural”, que no final dos anos 50 ganhou alguma atenção, reafirma-se como lócus do atraso no desenvolvimento econômico em contraposição a uma escola de predomínio culta [liberal, burguesa, branca, classe média e urbana]. Assim, ao mesmo tempo em que se faz sociocêntrica e etnocêntrica, centrada nos valores de uma classe social e de um grupo étnico (SILVA, 2005), a escola rural contribui também para reafirmar uma visão estereotipada e negativa dos povos do campo [não civilizados, pobres coitados, atrasados, etc] que os toma como sujeitos não produtores de conhecimento e cultura, a quem a escola urbana deve salvar, nem que seja apenas com as primeiras letras. Assim, ao se instituir pela negação da realidade e cultura do campo, tal escola acaba funcionando como mecanismo de reprodução da condição de subordinação-subjugação da população camponesa e periférica urbana. A expansão da obrigatoriedade escolar se faz pelo urbano, com base em princípios do desenvolvimento do capitalismo. A “roça” e as periferias urbanas são sinônimas do atraso social. Os projetos educacionais atrelados às ideologias do desenvolvimento do capitalismo, através do incremento da indústria, assumem um projeto instrumental e tecnicista.

O processo de redemocratização do país foi sendo gestado pela reorganização da sociedade civil, dos movimentos sociais, e constituição de outros grupos que foram se organizando em defesa de direitos pela educação, terra, salário, moradia, liberdade de expressão. Ele surge num momento em que o capital se reorganiza pressionado por reivindicações sociais de sindicatos e grupos de defesa dos “direitos do cidadão”, ainda centrado nas condições de vivência urbana, em um contexto de embate nacional e internacional. Demarca um período de reorganização no campo do direito público e instauração dos grupos que irão compor as frentes em defesa da elaboração da Constituição. Instituem-se os fóruns em Defesa da Escola Pública, dos Direitos dos Homossexuais, das Crianças e dos Adolescentes, e tantos outros que irão contribuir com debates e propostas para a constituinte. Nesse contexto, grupos urbanos lutam por moradia, direitos sociais, trabalho e justa remuneração. No campo, aparecem as lutas em defesa da reforma agrária, da terra como espaço de constituição de identidades, das organizações dos povos indígenas, dos ribeirinhos, dos atingidos pela instalação de barragens, dos quilombolas, dos agricultores, dos trabalhadores rurais e do movimento das mulheres trabalhadoras rurais. Essas ações passam a ter visibilidade na sociedade civil e culminam na Constituição de 1988.

Entretanto, com o decorrer dos anos de 1990 e virada do milênio, a reorganização do capital internacional e nacional, por meio do capital financeiro, consegue instituir um equilíbrio de forças com a redução do papel do Estado na condução de políticas públicas, qualificando o setor privado. Em contrapartida revigoram-se os grupos da sociedade civil ligados à defesa de direitos sociais, econômicos, políticos no espaço urbano e os grupos em defesa dos territórios camponeses e de uma Educação do Campo.

O conceito de Educação do Campo é novo. Tem menos de dez anos. Surge, de um lado, colado às lutas pela democratização de acesso à terra, como denúncia e mobilização organizada contra a situação atual do meio rural (miséria crescente, exclusão/expulsão das pessoas do campo; desigualdades econômicas e sociais e precária educação escolar). Ou seja, as organizações e os movimentos sociais do campo no Brasil, nessa última década, trazem às suas pautas de luta, de forma marcante, a reivindicação por escola com qualidade e, em quantidade, diversa daquela que historicamente tem sido oferecida aos povos do campo. Diga-se que o que se tem feito de políticas de educação para o campo brasileiro o foi de forma secundarizada, urbanocentrada, etnocentrada, enfim, sem considerar que o campo é um espaço de vida, onde vivem sujeitos com direitos iguais e capazes de fazer história. Esses sujeitos, no que tange à educação escolar, por intermédio de ações coletivas que incluem outros espaços educativos, como p.ex. importantes universidades, insurgem-se a construir um novo conceito de educação – Educação do Campo –, não apenas *para* eles, mas *deles* próprios (de acordo com seus interesses específicos), e a ser executado pelo Estado democratizado. Portanto, em suma, trata-se uma educação escolar que considere a história, a vida, o trabalho, o contexto do sujeito educando. Uma educação que seja no e do campo. *NO*: as pessoas têm direito a serem educadas no lugar onde vivem; *DO*: as pessoas têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Essa educação inclui a escola, enquanto prioridade estratégica para a garantia do direito ao acesso à Educação Básica.

Enquanto “Movimento Social”, a Educação do Campo constitui-se um movimento de lutas por alternativas de desenvolvimento humano desses povos, de modo a se levar na devida atenção à articulação entre a educação – escolar e não

escolar – universal e de qualidade, referenciada na sustentabilidade da vida e no respeito à diversidade dos povos que vivem em territórios rurais com identidades definidas. Assim, o “Movimento de Educação do Campo” é um movimento por políticas públicas, que chama inclusive as universidades públicas a cumprir o seu papel, mormente na pesquisa e na formação de educadores capazes de dar substância a um novo jeito de fazer educação.

Dentro do Estado de Santa Catarina, busca-se o fortalecimento dessa perspectiva, e as organizações e Movimentos Sociais do Campo têm sido os principais protagonistas, por meio de ações desenvolvidas dentro da universidade pública, leia-se UFSC, no desenvolvimento de atividades de estudos e pesquisas, de extensão universitária e de ensino vinculadas ao universo temático da Educação do Campo e do Desenvolvimento Territorial Sustentável.

Este curso de Licenciatura pretende estar à frente de um leque de ações da UFSC exatamente na perspectiva do conceito de Educação do Campo acima aludido. Far-se-á assim, por (re) valorizar os estudos, as pesquisas sobre as formas de produção da vida e as experiências educacionais desenvolvidas no espaço rural, considerando as grandes transformações produtivas, ambientais, territoriais, culturais e educacionais em curso, de modo a colaborar na construção de um patamar epistemológico de sustentação da nova forma de fazer educação no campo brasileiro.

A recente criação do Instituto de Educação do Campo na UFSC, única universidade pública federal existente no estado até o presente, fortalece a possibilidade dessa ação, assim como a integra a outras ações que já vinham se desenvolvendo no âmbito da universidade, e lhe dá significado particular na medida em que, neste estado, as administrações públicas estão a carecer de suporte institucional e profissional para que se cumpram minimamente as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, baixadas pelo CNE em 2001.

Esse curso de “Licenciatura em Educação do Campo”, na estrutura da UFSC, estará locado no Centro de Ciências da Educação, eis que tem que estar vinculado a um Centro. Entretanto, não será um curso de exclusiva responsabilidade do CED, a começar pela elaboração deste projeto. Com efeito, envolverá a participação de outros centros, dentre os quais, visivelmente, o Centro de Ciências Agrárias (CCA) assinale-se que a temática da educação do campo, ou o conceito de Educação do Campo, tal

como vem se engendrando no bojo do “Movimento Nacional de Educação”, extrapola os limites disciplinares das chamadas Ciências da Educação, portanto, extrapola o “estatuto” de um Centro de Ciências da Educação, como o existente. Esta perspectiva relacional da Educação do Campo fica ainda mais evidente na medida em que vem sendo pensada com o vínculo necessário aos processos de produção da existência humana nos territórios rurais. São processos que não obedecem ao rigor e ao formalismo das disciplinas. Afinal, dada a estrutura e a cultura que institui as universidades brasileiras, tais como as conhecemos, não há como tratar da questão da Educação do Campo, ou melhor, fazer acontecer Educação do Campo de outra forma que não transversal aos centros, departamentos e áreas de conhecimento.

De todo modo, convém ressaltar que, especificamente no âmbito da Educação do Campo, na UFSC, o Centro de Ciências da Educação tem acumulado experiências por meio de atividades de pesquisa e extensão, bem como, de ensino de pós-graduação, que o credencia a pensar no desafio da estruturação de uma licenciatura plena para os povos que vivem no e do campo.

A diretriz que orienta o desenvolvimento dessas atividades no CED tem como pressuposto o esforço em qualificar um tipo de Educação que se pautem em ações para e do campo. Assim, a proposta de desenvolver uma formação específica de professores, em licenciatura, vem de encontro ao trabalho já sedimentado no CED e na UFSC. Do mesmo modo, vem em resposta às reivindicações de diferentes organizações e Movimentos Sociais ligados ao campo, que manifestam a necessidade de formar educadores para a melhoria da educação básica e superação de um processo de desvantagem educacional que tem demarcado a trajetória escolar das populações do campo.

Conforme tem indicado o INEP (2006), as informações sobre acesso à escolaridade mostram diferenças acentuadas entre as populações que residem em áreas periféricas e as centrais no espaço urbano. Essa diferença é mais enfática ao compararem-se as condições de acesso entre as populações urbanas e as rurais, marcadas ainda mais pelas diferenças regionais. Essas disparidades são agravadas pela condição de oferta da educação básica, falta de formação dos professores, e estrutura deficiente.

4. PERFIL DO EGRESSO

O egresso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias, será *Professor*, entendido como o profissional que atuará, sob determinadas condições históricas, nos domínios epistemológico, político-educacional e didático-metodológico, sempre considerando as relações entre Sociedade – Campo - Educação. Poderá atuar em escolas nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas áreas para as quais estará sendo formado, nas escolas agrícolas e similares e em outros espaços educativos. Terá o compromisso precípua com a escola pública de qualidade e será constituído como elemento socializador e articulador dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, com destaque àqueles conhecimentos da cultura camponesa.

Também deverá atuar nos *processos educativos nas comunidades* preparando especificamente o trabalho formativo, organizando coletivamente com as famílias e ou com grupos sociais de origem, para a implantação de iniciativas e ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável, que incluam a participação da escola.

5. ABSORÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.

A formação de professores por área de conhecimento é uma das novidades presentes em poucos cursos nacionais instituídos para a Educação do Campo. Desta forma, não somente essa formulação vem de encontro a necessidade de pessoal, como também a formação de professores para as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, e das Ciências Agrárias são aquelas em que há nacionalmente carência de formação tanto nas áreas urbanas como as do campo.

6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

6.1 ASPECTOS LEGAIS

A Licenciatura em Educação do Campo fundamenta-se nas seguintes bases legais:

- Lei 9.394 de 20.12.96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.
- Parecer CNE/CEB 001 sobre dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS).
- Resolução 001/CUn/UFSC/2000, de 29 de fevereiro de 2000, sobre os princípios para funcionamento dos cursos de formação de professores oferecidos pela UFSC.

6.2 INTEGRALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

A nova matriz curricular está organizada em regime semestral, com entradas anuais, sendo constituída por carga horária distribuída entre o Tempo-universidade (2970 hs.) inclusas 72 horas de atividades de cunho artístico-cultural, e o Tempo-comunidade (648 hs.), num total de 3618 horas, que atende o mínimo de horas instituídas por lei. (3200 horas). Além dessas horas em caráter obrigatório o estudante terá disponibilizado, dentro da grade curricular, 414 horas em disciplinas optativas ou poderá buscar outras que quiser acrescentar ao seu currículo. Esta carga horária estará distribuída em oito semestres, ou seja, 4 anos. A primeira turma se constituirá como projeto experimental, financiado pela SECAD/MEC, e também como parte do projeto de

expansão de vagas das universidades públicas REUNI. O primeiro viabilizará parte dos recursos destinados a manutenção dos alunos no curso, e o segundo, a contratação de professores e ampliação de espaço físico.

Núcleos	1ª. Fase	2ª. Fase	3ª. Fase	4ª. Fase	5ª. Fase	6ª. Fase	7ª. Fase	8ª. Fase	Total
Básico Tempo- universidade I	216	216	288	288	234	252	342	306	2.142h.
Básico Tempo- universidade II	72	72	72	72	72	72	72	72	576h.
Tempo Comunidade	72	72	72	72	90	90	90	90	648h.
Instrumental obrigatória	36	36			36	36			144h.
Complementar			36	36	72	54	36		234h.
Atividades artístico-culturais									72h.
Sub-Total (Integralização mínima)	396	396	468	468	504	486	540	468	3.816h.
Optativa	72	72	36	36					216h.
Total	468	468	504	504	504	504	540	468	4.032h.

(Quadro baseado em hora/aula (cada 18hs./aula equivale a 1 crédito)

6.3. CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A formação de professores para a Educação do campo será buscada considerando o estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes e práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e da agricultura familiar buscando a partir da problematização, inerente a pesquisa, fomentar a análise das características sócio-culturais e ambientais que demarcam o território de existência coletiva destes sujeitos, tendo em vista compreender em sua complexidade os conflitos e contradições que determinam tal existência. Pressupõe o desenvolvimento da capacidade teórico-prática para pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que estabeleça uma formação crítico-criativa, comprometida com os princípios da construção de alternativas de desenvolvimento sustentável dos territórios rurais.

Essa formação centrada nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática, e de Ciências Agrárias se contrapõem a referenciais teóricos e metodológicos que enfocam as relações da educação científica historicamente centrados na cultura européia, desprezando a cultura popular e rotulando-a como inferior (LOPES, 1997); e questiona o conceito de neutralidade das ciências.

Toma por base as mudanças nas formas de pensar e agir do pensamento científico que, segundo ,El-Hani e Sepúlvida (2006) são atribuídas a três fatores: 1) A relação do construtivismo e educação científica; 2) o currículo voltado a compreensão dos processos histórico-sociais; 3) a crítica de grupos sociais e culturais ao modelo de desenvolvimento econômico gerador de desigualdades ambientais e sociais, baseado na tecnologia e conhecimento científico.

O reconhecimento de outras formas de produção do conhecimento, principalmente as relacionadas ao manejo dos recursos naturais de forma ética e comprometida com as questões ambientais estabeleceu novos patamares de discussão dos conhecimentos científicos. Também, o amplo movimento das reformas curriculares e as críticas na organização do ensino por disciplinas resultaram em processos de reflexões sobre a formação de professores, a crítica aos conteúdos escolares, as formas metodológicas e de avaliação.

Desta forma cinco princípios orientam este Projeto de Curso:

- Estabelecer uma formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo.

- Romper com as matrizes teóricas de interpretação e orientação da educação enquanto concepção pragmática de educação, afirmando-se na necessidade da articulação teoria-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 de saberes e da cultura camponesa, como espaço de desenvolvimento e de atratividade para os jovens;

- Propor uma educação como parte dos processos sociais de formação de sujeitos coletivos, políticos comprometidos com a transformação da sociedade.

- Considerar a pesquisa como princípio educativo.

A integração entre o ensino e a pesquisa norteará a formação dos professores compartilhada de forma dialógica por todos os envolvidos tanto no tempo-universidade como no tempo comunidade. Será utilizado do processo da modelagem, já amplamente utilizado no ensino da matemática, da química e da física e que proporciona ao educando uma análise global da realidade em que ele age. O modelo seria o ponto de ligação entre as informações captadas pelo indivíduo e sua ação sobre a realidade; situa-se no nível do indivíduo e é criado por ele como um instrumento de auxílio à compreensão da realidade através da reflexão; é, enfim, um recurso que dá ao educando condições de exercer seu poder de análise da realidade. O caminho da criação do modelo é o processo mediante o qual se definem as estratégias de ação do indivíduo sobre a realidade.

O saber constrói-se contextualizado enquanto emerge da experiência vivida, sendo reforçado pelos significados da cultura em que está inserido; nesse sentido, toma os conhecimentos científicos e realidade em um único contexto. Segundo D'Ambrosio (1987), estabelece-se na relação dialética reflexão - ação, mas que também é uma inserção histórica tanto do educando quanto do educador.

A situação - problema, considerada o início de um processo de descrição da situação real num problema formulado em linguagem convencionada, assume um caráter "aproximativo"; passa a ser o ponto de partida para a construção do modelo das ciências, levando o educando, num ambiente de motivação e envolvimento, a analisar um determinado problema no seu aspecto global e possibilitando-lhe resolver aquilo que estiver ao seu alcance. Incentiva-o a buscar a construção do conhecimento, conduzindo-o por fim à conquista de seus objetivos.

A Modelagem Matemática está fortemente ligada à Etnomatemática pela discussão crítica e atitude reflexiva que envolve, pela natureza histórica e pelo esforço de explicar, entender e manejar parte da realidade e possibilita o aprendizado de forma articulada entre os diferentes campos de conhecimento: botânica, zoologia, biologia, química, física, história, geografia.

Constitui-se numa ação planejada, consciente sobre os quais o indivíduo opera, aplicando toda a sua experiência, conhecimento acumulado e recursos da natureza tentando possibilitar maior capacidade de abstração (Vigotski, 2001) necessário para produzir um pensamento coerente, fundamentado na relação pedagógica. Essa relação com o saber (Charlot, 2000) se constitui na relação com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Como condição envolve tempos e espaços de articulações dialógicas entre professores, e destes com os educandos. Sem essas mediações a prática curricular continuará sendo predominantemente disciplinar e fragmentada.

O currículo produzido mesmo tendo nas Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias seu foco principal, prescinde da história, da antropologia, da psicologia, da sociologia, da geografia, da filosofia, e de outros campos do conhecimento que correspondem às produções humanas para compreender a natureza, ações e transformações. Esse necessário diálogo entre os diferentes campos de conhecimento, se constituirá intencionalmente na organização de equipes docentes que assegurarão o

planejamento dos processos pedagógicos, compartilhando e articulando linguagens e modelos, conceitos, conteúdos na inter-relação dinâmica entre ciência e cotidiano, e o acompanhamento da ação pedagógica nas atividades desenvolvidas no tempo universidade e no tempo comunidade.

Essas equipes se revezarão nos espaços dialógicos da sala de aula, nas viagens de estudo, nos espaços do tempo comunidade e serão compostas por professores-pesquisadores das diversas áreas de conhecimento em um processo de permanente construção curricular. Pressupõe, portanto a reconstrução do conhecimento, o questionamento das teorias, e a reconstrução das realidades e a superação dos processos de transmissão fragmentados e estanques.

6.4. A MATRIZ CURRICULAR

6.4.1. FORMAS DE ORGANIZAÇÃO: MÓDULOS E EIXOS DE ARTICULAÇÃO

A matriz curricular apresentada a seguir toma como ponto de partida a docência como a base para a formação do Professor do Campo, para atuação em escolas do Ensino Fundamental (séries finais) e Médio, em escolas agrícolas e outros espaços educativos oficiais ou comunitários do campo, a partir das Áreas de: Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias..

Destacamos, ainda, a preocupação com a formação para o atendimento de jovens e adultos inseridos nos processos de escolarização, as relações étnico-raciais, e as especificidades que caracterizam a prática pedagógica na educação especial. Considerados os problemas contemporâneos do campo brasileiro, especialmente aqueles relacionados à permanência e ao fortalecimento da agricultura familiar, as relações de gênero e de geração também precisam ser enfatizadas.

A matriz curricular foi desenvolvida a partir da compreensão de que a produção do conhecimento se faz integrando diferentes campos de estudos (História, Sociologia, Antropologia, Geografia, Psicologia, Biologia, Zoologia, Botânica, Matemática, Química, Física). Esses campos, nas suas especificidades teórico-metodológicas são fundamentais para a compreensão dos

processos sociais instituídos histórica e politicamente, principalmente na sua especificidade **Homem – Campo – Sociedade**, desde que trabalhados articuladamente. Destaque-se que as chamadas Ciências Agrárias são vistas, justamente como ciências de ligação entre aqueles conhecimentos julgados básicos ou fundamentais e os problemas colocados pela produção agropecuária e pelo desenvolvimento rural.

Desta forma três módulos foram pensados para a constituição do Curso de Licenciatura do Campo: I) **ECOSSISTEMAS** II) **FUNDAMENTOS DA CIÊNCIA** III) **AGROECOLOGIA**. Integram-se através do ensino, da pesquisa e da extensão, e se constituem em espaços de socialização dos conhecimentos científicos e populares acumulados historicamente.

O primeiro módulo – **ECOSSISTEMAS** - entendido como espaço inicial do processo de formação de professores (Pré), foi pensado na relação Homem – Trabalho – Meio Ambiente.

Busca a compreensão dos processos identitários do homem (antropos) nas suas multi-relações sociais, políticas, biológicas, psicológicas, no tempo e em espaços geográficos específicos (territorialidade e campo) e articulados às formas de produção do trabalho humano. Possibilitam pensar as diferentes formas de construção de organizações sociais, como espaços dialéticos da constituição do Estado e dos Movimentos Sociais. Também, como as políticas públicas e especificamente as de educação vão sendo instituídas, preferencialmente as relativas ao Campo. Enquanto meio ambiente possibilita reflexões sobre os ciclos biogeoquímicos e suas interações ecológicas (questões sócio-ambientais e desenvolvimento sustentável) com os espaços rurais.

O segundo módulo – **FUNDAMENTOS DA CIÊNCIA** – subdivide-se em dois blocos: As relações com os saberes (sociedade e meio ambiente) e os processos de sustentabilidade (meio ambiente e vida no e do campo).

Parte-se da idéia de que a construção dos conhecimentos se efetivará a partir da observação, das vivências, experimentações e trarão resultados que possibilitem a articulação com o conhecimento científico acumulado e a reconstrução de conceitos e teorias. Tem o intuito de estabelecer novos patamares de discussão dos conhecimentos científicos com base em problematizações dos saberes produzidos no campo.

Para isso, se trabalhará com **unidades temáticas**, algumas **estabelecidas a priori** e outras durante o processo de formação, quais sejam: Solo, Água, Alimentação, Fontes de energia, Saneamento e Saúde Pública, Clima, Lixo, Processamento de dejetos humanos e animais entre outros, na contraposição entre modelos urbanos e rurais.

A interação entre os diversos campos de conhecimento facilita o processo de construção dos conhecimentos a ser efetivada pela investigação com intuito de (re)elaborar conhecimentos. Constitui-se no espaço de relato de vivências, de diálogo, de explicitação de compreensões e da vivência conceitual nos diferentes campos do conhecimento, incluídas aqui as reflexões sobre a cultura escolar e a educação do campo. A articulação entre as informações extraídas da realidade do campo as teorias já existentes e os novos conhecimentos produzidos pensados no eixo sociedade – meio ambiente – vida no e do campo.

O terceiro módulo – **AGROECOLOGIA** – busca explicitar a relação entre as técnicas propostas para a produção e o crescimento agrícolas com os processos de concentração e exclusão atuais, trabalhando a necessidade de construir novos padrões técnicos e outros princípios éticos, ligados à noção de sustentabilidade e a uma visão de mundo solidária e respeitosa das diferenças e do meio ambiente. A agroecologia é entendida não como uma doutrina, mas como um enfoque teórico e metodológico que, mobilizando diversas disciplinas científicas, visa estudar, de forma sistêmica, os ecossistemas manejados pelo homem para a produção agrícola vegetal e animal. Trata-se, desta forma, da aplicação de sistemas e conceitos da Ecologia no manejo e desenho de agroecossistemas sustentáveis.

Em um segundo bloco, relacionado ao desenvolvimento rural, é fundamental incorporar a concepção de desenvolvimento sustentável de territórios rurais, entendido como o resultado da ação articulada pelo conjunto dos habitantes – e não apenas dos agricultores familiares – de uma região, para a resolução de um problema ou para a construção de um projeto estratégico. Neste bloco, é importante que seja estimulada uma reflexão sobre a importância de se conseguir bens públicos voltados à valorização do conhecimento, da inteligência, dos laços sociais localizados, dos recursos naturais e das virtudes paisagísticas de uma região (Abramovay, 2007). É importante, neste contexto, problematizar o papel e o peso que a agropecuária tem hoje no campo brasileiro e, mais especificamente, catarinense. A natureza diversificada do tecido socioeconômico da maioria das regiões rurais deve ser

levada em conta, quando se discute formação de professores e, a partir dela, ações de desenvolvimento voltadas ao aumento da atratividade do campo pela via da luta contra a pobreza e do aumento de emprego e renda. Deve se apontar, por isso, não apenas à agricultura strictu sensu, mas a toda cadeia produtiva e, para além delas, à identificação de outras potencialidades e recursos do campo.

Wilson Schmidt - CCA

Graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1982), mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1990), Doutorado em Etudes de Societes Latino Americaines pela Universite de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) (1996) e Pós-doutorado pela Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (2002). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de ciências sociais, com ênfase em desenvolvimento territorial sustentável. Atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa agrônômica, relação sistema científico e sistema produtivo, economia da mudança técnica, agricultura, Brasil e história.

Constituição e organização do Colegiado do Curso

O Colegiado do Curso será constituído com base na Resolução nº 14/Cun /99 no seu Art. 3º o Colegiado de Curso e será constituído:

De um Coordenador Geral, como presidente; um Sub-coordenador; docentes que exerçam atividades no curso, representantes de alunos, representantes dos Centros, coordenadores do Tempo-comunidade e do tempo-universidade, e como convidados representantes de instituições de ensino conveniadas, representantes dos movimentos sociais do campo e outros que venham colaborar diretamente com o curso.

10. A ESPECIFICIDADE DO CAMPO EM SANTA CATARINA

Os dados do IBGE, baseados em critérios administrativos (que consideram urbanos todos os residentes dentro dos perímetros urbanos e em distritos dos municípios), apontam que em Santa Catarina apenas 21,3% dos habitantes residem no meio rural. Utilizando-se critérios de ruralidade

apontados por Veiga (2002)⁴, verifica-se, contudo, que 80% dos municípios catarinenses são essencialmente rurais (e 9% ambivalentes), representando 80% da área do estado e 33% da sua população (e mais 15% dela está em municípios ambivalentes). Santa Catarina passa, ao mesmo tempo, por um forte processo de êxodo de regiões rurais, especialmente de jovens, e de uma “litoralização” de sua população. O crescimento da migração entre jovens nas décadas passadas está relacionado à invisibilidade deles para as políticas públicas; à ausência de uma ambiente que favoreça a formulação de projetos inovadores; assim como à falta de perspectiva e de propostas viáveis, factíveis e rentáveis que oportunizem a geração de oportunidades de trabalho e renda nas localidades onde eles vivem. Além disso, contribuem as importantes diferenças nas condições de vida entre campo e cidade, fazendo os habitantes rurais se sentirem cidadãos de segunda classe. Para os jovens, especialmente pela falta de infra-estrutura, de comunicação, de cultura, de esporte e de lazer, somada ao assédio sugestivo que a mídia faz, sobre as facilidades e oportunidades urbanas, assim como aos complexos industriais e de serviços que absorvem parte dessa força de trabalho.

Avaliação realizada pela Secretaria de Educação Estadual de Santa Catarina nas escolas de Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2006) apontou que a maior parte dos alunos que freqüentam esse nível de ensino o faz com a finalidade de concluir o mais rápido possível essa etapa, e dar continuidade a estudos mais avançados ou alcançar melhores condições de inserção no trabalho.

Há uma heterogeneidade sócio-econômica e de interesses dos alunos que freqüentam o Ensino Médio. As diferenças são caracterizadas pela especificidade de cada região, possibilidades de inserção social e profissional, e oportunidades de continuidade dos estudos. As diferenças regionais afetam diretamente a população que freqüenta as escolas. Os alunos, pertencentes às áreas consideradas rurais, apresentam grande perspectiva de migração,

⁴ Municípios essencialmente rurais são aqueles com população inferior a cinquenta mil habitantes e densidade demográfica inferior a 80 habitantes por quilômetro quadrado; e municípios ambivalentes, aqueles com população entre 50 e 100 mil habitantes ou com população inferior a 50 mil habitantes, mas com densidade demográfica superior a 80 habitantes por quilômetro quadrado.

visando maiores oportunidades de trabalho e estudo. Assim, acabam como os jovens das áreas urbanas, suscetíveis à mídia e ao consumo. Essa variação ganha consistência na diferenciação entre os freqüentadores do ensino diurno e do ensino noturno.

No ensino diurno há maior regularidade entre a série e a idade cursada e a reprovação e a interrupção escolar são pontuais em algumas regiões. São alunos mais novos, e que, embora o estudo se constitua na atividade principal desenvolvida, já que são poucos que trabalham, nem sempre se mostram mobilizados para isso. Em algumas regiões são alunos que pertencem à classe social melhor favorecida e, por isso, com maiores oportunidades de dedicação exclusiva aos estudos.

Freqüentam o ensino noturno alunos que exercem alguma atividade remunerada, os que trabalham nas propriedades familiares e também aqueles jovens que foram sendo excluídos ou se excluíram do ensino diurno por diversos fatores. O cansaço, a falta de mobilização pelos estudos, a interrupção escolar e as reprovações caracterizam a maioria dos alunos que freqüentam o ensino noturno. O estudo não se constitui como atividade principal, mesmo para aqueles que não trabalham. Geralmente apresentam formas acumuladas de dificuldade escolar em séries anteriores. As condições são agravadas pela falta de algumas das condições estruturais como o acesso a biblioteca, laboratórios, atividades, secretaria, orientação educacional, laboratório de informática, possibilidade de outras experiências fora da escola, e principalmente pela distância percorrida para ir à escola. Há regiões nas quais os alunos percorrem de 10 a 30 km para chegar à escola. A precariedade e ausência de transporte escolar, e as longas distâncias dificultam ainda mais a permanência dos alunos das áreas rurais.

Geralmente não há profissionais disponíveis para o acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades e nem mesmo professores com a mesma qualificação profissional daqueles que atendem o ensino diurno. Embora haja possibilidade de adaptação da grade curricular às áreas rurais e ao ensino noturno, há poucas diferenças entre o urbano e o rural, e entre o ensino diurno e o noturno, bem como dificuldade de estabelecer formas de

profissionalização diferenciadas por região. A possibilidade de pensar sobre formas de redução da interrupção escolar e a de ter alunos oriundos do ensino fundamental com melhor qualificação parece constituir-se em condição apenas idealizada e longe de estabelecer uma ação concreta.

Como já foi mencionado, há uma grande diversidade nas regiões que compõem o Estado de Santa Catarina quanto ao acesso a recursos culturais, de lazer e profissionais. Essas diferenças produzem expectativas diferenciadas dos pais, dos alunos e dos professores. Regiões rurais que geram pouca atratividade para seus jovens – especialmente aquelas de baixa dinâmica das cadeias produtivas agrícolas e de baixo potencial para outros tipos de empreendimentos rurais – fazem da migração para os centros maiores a meta mais perseguida. Onde há presença de agroindústrias, comércios e prestações de serviços os alunos que cursam o Ensino Médio ficam sujeitos às dificuldades de oscilação do mercado e adentram ao trabalho na condição de excedente de mão de obra, com baixa remuneração, reduzidos benefícios sociais e nenhuma mobilidade profissional ou social. Naquelas regiões onde o turismo rural e a prestação de serviços são importantes, a sazonalidade e o curto período de trabalho que caracterizam estas atividades também dificultam à permanência dos jovens.

11. PROGRAMA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO CURSO

11. 1. APRESENTAÇÃO

Pode-se dizer que um dos maiores valores dos programas de auto-avaliação está na possibilidade de auto-conhecimento e de gerenciamento que se quer ter quando realiza um trabalho sério, democrático e transparente de avaliação. Em outras palavras avaliação institucional tem tudo a ver com verdade e transparência, sendo, assim duas palavras que toda instituição que desejar crescer com qualidade deve manter em todos os cursos que oferece.

Não existe nisso utopia, muito menos demagogia, ao contrário, trata-se de algo bastante simples, no que diz respeito a sua aplicabilidade, pois a

avaliação só tem sentido quando de fato isso ocorre. Para isso, parte-se do princípio que só se pode **gerir ou administrar algo que se conheça**. Assim, a avaliação deve ser vista por todos os atores do processo educativo: professores, funcionários, graduandos - como uma possibilidade de se conhecer o curso e conferir-lhes identidade própria.

Com isso ressalta-se a importância dos programas de auto-avaliação institucional como uma das maiores possibilidades de conhecer, ouvindo os participantes dos cursos como mediador e avaliador do ensino que lhe é oferecido. Ele é, dessa forma, colocado como parceiro na busca de uma qualidade cada vez maior e melhor na formação de futuros profissionais competentes e cidadãos.

É claro que para isso deve-se investir no amadurecimento dos estudantes, principalmente, socializando os resultados, demonstrando claramente onde e como eles foram ouvidos e quais as ações que foram tomadas, a partir, dos questionários por eles preenchidos. Deste modo, a socialização fundamental para a sobrevivência dos projetos de avaliação e uma verdadeira possibilidade de serem reconhecidos como sérios e confiáveis.

Nesse processo de socialização, em que existe a preocupação de se auto-conhecer, fica bastante interessante discutir, realizar estudos, reflexões e debates dos resultados, tentando entender os indicadores apontados, ainda mais se tratando de um projeto piloto que se pretende ser ampliado para outros estados brasileiros. Torna-se possível, a partir dos dados levantados e analisados, a definição de políticas e o planejamento de ações administrativas e pedagógicas, pois, tomando-se *consciência dos avanços, das potencialidades e das deficiências, pode-se promover mecanismos de correções, de ajustes necessários* (Durham, 1996:61).

Outro papel, também importante, a ser levado em conta nesse processo de auto-conhecimento é o de trabalhar a aceitação da avaliação, principalmente junto a todos os sujeitos envolvidos no processo. Com isso se

podem desmistificar possíveis preconceitos em relação a ela, ranços muitas vezes incorporados pelo seu uso - incorreto - como mecanismo de classificação e punição, preconceitos que afastam, dificultam o conhecer e impõem medo.

Por isso a democracia, nesse processo, não pode ser apenas discurso: deve ser ação, inclusive com a previsão de mecanismos para sanar os problemas que porventura venham a aparecer. Portanto, ao apresentar os resultados finais, é preciso deixar claro que os dados devem ser vistos por todos como um caminho natural de se avaliar o trabalho realizado, pois eles foram emitidos pelos principais interlocutores do processo: os estudantes.

11.2 JUSTIFICATIVA

Isso nos leva a afirmar que a avaliação não pode ser vista apenas pela sua “obrigatoriedade” Legal, mas como um processo por meio do qual o curso pode se analisar internamente, ou seja, provocar o seu auto-conhecimento. O que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, se administra e age, buscando sistematizar informações para interpretá-las com vista à identificação de práticas exitosas, bem como à percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los futuramente.

É necessário deixar claro a importância e o peso legal de realizar este projeto. Em primeiro lugar, para atendimento da **Lei nº 9.394/96**, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu **artigo 9º, inciso VI** explicitou a responsabilidade da União em *“assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”*.

Em segundo lugar, visando cumprir o que estabelece a **Lei 3869/01** quando dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de curso no seu **capítulo IV Art. 17 letra J** diz: *“a auto-avaliação institucional realizada pela instituição e as providências adotadas para seu saneamento de deficiências identificadas”*;

Mais recentemente **Lei nº 10.861/2004**, veio complementar e regulamentar a Lei acima citada e no seu **Art. 3º** *“A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas, obrigatoriamente. E no incisos, VIII determina que “ planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional...”*

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, e regulamentado através da Portaria nº 2.051/2004, Ar. 1º e no Art. 2º estabelece que a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), como órgão colegiado de supervisão e coordenação do SINAES, compete estabelecer diretrizes, critérios e estratégias para o processo de avaliação, em conformidade com suas atribuições legais de coordenação e supervisão do processo de avaliação da educação superior.

E na **seção I da Avaliação das Instituições De Educação Superior** nos:

Art. 9º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o perfil e o significado da atuação destas instituições, pautando-se pelos princípios do respeito à identidade e à diversidade das instituições, bem como pela realização de auto-avaliação e de avaliação externa.

Art. 10. A auto-avaliação constitui uma das etapas do processo avaliativo e será coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Art. 11. O INEP, órgão responsável pela operacionalização da avaliação no âmbito do SINAES, disponibilizará, em meio eletrônico, orientações gerais elaboradas a partir de diretrizes estabelecidas pela CONAES, **com os requisitos e os procedimentos mínimos para o processo de auto-avaliação, entre os quais incluem-se obrigatoriamente aqueles previstos no Art. 3º da Lei nº 10861/2004.**

De todo modo, o ponto principal é verificar se o Projeto Político Pedagógico deste Curso tenha uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado, estas características são fundamentais para este curso. Bem como, observar se o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa, esta sendo contemplado.

Por isso a necessidade de uma avaliação institucional formativa, ou seja, ao longo de todo o processo, verificando se estes objetivos estão sendo ou não atingidos, através de instrumentos avaliativos: on-line e in-loco.

Alerta-se, entretanto, que avaliação deve configurar-se em um processo permanente e conseqüente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e de caráter democrático que garantirá sucesso a essa avaliação é o fato de que ela precisa envolver todos os atores do curso.

O curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo: Áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias tem como objetivo principal na realização do seu Programa de Auto-avaliação Institucional algo bastante simples, no que diz respeito a sua aplicabilidade, pois avaliação só tem sentido quando de fato isso ocorre. Para isso, parte-se do princípio que só se pode gestar, administrar algo que se conhece. Portanto, a avaliação é ser vista, por todos, alunos, professores, chefia, coordenação e funcionários como uma possibilidade de se conhecer, de buscar de uma identidade própria e próxima do curso.

11.3. OBJETIVO GERAL:

- * Implantar um programa permanente de Auto-Avaliação do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo: Áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias

11.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- * Envolver todos os membros do Departamento e comunidade acadêmica num processo de avaliação que proporcione o auto-conhecimento do Curso;
- * Conhecer o Curso de, internamente, através de seus componentes curriculares e seus docentes no ponto de seus principais interlocutores: os estudantes;
- * Identificar alguns indicadores do Curso, podendo assim realizar mudanças mais significativas: curriculares (projeto pedagógico) e administrativas;
- * Promover mudanças pedagógicas e administrativas no curso, a partir, análise dos resultados obtidos e da socialização dos mesmos;
- * Traçar metas de qualidades para o Curso, através da auto-avaliação permanente, visando ouvir atentamente os indicadores advindos dos estudantes.

11.5. METODOLOGIA

Além das características já enumeradas, outro ponto decisivo para um bom projeto de auto-avaliação é a seleção dos instrumentos de coleta de dados a serem utilizados, ele não deve ser longo demais, as questões devem ser bem-direcionadas, objetivas e claras. Sugere-se que após cada bloco de questões objetivas, haja um campo aberto para críticas e sugestões, pois assim é possível extrair dados qualitativos de cada campo investigado e compará-los aos quantitativos.

Através desta metodologia de coleta de dados é possível se ter um olhar pedagógico sobre os números apresentados, ou seja, através dos depoimentos dos alunos separados em categorias é possível interpretar e analisar os campos fechados. É deste modo que se consegue transformar números/dados em indicadores administrativos e pedagógicos, podendo-se assim visualizar soluções.

Certas políticas de avaliação julgam que as respostas aos seus problemas estejam nos dados quantitativos, mas isso é um grave equívoco. Os dados em si pouco auxiliam no processo de auto-conhecimento, ao contrário, podem gerar desconforto e situações constrangedoras. Quando, porém, procuramos à interpretação dos dados analisando o campo aberto, estes são transformados em valiosos indicadores, conseguindo, além de observar as fragilidades, entender o mais importante: por que não está bom. A partir disso se torna possível traçar metas, ações, políticas de melhoria administrativa e pedagógica para o curso, pois realmente se conhece o objeto analisado.

O aspecto metodológico principal deste projeto é o de realmente garantir que os dados sejam confiáveis e limpos de possíveis “vírus”, ou melhor, dizendo, contaminações, pois partimos do princípio que avaliar é julgar emitir valores e, é poder, sendo assim os estudantes poderiam se “intimidar” ao avaliar módulos que ainda não estivessem totalmente livres, ou seja, necessitando do resultado final. Para tanto, foi tomado o seguinte cuidado, o instrumento de avaliação só será enviado para os estudantes após o término/fechamento dos módulos.

O importante é garantir ampla discussão e socialização dos resultados, demonstrando a importância do envolvimento de todos neste processo coletivo de avaliação e, ainda, utilizando estes espaços para investir numa maior conscientização, em relação ao processo de auto-avaliação. Para isso se criará uma **Comissão Permanente de Avaliação – CPA** composta e designada pelo Colegiado do Curso.

Outra meta é a informatização do instrumento, visando agilidade de análise e interpretação dos dados para deste modo detectar rapidamente as potencialidades e as fragilidades o que aumentará o grau de confiança e satisfação com o projeto, podendo assim traçar ações administrativas e pedagógicas com mais rapidez. Isso possibilitará mecanismos de retro-alimentação com maior rapidez algo muito necessário a este curso, principalmente, por se tratar de uma experiência em nossa instituição.

11.6. RESULTADOS ESPERADOS

O principal resultado esperado para este programa de auto-avaliação é colher informações de todos os atores envolvidos no processo, informações estas que demonstrem onde e como o curso acertou, ou onde ele pode e deve ser melhorado, ou seja, favoreça a meta-avaliação.

É fundamental para o sucesso de todo programa de auto-avaliação que os dados apresentados nos resultados finais sejam recebidos por todos com prudência e humildade, para que se enfrentem, de maneira conveniente, os problemas e as possíveis falhas. Importa ainda que haja sensibilidade para ouvir os participantes, que, no fundo, apenas deseja algo que muitas vezes é dever nosso oferecer-lhes: um curso com qualidade.

12. FORMAS DE ACESSO AO CURSO

O acesso ao curso se dará por concurso vestibular específico, na forma de ingresso único, com 50 vagas em turma única. Poderá também receber alunos oriundos de outras instituições por meio de transferência, mediante análise do currículo do solicitante e alunos admitidos na forma de retorno e por Convênio Cultural, no âmbito do Programa *Estudante Convênio de Graduação (PEC - G)*.

O estabelecimento de vestibular específico tem a finalidade de atender a indicação do MEC/SECAD/CGEC de abril de 2006, da necessidade de instituir ações afirmativas que procurem corrigir as “desigualdade(s) sofrida(s) pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e de seus profissionais”.

Embora aberto a todos que concluíram o Ensino Médio, mediante inscrição, dará prioridade 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 – PRONERA e o Programa Saberes da Terra.

13. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CADERNOS SECAD 2 (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. MEC. Brasília, DF. Março de 2007.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- DURHAM, Eunice R. & SCHWARTZMAN, Simon Avaliação do Ensino Superior. EDUSP, São Paulo, 1992.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2006)
- Lei das Diretrizes Nacionais da Educação Brasileira – no 9.394/96
Ministério da Educação – MEC Plano Nacional de Educação/ PNE Lei n.º10.172/2001.
- NAVAJAS, Ana Maria. Avaliação Institucional: uma visão crítica. São Paulo. Unimarco Editora, 1998.
- SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos Movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica C. (org.) **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

SITES

<http://portal.mec.gov.br/secad/>

<http://portal.mec.gov.br/index.php>

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9782
&Itemid=&sistemas=1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9782&Itemid=&sistemas=1)