

Coletânea
**EDUCAÇÃO
DO CAMPO
EM MOVIMENTO**

Livro 1

Adalberto Penha de Paula
Andressa Kerecz Tavares
Edinalva Oliveira
Maria Isabel Farias
(Org.)

ENTRE CAMPO, ÁGUAS E FLORESTAS:

**TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFPR – SETOR LITORAL**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Miguel Sanches Neto

VICE-REITOR

Everson Augusto Krum

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS

Édina Schimanski

EDITORA UEPG

Beatriz Gomes Nadal

CONSELHO EDITORIAL

Beatriz Gomes Nadal

Adilson Luiz Chinelatto

Antonio Liccardo

Augusta Pelinski Raiher

Dircéia Moreira

Édina Schimanski

Giovani Marino Favero

Ivana de Freitas Bárbola

Névio de Campos

Coletânea
**EDUCAÇÃO
DO CAMPO
EM MOVIMENTO**

Livro 1

Adalberto Penha de Paula
Andressa Kerecz Tavares
Edinalva Oliveira
Maria Isabel Farias
(Org.)

ENTRE CAMPO, ÁGUAS E FLORESTAS:

**TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFPR – SETOR LITORAL**



Editora
UEPG

**Copyright © by Adalberto Penha de Paula, Andressa Kerecz Tavares,
Edinalva Oliveira e Maria Isabel Farias org. & Editora UEPG**

Equipe editorial

Coordenação editorial

Beatriz Gomes Nadal

Revisão de língua portuguesa

Amanda Demétrio dos Santos e Janete Bridon

Projeto gráfico e diagramação

Marco Aurélio Martins Wrobel

Capa

Andressa Marcondes

Fotos

Acervo das/os pesquisadoras/es e educandas/os da Lecampo

E61 Entre campo, águas e florestas: trajetórias e memórias da licenciatura em Educação do Campo na UFPR - Setor Litoral/ Adalberto Penha de Paula (org.) ... [et al]. - Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2021.
156 p; (Coletânea Educação do Campo em movimento). Livro eletrônico.

ISBN: 978-65-86234-12-1

DOI: 10.5212/86234-12-1

1. Educação do Campo. 2. Agroecologia. 3. Práxis. 4. Trabalho e emancipação. I. Paula, Adalberto Penha de (org.); II. Tavares, Andressa Kerecz (org.); III. Oliveira, Edinalva (org.); IV. Farias, Maria Isabel. V. T.

CDD: 370.115

Ficha catalográfica elaborada por Rodrigo Pallú Martins – CRB 9/202109/P

Depósito legal na Biblioteca Nacional

Editora filiada à ABEU

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Editora UEPG

Praça Santos Andrade, n. 1

Cep: 84010-919 – Ponta Grossa – Paraná

Site: www.editora.uepg.br

Fone: (42) 3220-3306

E-mail: vendas.editora@uepg.br

2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS PRINCÍPIOS 15

Ândrea Francine Batista

CAPÍTULO 2

TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUÇÃO
DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFPR
– SETOR LITORAL 33

Adalberto Penha de Paula, Ândrea Francine Batista,
Marcelo Cunha Varella e Maria Isabel Farias

CAPÍTULO 3

LECAMPO: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O
LITORAL PARANAENSE E VALE DO RIBEIRA 45

Ândrea Francine Batista, Lourival de Moraes Fidelis e
Maria Isabel Farias

CAPÍTULO 4

ASSESSORIA AO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UFPR – SETOR LITORAL 60

Etienne Cesar Rosa Vaccarelli e Eloisa Helena de Carvalho Borges

CAPÍTULO 5

ESTÁGIO CURRICULAR NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO: CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA 73

Adalberto Penha de Paula, Ândrea Francine Batista, Edinalva Oliveira,
Neusa Tauscheck e Vanessa Marion Andreoli

CAPÍTULO 6

ESTÁGIO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO 85

Ândrea Francine Batista

CAPÍTULO 7

DIÁLOGO DA AGROECOLOGIA E DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPR – SETOR LITORAL..... 92

Andressa Kerecz Tavares e Edinalva Oliveira

CAPÍTULO 8

MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA COMPARTILHADANA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENSINO DE CIÊNCIASA PARTIR DAS PROPRIEDADES FÍSICO-QUÍMICASDA ÁGUA 107

Júlio César David Ferreira e Ehrick Eduardo Martins Melzer

CAPÍTULO 9

SABERES DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO 119

Edinalva Oliveira e Roberto G. Barbosa

CAPÍTULO 10

ENTRE ONDAS, MARÉS E MONTANHAS: DESAFIOS, LIMITES E PERSPECTIVAS DA LECAMPO – UFPR..... 132

Ândrea Francine Batista, Andressa Kerecz Tavares, Edinalva Oliveira e Maria Isabel Farias

AUTORAS E AUTORES..... 145

APRESENTAÇÃO

É com alegria que apresento a você, leitor e leitora, o *Livro 1 – Entre Campo, Águas e Florestas: Trajetórias e Memórias da Licenciatura em Educação do Campo na UFPR – Setor Litoral* – da **Coletânea Educação do Campo em Movimento**, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, organizado pelas companheiras Andressa, Edinalva, Maria Isabel e pelo companheiro Adalberto. Permita-me a informalidade no uso dos nomes, pois assim carinhosamente também nos consideramos na luta pela Educação do Campo no Paraná, trabalho que transcende a pesquisa e o ensino, a nossa dimensão profissional e que se estende no companheirismo e na amizade para todas as dimensões da vida humana.

Ao longo da história, muitos grupos humanos já escreveram livros e organizaram bibliotecas. Eles já foram forjados em peles de animais, em argila úmida, no papiro, no papel e no formato que conhecemos hoje; e, também, já estão sendo digitais na chamada atualidade. Certamente, a história não acabará aqui. Isso pode causar incertezas, de fato, mas traz a esperança e nos coloca no movimento, pois a história não está pronta, ela precisa ser feita por nós, humanos.

Esta bela obra, escrita a muitas mãos, apresenta para o leitor e a leitora o histórico e o desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo no litoral paranaense. Essa história, ordenada em capítulos, é eivada o tempo todo por categorias teóricas fundadas no movimento da Educação do Campo, forjada no Brasil desde o final dos anos de 1990 pelos movimentos sociais. Logo, essa obra é a germinação de uma semente que se fez fruto no cultivo dos trabalhadores e das trabalhadoras e dos companheiros e das companheiras de um território, o litoral paranaense, o qual, conhecíamos tão pouco. Agora, conheceremos esse lugar na voz de quem nele vive, trabalha e luta. Uma obra a ser degustada com uma leitura atenta.

O primeiro grupo de capítulos articula-se em torno de um conjunto de categorias, as quais Freire chamaria de ideias-força e que envolvem as

concepções e os princípios que o curso assumiu para realizar a formação dos/as estudantes. Fica evidente na obra que não é possível formar um docente-professor-educador e uma docente-professora-educadora sem desvelar concepções, princípios, leitura de mundo, posição de classe, método, compreender teorias, apropriar-se do conhecimento profundo e elevado da realidade e das teorias educacionais, forjar-se humano. A obra posiciona sua concepção na perspectiva do território, o litoral paranaense, suas contradições, sua composição, suas relações de força. Além disso, explicita o projeto de sociedade que essa formação assume: um projeto da classe trabalhadora, com conhecimentos e saberes comprometidos com a transformação social. Destaca, também, o movimento de constituição do curso internamente na universidade.

Um segundo grupo de ideias-força traz a concepção teórico-metodológica e o vivido nos Estágios curriculares e nos Estágios não escolares. Explicitam marcas fortes do curso, como a alternância, a itinerância, a pesquisa da realidade, o planejamento coletivo, as relações e as contradições entre conhecimentos, saberes e conteúdos escolares, o vínculo entre escola e comunidade, o emblemático embate entre teoria e prática, quase sempre confundidas como dimensões distintas e poucas vezes compreendidas como práxis.

A obra revela a complexidade do processo formativo, no contexto do campo, das águas e das florestas com seus sujeitos (indígenas, caiçaras, ribeirinhos e ribeirinhas, ilhéus e ilhoas, pescadores e pescadoras, camponeses e camponesas, assentados e assentadas, acampados e acampadas, quilombolas, trabalhadores e trabalhadoras da educação), e um belo movimento dos professores-estudantes e das professoras-estudantes no mar de idas e vindas para os campos de Estágio. Todos precisaríamos passar pela experiência de ser professor e professora de Estágio para seguir ensinando e formando professores e professoras para transformar os currículos e a escola.

Um terceiro grupo de ideias-força dá ênfase à formação por área do conhecimento – Ciências da Natureza – e destaca as disciplinas escolares que o compõem. Vale lembrar que o Estado do Paraná não reconhece nos editais essa formação e insiste na disciplinarização do ensino, luta que ainda não vencemos. A obra traz conhecimentos, reflexões e experiências sustentadas

em metodologias como o tema gerador, a aprendizagem significativa, a valorização dos saberes prévios na relação com o conhecimento científico, a Agroecologia como elemento chave da formação de professores e de professoras do campo, das águas e das florestas. A obra valoriza, ainda, a aula e o ensino de Ciências da Natureza com práticas que articulam escola e vida, desde o estudo do solo local, da biodiversidade, da tecnologia e de outros tantos que se movem em uma onda que mistura o conhecimento científico e escolar com o conhecimento da experiência.

Por fim, e como forma de síntese da obra, o livro ainda traz “Entre ondas, marés e montanhas: desafios, limites e perspectivas da Lecampo”, espaço em que o coletivo de professores e de professoras sistematiza importantes aprendizados produzidos nessa experiência. Assim, o leitor e a leitora crítico/a buscará ali fontes para analisar também o seu curso e as suas práticas.

Com essa perspectiva histórica e humana, parablenho o grupo organizador, todos os autores e as autoras da obra, os/as estudantes-sujeitos diversos e múltiplos do curso em análise e todas as comunidades do campo, das águas e das florestas envolvidas nesse belo e engajado trabalho formativo, que, ao escreverem a obra, se forjaram mais humanos. Agora, esse conhecimento produzido, registrado, sistematizado, em forma de livro na sua mão, irá compor o acervo da sua biblioteca, que precisa ser viva e colocar a obra em movimento para toda a comunidade de leitores e de leitoras.

Leia, empreste, presenteie, divulgue, guarde com cuidado. A obra que é fruto e já se faz semente de novas obras em outros territórios.

Boa leitura crítica, que sempre se articula com uma nova escrita. Assim, segue a história do livro, da leitura e da biblioteca na humanidade.

Viva a educação do campo, das águas e das florestas!

VIVA!

Marcos Gehrke – Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

Guarapuava, inverno pandêmico de 2020.

INTRODUÇÃO

Esta obra é fruto da caminhada de seis anos do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), do Setor Litoral. Ela consolida um percurso de muito trabalho, contradições, avanços e conquistas. Sabedores de que toda construção é carregada de histórias, de lutas e de disputas é que nos desafiamos à escrita e ao registro dos nossos fazeres.

A Educação do Campo é construção viva desde a década de 1990. Ela nasceu com os movimentos sociais e, como nos diz Roseli Caldart (2012, p. 259), é um “conceito em construção” que ganha corpo com as escolas, os cursos, a formação de professores e de professoras e com as universidades; cada espaço que se abre é um fortalecimento que ocorre.

Somos imensamente gratos por integrar esse movimento nacional, atuar na formação de professores e de professoras para as escolas do/no campo como um lugar de direitos, pois reconhecemos que as escolas públicas são locais fundamentais para a reprodução da vida camponesa nas comunidades!

Este é o primeiro volume de uma coleção denominada “Educação do Campo em Movimento”, a qual recebeu esse nome porque a educação não é estática, mas tem movimento, é dinâmica, é capaz de perceber a realidade e considerá-la para a construção do conhecimento. Assim, almejamos um processo formativo dialético, capaz de produzir, construir, reconstruir e desconstruir quando for necessário. A coleção nasce com três livros, a saber: 1) *Entre campo, águas e florestas: trajetórias e memórias da Licenciatura em Educação do Campo na UFPR – Setor Litoral*, que é o objetivo desta introdução; 2) *Inventário da realidade e experiências de estágio na Licenciatura em Educação do Campo na UFPR – Setor Litoral*, no qual apresentamos belas e engajadas experiências de trabalho na formação de professores e de professoras para as escolas do campo; 3) *Da pesquisa à escrita: relatos da Licenciatura em Educação do Campo na UFPR, Setor Litoral*, o qual traz os registros de algumas pesquisas desenvolvidas na formação docente e na conclusão do curso. Esses livros representam o quanto

é fundamental a pesquisa para a população do campo, das águas e das florestas para a consolidação do direito da existência.

Este volume foi construído pelos professores e pelas professoras e pelas técnicas administrativas em Educação da Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) da UFPR, integrantes da construção do curso. Ele se constitui em dez capítulos que apresentam a Lecampo e mostram sua organização pedagógica. Por questões didáticas, organizamos o livro por blocos. Dessa maneira, no primeiro bloco, serão apresentados três capítulos, sendo o inicial sobre as concepções pedagógicas do curso e seus princípios, visto que são nossas referências para pensar todos os processos. Desse modo, não abrimos mão dos princípios e da origem da Educação do Campo, pois são eles que nos orientam.

Já o segundo capítulo trata do território da Educação do Campo. Ele apresenta quem são nossos/as estudantes, quais sujeitos coletivos eles/as representam e qual identidade eles/as representam para o curso. Esse capítulo revela que a Lecampo da UFPR consegue chegar no grupo de sujeitos para os quais a política pública de formação de professores e de professoras foi criada, a saber: camponeses e camponesas, quilombolas, indígenas, caiçaras, ribeirinhos e ribeirinhas, pescadores e pescadoras, sem-terra, agricultores e agricultoras familiares. Aborda, também, a importância de construir uma unidade e uma identidade, assim como da luta pelo território e faz uma apresentação das turmas do curso e de seus territórios, na busca de consolidar uma identidade coletiva do campo, das águas e das florestas. Por fim, o terceiro capítulo conta desde a criação do curso da UFPR até a sua consolidação e institucionalidade. Ademais, consideramos importante apresentar as estratégias pedagógicas da Lecampo para a construção de sua unidade e sua consolidação.

O segundo bloco, formado pelo quarto capítulo, trata da assessoria pedagógica, o qual revela como esse trabalho é fundamental na organização do curso. Ele faz uma contextualização de como a assessoria técnico-administrativa se efetivou e como foi estruturada para um curso por alternância, o que implica um novo olhar quando pensamos nas atividades de suporte aos acadêmicos e às acadêmicas até as especificidades da assessoria à Lecampo, em função de seu desenho pedagógico. Nesse texto, é possível perceber as

diferenças com outros cursos que não estão na organização da alternância e da itinerância. O desafio desse contexto foi intenso, mas, ao mesmo tempo, fez com a universidade percebesse que era preciso pensar a partir das especificidades do curso e não com base no padrão estabelecido.

O terceiro bloco é composto pelo quinto e sexto capítulos, os quais tratam do Estágio Curricular, da concepção pedagógica e do Estágio não formal na Lecampo – UFPR, respectivamente. No quinto capítulo, abordam-se as concepções teórico-metodológicas que dão sustentação ao Estágio Curricular da Lecampo, considerando o Estágio um eixo estruturante e articulador. Nele, apresenta-se o processo de elaboração das diretrizes pela Comissão de Orientação do Estágio (COE) e da Câmara do curso, considerado um avanço importante para a organização do curso, uma vez que está em diferentes territórios e em diferentes tempos de alternância. Além disso, no quinto capítulo, passa-se por uma caracterização do Estágio Curricular Supervisionado e apresentam-se os princípios da Educação do Campo como práxis docente, ressaltando que a articulação dos conhecimentos teóricos e empíricos a consolidam. O autor e as autoras revelam, ainda, que o papel da pesquisa desenvolvida no Estágio se torna fundamental, uma vez que ela permite conhecer a realidade e identificar as contradições existentes. Para Caldart (2000), “escola é mais que escola”; assim, percebemos que a escola é parte de um conjunto muito importante e que necessita um olhar atento, cuidadoso e metodológico para poder ser base de construção da Educação do Campo.

O sexto capítulo trata do Estágio em espaços educativos não formais e apresenta a Educação do Campo para além dos espaços formais. A escola é parte fundamental, mas a Educação do Campo, que tem sua origem nos movimentos sociais, não nasceu com a teoria, mas das práticas pedagógicas, e, muitas delas, em espaços não formais. O texto aborda as dimensões do Estágio não formal, a concepção e as raízes que o fundamentam, e destaca que ele pode ser articulado com as comunidades, pois materializa-se em diferentes espaços. O texto veicula o Estágio não formal ao currículo de formação decente como “uma possibilidade de práticas pedagógicas territoriais”.

O quarto bloco, composto por mais três capítulos, trata das experiências em Ciências da Natureza na Lecampo, dialogando de maneira transversal com a Agroecologia. No sétimo capítulo, é descrito como se desenvolveram os processos de ensino e de aprendizagem significativos, embasados nos elementos teóricos metodológicos da Lecampo, entre os anos de 2014 e 2019, desenvolvidos em seis turmas de estudantes procedentes de diferentes territórios. A intencionalidade foi contextualizar as experiências na área de ensino das Ciências da Natureza em diálogo com a Educação do Campo e a Agroecologia, destacando como principal tema gerador o solo. Os referenciais teóricos e os conteúdos estruturantes explorados pela Lecampo seguem as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e os principais teóricos da Educação, como Paulo Freire, e importantes autores representantes da Agroecologia.

O oitavo capítulo apresenta o processo de construção das práticas pedagógicas relativas ao ensino de Química e Física na perspectiva da docência compartilhada. Para tanto, os autores e as autoras organizaram as discussões teóricas em torno de uma breve contextualização da política educacional de criação de um curso de Lecampo em Ciências da Natureza na UFPR – Setor Litoral. A partir dessas experiências como docentes do curso, foi desenvolvida também uma análise fundamentada no aporte metodológico da história oral, organizada no formato conhecido como memórias docentes.

O nono capítulo descreve as atividades de ensino e de aprendizagem das Ciências da Natureza, desenvolvidas entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, articulando os módulos do curso. Ambas as propostas partem de uma relação dialética entre teoria e prática, compreendida como as vivências dos/as estudantes e as práticas experimentais. Além disso, em uma interação dialógica, mediada pela aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal, foram valorizados os saberes dos/as estudantes e os princípios da Educação do Campo.

Por fim, no quinto bloco, com o décimo capítulo, foi realizada uma retrospectiva e uma análise sobre diferentes aspectos vividos pelos/as docentes e pelos/as estudantes na Lecampo. Ao delinear o percurso, os desafios, os limites e as perspectivas, a Lecampo é, por natureza, inovadora,

tem caráter popular e um alcance territorial e cultural jamais visto na história da UFPR em 107 anos de sua existência. Muitos desafios e limites surgiram e foram superados; outros ainda estão por vir e, assim, continuamos nosso percurso, neste momento e neste movimento histórico em que vivemos!

Boa Leitura!

Adalberto, Andressa, Edinalva e Maria Isabel

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org).

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

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

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS PRINCÍPIOS

Ândrea Francine Batista

INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo), nas mais diferentes habilitações, possibilita a formação de educadores e de educadoras que possam atuar na imensa diversidade das escolas do campo existentes, bem como em processos pedagógicos de Educação não formal voltados ao campo. Fruto de uma política pública que nasceu dos movimentos sociais, um curso, nessa perspectiva, foi fundado sob as bases dos princípios filosóficos e pedagógicos que vinham sendo construídos na luta “Por uma Educação Básica do Campo”, desde o início da década de 1990, concebidos a partir de um amplo debate, reflexões, estudos, análises e experiências educacionais concretas a favor de uma educação pública, gratuita e de qualidade para os povos do campo, das águas e das florestas (CALDART *et al.*, 2012).

O marco temporal da práxis que originou a Educação do Campo pode ser identificado em um momento de avanço do neoliberalismo, o qual atingiu brutalmente as populações do campo, caracterizando um novo ciclo na luta pela terra dos diferentes sujeitos trabalhadores do campo, crescentemente desterritorializados. As comunidades camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, faxinalenses, caboclas, entre tantas outras, desde então, vêm sofrendo um forte impacto do chamado Agronegócio. Os latifúndios improdutivos foram sendo substituídos gradualmente por latifúndios altamente produtivos, sob a direção de grandes corporações transnacionais que atuam

na produção de *comodities* para exportação, articuladas à alta taxa de uso de agrotóxicos e à produção de sementes transgênicas. Somado a esse processo, o chamado hidronegócio e a mineração desenfreada compõem o núcleo do desenvolvimento atual do capitalismo no campo, ocasionando graves consequências para as populações que intensificaram a luta por seus territórios.

A partir disso, surgiram e intensificaram-se novos movimentos de luta pela terra, movimentos ecologistas e camponeses, movimentos de pescadores e de pescadoras artesanais, de atingidos e de atingidas por barragens, de quebradeiras de coco, de mulheres camponesas, bem como fortaleceu a articulação dos povos indígenas e dos povos quilombolas. Junto a eles, intrinsecamente, a luta por uma educação pública e de qualidade, nos territórios de origem desses sujeitos históricos, foi efetivando a luta pela Educação do Campo, inicialmente sob o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O *Dossiê MST Escola - documentos e estudos 1990-2001* (MST, 2005) apresenta reflexões, análises, elaborações e registros de experiências que articulam essa trajetória histórica. Citamos aqui alguns capítulos que o compõem: “Nossa luta é nossa Escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos”, um estudo de 1990; “O que queremos com as escolas dos assentamentos”, de 1991; “Como deve ser uma escola de assentamento, de 1992; “A importância da prática na aprendizagem das crianças”, de 1993; “Como fazer a escola que queremos”, de 1994; “Princípios da Educação do MST”, de 1996; “Pedagogia da Cooperação”, de 1997; “Escola Itinerante em acampamentos do MST”, de 1998 (MST, 2005).

No final da década de 1990, as condições objetivas e subjetivas possibilitaram a realização da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo e do nascimento da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, que, juntamente a outras organizações sociais e instituições, construíram o I Seminário Por uma Educação do Campo (KOLLING; CERIOLO; CALDART, 2002). Como afirma Caldart (2009, p. 39), a Educação do campo nasceu na “[...] crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. Essas situações estão

relacionadas à distância na localização geográfica das escolas; aos problemas de transporte e de estradas; ao fechamento das escolas do campo; à organização curricular e à proposta metodológica que abrangesse a especificidade dessa população; ao avanço do agronegócio e do uso de agrotóxicos; à formação e à qualificação de educadores e de educadoras do campo para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Assim, a Educação do Campo, bem como a Educação Popular, consolida-se em uma perspectiva de construir um projeto sociopolítico, econômico e cultural para o país, que tenha como base uma vida digna para a classe trabalhadora do campo em suas mais diversas expressões; que possibilite a construção e o fortalecimento das identidades desses sujeitos; que proporcione à infância e à juventude do campo um espaço de arte, cultura, trabalho, lazer, estudo e produção de conhecimento.

Para tanto, um dos elementos centrais é a formação de educadores e de educadoras que possam atuar em escolas do campo, escolas das ilhas, escolas quilombolas e escolas indígenas, e que, comprometidos/as e inseridos/as nesses territórios, possam aportar na construção de propostas pedagógicas que contemplem sua especificidade; atuar em defesa da Educação do Campo e contra o fechamento de escolas; propor práticas educativas que articulem os princípios filosóficos e pedagógicos de sua origem; e contribuir no fortalecimento de processos organizativos e cooperativos nas comunidades que resistem diariamente aos ataques do desenvolvimento do capital no campo. Nessas breves reflexões, apresentaremos os princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo que fundamentam também a formação de seus educadores e de suas educadoras; em seguida, exporemos a concepção e a forma de organização da Lecampo – Ciências da Natureza da UFPR – Setor Litoral; e, por fim, ensaiaremos algumas provocações dos desafios da profissão enfrentados neste tempo histórico.

Princípios filosóficos fundantes da Educação do Campo e da formação de seus educadores e de suas educadoras

As Licenciaturas em Educação do Campo compõem o quadro de cursos de Graduação de várias universidades públicas brasileiras, sejam elas federais ou estaduais. Construídas com o objetivo de formar profissionais que atuem na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, elas habilitam profissionais para atuarem por área de conhecimento, tais como: Ciências Sociais e Humanas; Linguagens; Ciências Agrárias; Ciências da Natureza; e Matemática.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi-MEC) criou, em 2005, um grupo de trabalho que tinha a tarefa de elaborar uma política de formação para educadores e para educadoras do campo, fruto de uma política pública, segundo Molina e Sá (2012), e consequência das necessidades apontadas pelos “movimentos sociais e sindicais” na II Conferência Nacional de Educadores do Campo, que ocorreu entre 2 e 6 de agosto de 2004. O Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) é resultado desse processo, que veio a fortalecer inclusive algumas experiências pilotos que já se encontravam em andamento, como o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade de Brasília (UnB) em uma parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) do Rio Grande do Sul (RS); da Universidade Federal da Bahia (UFBA); e da Universidade Federal do Sergipe (UFS).

Em 2008 e 2009, foram lançados editais em que as instituições de Ensino Superior pudessem concorrer para a oferta do Procampo, a partir de uma organização curricular oferecida em regime de alternância com etapas presenciais (Tempo Universidade) e com etapas realizadas nas comunidades de origem (Tempo Comunidade), que, articuladas, são equiparadas aos semestres dos “cursos regulares” (MOLINA; SÁ, 2012). Esses cursos constituíram-se baseados em princípios filosóficos e pedagógicos fundantes da Educação do Campo que expressam uma concepção de mundo e de sujeito histórico, bem como da relação entre os seres humanos e outros seres vivos na sociedade.

Tais princípios alimentam também a formação de seus educadores e de suas educadoras.

Quanto aos **princípios filosóficos** da Educação do Campo, podemos mencionar: a) Educação para a transformação social; b) Práxis para a emancipação humana; c) Educação omnilateral; d) Trabalho no processo de emancipação humana; e d) Agroecologia.

Educação para a transformação social

Construir a história com as próprias mãos, tornar-se sujeito da sua própria história e da história coletiva, tanto da comunidade como da humanidade – é dessa prática social que foi forjada a Educação do Campo, que, em luta por direitos, pela soberania alimentar, saúde e educação, possibilita a transformação de uma prática social reificada, alienada, para uma prática social libertadora. A Educação, como parte dessa prática libertadora, deve vincular-se diretamente à problematização da realidade, vivenciada com suas múltiplas dimensões, e das estruturas sociais vigentes, o que possibilita um largo e constante processo de conscientização que não é particular de processos escolares, mas indubitavelmente passa pela escola (FREIRE, 1987). Além disso, necessita evidenciar as contradições do sistema sociopolítico e econômico em que estamos mergulhados/as; construir e fortalecer as diferentes identidades como parte de um processo de autorreconhecimento do ser humano como sujeito histórico; e, por fim, estimular processos de auto-organização para a ação transformadora (CALDART *et al.*, 2012).

Nesse sentido, os processos educativos e a escola em si têm um papel primordial. Para tanto, ela necessita ser gratuita, massiva, de qualidade, vinculada diretamente aos territórios de origem das famílias da classe trabalhadora e às suas lutas e resistências cotidianas, em consequência do capital para o campo em suas diferentes dimensões. Uma educação para o novo, para uma nova sociedade, perpassa pela ação crítica e coletiva de constituir e fortalecer um sujeito histórico transformador de seu território. Um sujeito que é coletivo e que desenvolva todas as potencialidades humanas

de seu tempo para a construção de um mundo mais justo e solidário (CALDART *et al.*, 2012).

Práxis para a emancipação humana

A concepção dialética do conhecimento permite-nos evidenciar a objetividade da relação dicotômica entre prática e teoria, produzida historicamente pelas relações sociais que proporcionam a vida material e, também, a urgência necessária de sua superação por meio da práxis humana (GRAMSCI, 1978). É uma relação que não é automática ou mecânica, exigindo do ser social um esforço constante de superação de processos de retificação em todas as dimensões da vida humana. Outrossim, exige compreensão de seu papel nesse organismo vivo em que habitamos (a Terra), e que suas ações particulares e singulares podem mudar os rumos da destruição eminente que vivenciamos. O materialismo, como corrente filosófica (GRAMSCI, 1978; MARX; ENGELS, 2011), evidencia, mais do que nunca, que as relações sociais de produção da vida podem inviabilizar muitas espécies em nosso planeta, inclusive o ser humano.

Uma práxis educativa para a emancipação humana carrega a superação da cisão e da linearidade entre o fazer e o pensar, entre a prática e a teoria, e possibilita a produção de uma práxis humana que, contemplando suas diferentes dimensões, contribui de maneira incisiva para a emancipação política e para além dela – para a emancipação humana (GRAMSCI, 1978, 1982).

Educação omnilateral

Uma educação omnilateral refere-se a um processo de formação humana que desenvolva todas as dimensões do ser social, possibilite a ruptura com as limitações do ser humano condicionado a preparar-se para sobreviver nessa sociedade sob a lógica do lucro, da sobreposição do plano intelectual sobre o manual e dos valores de competitividade e individualismo (CALDART *et al.*, 2012).

Essa perspectiva omnilateral busca construir, mesmo dentro das limitações desse tempo histórico, a relação existente entre as dimensões prática, intelectual, afetiva, artística, emocional e ética da vida humana (MARX;

ENGELS, 2011). Como afirma Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da autonomia*, o ser humano é inacabado e encontra-se em permanente construção.

Trabalho no processo de emancipação humana

O trabalho é um dos elementos constitutivos do ser social – é parte de sua ontologia. Entretanto, é importante destacarmos que o trabalho que forja os primeiros traços do ser social e humano, historicamente, foi se forjando também como elemento constitutivo de sua alienação (MARX; ENGELS, 2011). A forma social em que vivemos carrega as intempéries da separação entre intelectual e manual; carrega longos processos de espoliação e exploração em nome do lucro e da concentração nas mãos de poucos; carrega a discriminação racial e de gênero; carrega a incitação à competitividade e ao individualismo exacerbado; carrega problemas de saúde por esforços repetitivos, problemas emocionais e psicológicos promovidos pela dinâmica social da vida. Poderia essa forma de trabalho, na qual vivemos atualmente, carregar a fratura que possibilitaria a emancipação humana?

O trabalho condicionado aos aspectos anteriormente elencados é, certamente, limitador da emancipação humana, mas carrega em si todas as contradições possíveis para a sua superação (GRAMSCI, 1978; MARX; ENGELS, 2011). Um trabalho inspirado na práxis, na organização coletiva e cooperada, na produção das condições sociais da vida para todos e para todas, no respeito à natureza em toda a sua biodiversidade, na produção artística e cultural, pode ocasionar novas relações sociais e abranger, indistintamente, todas as potencialidades e as diferenças humanas.

Agroecologia

Os problemas socioambientais, causados em nosso ecossistema pela lógica da exploração da natureza em larga escala, são visíveis e cada vez mais drásticos. A agricultura extensiva e monocultora, a mineração em larga escala, os processos de contaminação e concentração da água, a destruição da biodiversidade, atingem diretamente as populações que vivem no/do campo, mas, ao mesmo tempo, anunciam transformações significativas no planeta.

A Agroecologia vem contrapor essa lógica existente, ao afirmar, contundentemente, que é possível alimentar bem toda a humanidade respeitando e coexistindo com a biodiversidade existente no planeta; que é possível construir novas relações sociais de produção onde a terra, a água, o oxigênio, as florestas, os minérios, não sejam apenas mercadorias negociadas mundialmente, restringindo a viabilidade de uma existência digna a poucos/as (VERGARA, 2013). A Agroecologia, como ciência, indica uma nova forma de produzir a vida. Para efetivar-se, em sua plenitude, necessita ser massivamente incorporada e, também, ser organicamente parte constitutiva de um projeto societário. Um projeto que contemple uma Reforma Agrária ampla e popular; que possibilite as condições de vida digna para o trabalhador e para a trabalhadora do campo; que reestruture a lógica produtiva destrutiva mundial (em que a obsolescência programada e o consumismo reinam em nome das disputas imperialistas); que ressignifique a relação ser humano-natureza; e que esteja intrinsecamente articulado à soberania alimentar (CALDART, 2019; RIBEIRO, 2017; VERGARA, 2013).

Nesse caso, a articulação entre educação e Agroecologia é potencialmente emergente, por um lado, para aportar, no desenvolvimento de uma consciência crítica, as contradições existentes anunciadas anteriormente; e, por outro, para potencializar a experimentação de uma nova forma produtiva, da construção e do diálogo entre os saberes científicos, ancestrais e tradicionais, que possibilite a investigação para solucionar problemas da humanidade e de sua comunidade local, que estimule a produção de novas tecnologias que em seu cerne carreguem a coexistência com a diversidade e com a biodiversidade (CALDART, 2019; RIBEIRO 2017).

Esses princípios filosóficos são abrangentes, mas carregam uma direção, na qual o papel da educação seja para a classe trabalhadora uma das dimensões de sua própria libertação.

Princípios pedagógicos que orientam a Educação do Campo

Embora não sejam desconexos, apresentamos, na sequência, como os princípios filosóficos anteriormente trabalhados se desdobram em **princípios**

pedagógicos que orientam a Educação do Campo, bem como sua formação docente.

São princípios pedagógicos: a) Educação para além da forma escolar; b) Educação vinculada à realidade; c) Vínculo orgânico da escola com a comunidade; d) Caráter pedagógico da alternância e da itinerância; e) Pesquisa como princípio educativo; f) Trabalho como princípio educativo; g) Educação para a questão ambiental e a Agroecologia; h) Educação para a auto-organização e a coletividade; i) Caráter pedagógico da construção de novas relações de gênero; j) Caráter pedagógico da arte e da cultura; l) Mística e construção de valores humanos como parte do processo pedagógico. A seguir, desenvolvemos brevemente cada um desses princípios:

Educação para além da forma escolar

Educação é um processo amplo e em constante movimento. Ocorre a partir das diferentes mediações que ao longo da vida o ser humano vai vivenciando. A cada momento, a cada nova experiência, seus conhecimentos são confrontados com novas questões que podem possibilitar o avanço para uma visão mais abrangente e, também, podem estacionar no campo do senso comum, ou dos conhecimentos superficiais de processos, temas e questões. Por ser abrangente, os processos educativos podem ocorrer durante a vida em diferentes espaços, diferentes dimensões, diferentes intensidades, os quais fazem a mediação entre as intencionalidades pedagógicas e a necessidade de resolver problemas emergentes ou questões cotidianas, forjando determinada sociabilidade a cada tempo histórico. A esses espaços, potencialmente de caráter pedagógico, chamamos educação não escolar (ou educação não formal), os quais podemos citar: a constituição de coletivos ou grupos identitários; os movimentos e as organizações sociais; os processos comunitários e de cooperação; os projetos e as práticas educativas, sendo esses institucionais ou não; entre outros (FREIRE, 1985, 1987).

A educação não escolar e a educação escolar têm a peculiaridade de trabalhar com a sistematização e a socialização de conhecimentos já produzidos, bem como de construir criticamente novos conhecimentos.

Educação vinculada à realidade

Todo o conhecimento já produzido na humanidade buscou avançar na interpretação e na compreensão da realidade existente, seja em seus aspectos temporais, geográficos, sociais, matemáticos e da economia, artísticos e da comunicação, da natureza e suas relações, bem como nas escalas local, nacional, internacional, e ainda universal. Nesse sentido, os processos educativos desvinculados da realidade concreta vão perdendo, potencialmente, sua intencionalidade pedagógica. A realidade concreta é o combustível para a socialização do conhecimento e para a sua construção. É o alimento da práxis, da relação entre teoria e prática, tanto social como produtiva, assim como de uma educação crítica e transformadora (FREIRE, 1967, 1996).

Vínculo orgânico da escola com a comunidade

A Educação do Campo, desde a perspectiva de ser uma prática libertadora, necessita, a partir de seu vínculo com a realidade, ser parte orgânica da construção de um território, ser raiz constitutiva no desenvolvimento territorial. Nesse viés, é imprescindível estabelecer um vínculo direto entre os educadores e as educadoras do campo, a escola do campo e a comunidade local – a dimensão comunitária da escola. Logo, necessita contribuir para a resolução dos problemas da comunidade, ser um espaço de debate das questões pertinentes àquele território, ser parte da vida existente naquele espaço. Desse modo, somente na mediação desses três sujeitos coletivos é que a educação se territorializa em uma perspectiva emancipatória, estimulando processos transformadores e de autonomia dos sujeitos do campo, que vivenciam cotidianamente conflitos e desafios estruturantes de seu tempo histórico (CALDART *et al.*, 2012). Assim, como princípio pedagógico, a Educação do Campo deve estar organicamente presente em seu território, necessita envolver os diferentes sujeitos que ali vivem e atuam, como estudantes, educadores e educadora, merendeiros e merendeiras, zeladores e zeladoras, pais e mães, associações e organizações comunitárias, movimentos sociais e processos cooperativos, técnicos e técnicas que atuam no território, entre outros tantos.

Caráter pedagógico da alternância e da itinerância

A Educação do Campo, desde a materialidade da vida dos sujeitos do campo, deve estar articulada aos tempos e aos territórios locais, à dinâmica dos sujeitos e de sua vida no campo. A alternância e a itinerância permitem um vínculo direto com a comunidade de origem dos educandos/das educandas-educadores/educadoras e as questões que nela permeiam. Alternar momentos pedagógicos entre Tempo Escola ou Tempo Universidade (no caso da formação superior) e Tempo Comunidade, bem como estabelecer a itinerância da escola em caso de deslocamento forçado da comunidade ou em situações adversas, são em si a possibilidade da materialização da práxis territorial e comunitária em seu desenvolvimento (MST, 2005). No caso da formação de educadores e de educadoras do campo, a alternância e a itinerância permitem a territorialização da própria formação desses sujeitos.

Compreendemos que a alternância surge da necessidade de estabelecer no processo formativo seus vínculos orgânicos com suas raízes. Assim, possibilita integrar escola e comunidade do educando e da educanda e materializa-se por meio da dinâmica e da relação existente entre Tempo Escola ou Tempo Universidade e Tempo Comunidade (CALDART *et al.*, 2012). Durante o Tempo Escola ou Tempo Universidade, os/as estudantes vivenciam aulas teóricas e práticas, auto-organizam-se por intermédio de coletivos para os momentos de estudo e de trabalhos cotidianos, avaliam e participam das atividades e dos planejamentos. Já durante o Tempo Comunidade, os/as estudantes realizam ações e pesquisas em sua própria realidade, buscando dialogar com os conhecimentos discutidos durante o Tempo Escola ou Tempo Universidade. É de grande importância estabelecer dinâmicas de acompanhamento do Tempo Comunidade, desde os educadores e as educadoras até a comunidade – esse é um dos principais desafios da alternância.

O princípio da itinerância nasceu das experiências de escolas que buscavam acompanhar a dinâmica da luta pela terra; da necessidade de estabelecer processos educativos para crianças, filhos e filhas de acampados e de acampadas sem-terra, que não tinham acesso à escola, ou que mudavam de escola a cada vez que era necessária a mudança de território de luta, ou

por despejos violentos, ou pela dinâmica da própria luta. Essas experiências levaram à construção de uma Escola Base com a função de acompanhar e dar suporte legal à vida escolar dos/as estudantes e da vida funcional de educadores e de educadoras que se deslocavam com a escola (MST, 2005).

O princípio pedagógico da itinerância, fundado sob a materialidade do acesso à educação, também carrega consigo grandes experiências de vínculo direto com a materialidade vivida pelos/as estudantes. As propostas pedagógicas, sua organização e seus critérios de funcionamento estabelecem um vínculo direto com a realidade material e imaterial vivenciada nos territórios e que cotidianamente perpassam pelos conflitos emergentes da questão agrária a cada momento histórico.

Identificamos, a partir das experiências acumuladas, que um dos principais desafios da itinerância está relacionado ao fortalecimento das estruturas físicas e materiais para a realização dos processos pedagógicos, justamente em um momento histórico de alto índice de fechamento de escolas do campo.

Pesquisa como princípio educativo

Consideramos que pesquisa é um dos princípios educativos mais importantes nesse processo, pois pode possibilitar o estímulo à curiosidade, às atitudes autodidatas e ao compromisso do estudo como parte da resolução de problemas da vida cotidiana. Entretanto, é importante considerarmos que a pesquisa, nessa perspectiva, carrega também seus princípios (FREIRE, 1996). Referimo-nos à relação intrínseca e orgânica com a realidade concreta, bem como à questão do método. Método, aqui, **não é apenas** um aplicativo ou um caminho a ser trilhado mecanicamente, mas um princípio pedagógico que orienta caminhos ao buscar estabelecer relações das mais diversas, identificar as contradições e os movimentos existentes em relação ao tema de pesquisa e ao seu entorno, a fim de reconhecer suas particularidades, universalidades, singularidades e relações (GRAMSCI, 1978).

A realidade material, base da pesquisa como princípio educativo, não é apenas particular. Ela tem relações dialéticas com outras particularidades,

assim como com a universalidade de fenômenos, situações e questões que são, ao mesmo tempo, compostas organicamente por essas particularidades.

Trabalho como princípio educativo

O trabalho como princípio educativo pode ser considerado a materialidade da práxis educativa. A intencionalidade do trabalho, no âmbito educativo, está relacionada à resolução de problemas ou de necessidades de determinado coletivo e de determinado território, os quais podem ser imediatos ou permanentes. Sua dimensão pedagógica está justamente nas ações prático-reflexivas organizadas, sistematizadas e avaliadas, que buscam encontrar soluções aos desafios que a realidade concreta dos territórios condiciona. Seu vínculo com a materialidade é parte integrante de sua intencionalidade educativa (PISTRAK, 2000).

Nesse sentido, como a escola pode educar pelo trabalho? Que tipo de trabalhos podem ser realizados na escola com uma intencionalidade pedagógica? É importante destacarmos que cada idade precisa desenvolver um tipo de trabalho adequado à fase do desenvolvimento infantil e adolescente (PISTRAK, 2000). Destacamos como possibilidades o trabalho doméstico, socialmente necessário para a manutenção da vida; o trabalho administrativo, a partir de processos de gestão democrática escolar; o trabalho de produção agrícola e animal; o trabalho de cooperação na produção agroflorestal; os trabalhos que envolvam a soberania alimentar na escola; os trabalhos que vinculam a cultura e a arte no ambiente escolar e no território onde ela está inserida (CALDART *et al.*, 2012).

Educação para a questão ambiental e a Agroecologia

A questão agrária e a questão ambiental são hoje, inegavelmente, parte dos grandes desafios da humanidade. Há análises bastante precisas que identificam que a lógica capitalista do sistema produtivo caminha para a beira de um grande colapso ambiental e que diversas maneiras influenciarão na reconfiguração da vida neste planeta. Algumas espécies já estão em extinção; outras caminham para essa mesma direção. O problema do agrotóxico

e da transgenia na saúde da natureza e do ser humano, a destruição da biodiversidade para a expansão monocultora e pecuarista em larga escala, ou, ainda, a mineração destrutiva são alguns dos exemplos que causam grande impacto na vida das populações que vivem do/no campo. Nesse sentido, a Educação do Campo que não esteja vinculada aos problemas causados por esse sistema produtivo dificilmente consegue superar aspectos da imensa alienação na relação ser humano-natureza constituída ao longo de décadas (CALDART, 2019; RIBEIRO, 2017; VERGARA, 2013). A Educação do Campo necessita estar atenta a essas temáticas, tanto no estudo como na construção de práticas cotidianas transformadoras que vinculem experiências concretas de Agroecologia, de agroflorestas, de produção e reprodução de sementes crioulas, de fortalecimento da biodiversidade, de soberania alimentar para o desenvolvimento dos territórios.

Educação para a auto-organização e a coletividade

A Educação do Campo carrega como princípio pedagógico a construção do sentido de coletividade e da auto-organização para enfrentar os desafios imediatos e permanentes que vão se estabelecendo. As diversas experiências já construídas que alimentam esse princípio vão desde a criação de coletivos estudantis, de coletivos pedagógicos (de educadores e de educadoras, de agentes educativos e educativas e outros funcionários e outras funcionárias), até a articulação desses coletivos que buscam, de maneira combinada, resolver questões emergentes (CALDART *et al.*, 2012). A construção desses coletivos e de sua auto-organização busca estimular uma nova forma democrática de participação nas decisões e na gestão cotidiana do ambiente escolar, de maneira cooperada com a própria comunidade (PISTRAK, 2000).

Tendo em vista que a escola do campo é parte orgânica de determinado território e que seu vínculo com ele é fundamental para o seu desenvolvimento, é incondicional que se construam novas relações sociais entre os sujeitos coletivos que ali residem, estudam e trabalham.

Caráter pedagógico da construção de novas relações de gênero

É inegável que, nos últimos anos, um dos temas sociais que tem se destacado é a questão de gênero. Fruto de uma histórica construção social de violência e de opressão contra a mulher, bem como de lésbicas, *gays*, bissexuais e transgênero (LGBTs), o tema tem sido discutido abertamente em diferentes espaços institucionais e se transformado em programas, projetos e políticas públicas; todavia, ao mesmo tempo, é alvo de críticas e incompreensões.

Um desafio humanitário de nosso tempo histórico é consolidar práticas de respeito à diversidade de gênero e de combate à violência e à opressão contra a mulher e sujeitos LGBTs. Construir novas relações de gênero é urgente para o avanço do que estamos chamando de humanidade. Assim, a Educação do Campo, por conseguinte a escola do campo, deve assumir esse desafio promovendo debates, estudos e ações comunitárias que busquem construir valores de solidariedade, respeito, afetividade e alteridade voltados às diferenças e à diversidade (CALDART; PEREIRA *et al.*, 2012).

Caráter pedagógico da arte e da cultura

Consideramos cultura as formas de produção da vida material e imaterial de determinado território. Fazem parte da cultura o modo de produzir a vida, o modo de alimentar-se, de festejar, de entrar em luto, de sonhar, de planejar o futuro, e, entre tantos outros, o modo de relacionar-se socialmente.

A arte, com sua dinâmica própria, tem um de seus pilares calcados na cultura, seja ela local, regional, nacional ou internacional. Um outro pilar que a sustenta está calcado na projeção, na perspectiva, na sublimação do que é possível e do que é aparentemente impossível para o avanço da humanidade. Ela revela e, ao mesmo tempo, instiga, inspira, impulsiona e intervém na realidade concreta e na conexão entre seres humanos, entre grupos identitários (CALDART *et al.*, 2012). A arte assume também uma dimensão pedagógica, outro de seus pilares. Tanto no processo de sua produção, quanto de socialização e interação, proporciona a construção de conhecimentos, a percepção de conflitos, bem como suscita e encoraja novas perspectivas.

A cultura e a arte têm para a Educação do Campo uma dimensão pedagógica e necessita materializar-se no cotidiano da escola. Vivenciar, respeitar e reavivar a cultura de seu povo e de sua memória histórica; discutir aspectos da cultura que possam ser opressores ou ser expressão da indústria cultural; estimular a criação artística e sua socialização são algumas das expressões materiais desse princípio pedagógico.

Mística e construção de valores humanos como parte do processo pedagógico

Tendo em vista que a Educação do Campo procura articular-se ao princípio da omnilateralidade, indubitavelmente carrega em si a busca de construir e fortalecer a dimensão afetiva do ser humano, da simpatia, do respeito e da dedicação. Intimamente articulado ao princípio pedagógico anteriormente descrito (arte e cultura), a Educação do Campo necessita promover discussões e ações concretas que promovam uma subjetividade humana baseada no respeito, na solidariedade, na afetividade, na cooperação. Ademais, precisa despertar a sensibilidade e a empatia nas relações humanas e sociais. Concomitantemente, necessita perdurar a memória histórica de sua construção, bem como de seu povo, de seu território (CALDART *et al.*, 2012).

Nesse sentido, a mística, como uma expressão artística e afetiva da identidade de um povo, de suas perspectivas, de suas lutas, de seus conflitos, de seus desafios, precisa ser estimulada e recriada cotidianamente, pois seu caráter pedagógico está na conexão com a subjetividade humana (BOGO, 2000). Assim sendo, esses princípios pedagógicos, em articulação com as diferentes práticas pedagógicas, são alimento para análises, reflexões e projeções de novas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante reiterarmos ininterruptamente os princípios filosóficos e pedagógicos constitutivos da Educação do Campo. São princípios forjados a partir de ensejos e de experiências concretas em coexistência com formulações teóricas, construídas ao longo da história, mas que, ao mesmo tempo, se

configuram como alimento de novas e inúmeras práticas. Estas, por sua vez, forjam, a ferro e fogo, a vida orgânica e desafiadora de seus próprios princípios.

A materialização desses princípios constituintes ocorre de diferentes maneiras, em articulação com a realidade concreta dos territórios e de seus sujeitos coletivos que resistem diante dos conflitos conjunturais e estruturais da forma societária capitalista, sejam eles camponeses e camponesas, quilombolas, indígenas, caiçaras, faxinalenses, entre tantos outros. Fundamentos que, por excelência, são criados na dinâmica da luta de classes e alimentam as experiências concretas e diversas de uma educação com perspectiva emancipatória.

REFERÊNCIAS

BOGO, A. **O vigor da mística**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CALDART, R. S. **Agroecologia, educação e projeto social emancipatório**. Por uma agenda de combate à alienação e à devastação da vida. Curitiba. Texto Xerografado, 2019.

CALDART, R. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CALDART, R. *et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção O Mundo Hoje).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. *et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

MST. **Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos – 1990-2001**. Veranópolis: ITERRA, 2005.

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

RIBEIRO, D. S. (org.). **Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2017.

VERGARA, E. *et al.* (org.). **Agroecologia e a Educação do Campo**. Agroecologia e Educação do Campo. Matinhos: Editora UFPR Litoral, 2013.

CAPÍTULO 2

TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFPR – SETOR LITORAL

Adalberto Penha de Paula
Ândrea Francine Batista
Marcelo Cunha Varella
Maria Isabel Farias

INTRODUÇÃO

Com um percurso histórico de 22 anos, a Educação do Campo tem alavancado muitas mudanças, tanto de perspectiva como de concepção de educação. Ressaltamos que, como modalidade de ensino e campo de pesquisa, nos últimos anos, alcançou o *status* de categoria de análise em construção. Conforme Caldart (2012):

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente [...]. (CALDART, 2012, p. 259, grifo do autor).

A Educação do Campo é resultado e conquista da luta e da persistência, principalmente dos movimentos sociais, de muitas comunidades que vivem e trabalham a partir do campo, das águas e das florestas. Além disso, tem se destacado, no Brasil, ao adentrar espaços institucionais, mesmo que não seja

bem recebida; é direito dos povos do campo, das águas e das florestas e dever do Estado, porém, garantir o acesso à escola e à universidade – nesse caso, escolas e universidades que atendam às demandas desses sujeitos.

Nesse sentido, este texto objetiva refletir sobre a importância da Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) – Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, a partir da sua construção como território ocupado pelos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Para tal, apresentamos brevemente a política que originou os cursos de formação docente para atuar nas escolas do campo; a trajetória de constituição, as características e as especificidades das turmas da Lecampo; a categoria território para compreender a Educação do Campo e, conseqüentemente, a Lecampo, frente a sua atuação no Vale do Ribeira e no litoral paranaense.

Educação do Campo e território: categorias constituintes da Lecampo

Um dos marcos da expansão da Educação do Campo, no Brasil, é a construção das políticas de formação docente, que se deram, no primeiro momento, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o qual oportuniza o acesso ao Ensino Superior, não somente para a formação de professores e de professoras, mas para além do campo da Educação. No entanto, na continuidade das lutas pela Educação do Campo, a partir do Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, foi necessária a criação de programas para a efetivação dessa política – nesse caso, o específico de formação de professores e de professoras, denominado Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Segundo Molina (2015),

[...] é uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Pautada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo – CNEC, realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como

uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”. (MOLINA, 2015, p. 150).

A conquista da política de formação de professores e de professoras fez com que a Educação do Campo ocupasse o que chamamos de território institucional, o que contribuiu para a sua consolidação conforme suas especificidades. No entanto, ao discutirmos sobre a Educação do Campo, o entendimento do território é ampliado como categoria de análise, uma vez que possibilita analisar e compreender as Licenciaturas em Educação do Campo, visto suas especificidades e sua abrangência territorial. Compreendemos que o território tem como elemento fundamental o trabalho, o que é reafirmado por autores como Santos (2007) e Gottmann (2012), os quais pontuam o território como construção; já Fernandes (2002) o define como a forma que se desenvolve a organização da vida. Para Santos (2007):

O território não é apenas o conjunto de sistemas naturais e de sistemas de coisas superposta; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 2007, p. 14).

O que estabelece a relação de produção da vida dos sujeitos que acessam a Lecampo é justamente o sentimento de pertencer, de identificar-se com o modo de vida que é particular, mas que está em disputa. Para discutirmos sobre a Educação do Campo, é necessário, conforme Molina (2015, p. 381), “[...] de acordo com sua materialidade de origem, [...] falar da questão agrária; [...] da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água; a vida”. Não podemos nos furtar dessa compreensão crítica da realidade, pois é com ela que avançamos na construção e na formação de educadores para as escolas do campo.

O curso da Lecampo – Ciências da Natureza tem seus princípios bem definidos, pois conseguiu firmar-se e consolidar-se nos diferentes territórios que se propôs em ocupar, inclusive no institucional, que é a própria UFPR. Esse processo de conquistas dentro da universidade fez-se tanto no aspecto da sua importância e necessidade, como um curso que contribui significativamente na atuação da universidade nas comunidades do Vale do Ribeira e do litoral paranaense; quanto no aspecto do reconhecimento do curso, uma vez que foi incluso como regular dentro da estrutura dos cursos superiores da UFPR.

Segundo Molina (2015), além da criação dos cursos superiores de formação docente, também seria preciso superar alguns desafios para o fortalecimento e a ampliação das Licenciaturas, como: a) o protagonismo dos movimentos sociais; b) a vinculação com as escolas do campo; c) a concepção de alternância; d) a formação por área de conhecimento; e) a estratégia de ingresso dos sujeitos do campo, das águas e das florestas nesses cursos. No que se refere aos desafios supracitados, muitos deles foram superados no momento de aprovação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); já outros, após o início das aulas do curso com a participação dos/as estudantes e das comunidades. Contudo, destacamos o desafio referente aos critérios de acesso ao curso, os quais foram primordiais para a garantia da identidade da Educação do Campo na Lecampo.

Assim, foram elaboradas/as categorias/critérios que estabelecem a obrigatoriedade do vínculo e do pertencimento do/a estudante para ingressar no curso, considerando que ele é fruto da luta por uma política pública que possibilite a formação de professores e de professoras para atuarem nas escolas do campo, das águas e das florestas, a saber:

1. Educadores ou educadoras que prioritariamente não possuam qualquer curso de Graduação e que estejam em atividade nas escolas/instituições do campo, escolas itinerantes pertencentes à Rede Estadual ou Municipal, escolas comunitárias e escolas-família.
2. Educadores ou educadoras que prioritariamente não possuam qualquer curso de Graduação e que atuem em processos educativos/formativos desenvolvidos por entidades ligadas a espaços educativos não formais (sindicatos, movimentos sociais, cooperativas, associações e

outros que desenvolvam suas atividades vinculadas à questão agrária e camponesa).

3. Pessoas que trabalham na agricultura familiar, nos assentamentos, nos acampamentos, arrendatários ou arrendatárias, meeiros ou meeiras, boias frias, pescadores ou pescadoras, indígenas, quilombolas, extrativistas e demais populações tradicionais do campo e povos indígenas como regem as leis e decretos.
4. Pessoas atuantes nos movimentos sociais ligados ao campo, à associação de agricultores ou de agricultoras familiares, pescadores ou pescadoras, quilombolas, faxinalenses, povos indígenas e demais populações tradicionais do Brasil.
5. Filhos ou filhas de agricultores ou de agricultoras familiares, assentados ou assentadas, acampados ou acampadas, pescadores ou pescadoras, quilombolas, faxinalenses, arrendatários ou arrendatárias, meeiros ou meeiras, boias-frias, indígenas ou extrativistas e demais trabalhadores e trabalhadoras assalariados/as que atuem na agricultura familiar de acordo com a Lei Nº 11.326, de 24 de julho de 2006, da agricultura familiar (BRASIL, 2006).

Essas categorias foram essenciais para garantir o acesso da diversidade de sujeitos do campo, das águas e das florestas, justamente porque entendemos a importância dos territórios e dos sujeitos para os quais a política foi criada. Entender que um grupo da sociedade sempre ficou marginalizado, quando falamos do direito à educação, e que essa política tem possibilitado seu ingresso ao Ensino Superior, nos remete ao que Fernandes (2002) afirma:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação. (FERNANDES, 2002, p. 92).

Ao pensarmos em Educação do Campo, não podemos distanciá-la do modelo societário em que vivemos, no qual predomina a exclusão e a negação de toda a forma de direito à classe trabalhadora. Como legitimidade dessa postura excludente do capital, podemos citar a questão do território no modo

de produção capitalista, o qual ganha uma denominação dentro dos critérios capitalistas. Essa questão coloca em confronto direto o modo de vida das comunidades, ou melhor, dos territórios ocupados por comunidades tradicionais, como quilombolas, indígenas e pescadores e pescadoras. A terra, a água e a floresta têm outro significado, que é para a manutenção da vida, e não para a mercadoria e o lucro, como determina o modo de produção capitalista.

A construção e a assunção da identidade de sujeitos do campo, sejam camponeses e camponesas, quilombolas, indígenas, caiçaras, ribeirinhos e ribeirinhas, pescadores e pescadoras, sem-terra, agricultores e agricultoras familiares não ocorre naturalmente ou de maneira imediata. Muitos desses sujeitos, mergulhados nas amarras da ideologia dominante, não se reconhecem ou se identificam com seu povo, com as causas da sua comunidade, com a história e as lutas dos seus territórios. Por vezes, eles se reconhecem e a respeitam, mas não atuam concretamente na realidade existente para transformá-la. Assim, muitas vezes, esse processo de autorreconhecimento tem se dado dentro da trajetória formativa postulada pelas Licenciaturas em Educação do Campo.

A Lecampo tem se esforçado em promover processos educativos e pedagógicos, a partir das demandas dos territórios junto aos sujeitos coletivos para a construção de sua identidade (tanto com aqueles e com aquelas que se reconhecem, como com aqueles e com aquelas que ainda não se veem). Um movimento que possibilita o fortalecimento dos territórios camponeses, indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, pescadores, bem como a construção identitária do ser social, na qualidade de classe trabalhadora. A identitária coletiva faz parte de um amplo e longo processo de sensibilização, conscientização e comprometimento com a construção de uma nova forma societária.

Concebermos uma educação que transforme o ser humano como sujeito de sua própria história exige, entre tantas questões, uma compreensão mais aprofundada da realidade concreta e de sua dinâmica. A realidade social, econômico-política e cultural de um povo tem sua dimensão local e imediata onde se expressam as necessidades, os conflitos e as questões cotidianas. Todavia,

indubitavelmente, ela se encontra vinculada a uma dimensão mais ampla e universal em um lugar onde se encontram, convergem e se distanciam as diferentes realidades locais; lugar onde podemos identificar os aspectos singulares que existem entre as diferentes realidades particulares, seus aspectos comuns e suas diferenças; lugar de reconhecimento da diversidade e da unidade. Compreendermos esse movimento dialético da realidade é fundamental na formação docente. A busca para entendermos profundamente a realidade vivida não é um ato único, mas é um processo, é permanente, exige constância e método que nos permitam elucidar as determinações, os condicionantes e as relações existentes entre seus diferentes aspectos e territórios.

Nesse cenário de contradições é que a Lecampo iniciou seus trabalhos no ano de 2014, e, até 2019, concretizou o ingresso de oito turmas, oriundas dos diversos territórios. Nos dois primeiros anos do curso, ingressaram as quatro primeiras turmas. A partir de 2016, houve o ingresso de uma turma a cada ano, o que explica as oito turmas em seis anos do curso. Dessas oito turmas, quatro já se formaram e muitos/as ex-estudantes da Lecampo já estão atuando nas escolas, nas suas comunidades.

As turmas que ingressaram em 2014 tinham características bem singulares, pois uma era composta, na sua maioria, por estudantes vinculados/as aos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), bem como de comunidades de faxinalenses, agricultores e agricultoras familiares, trabalhadores e trabalhadoras da educação. Essa turma autodenominou-se¹ Albert Einstein. A construção e a organização pedagógica dessa turma tinha uma parceria com a Escola Latinoamericana de Agroecologia (ELAA), a qual está localizada no Assentamento Contestado no município da Lapa, no Paraná (PR). A outra turma era composta, majoritariamente, de trabalhadores e de trabalhadoras da educação escolar e de agricultores e de agricultoras familiares, autodenominada Flor do Vale,

¹ Na qualidade de prática pedagógica, a Lecampo mobiliza as/os estudantes a escolherem coletivamente nomes para as turmas, a fim de proporcionar, ao longo do curso, um processo de identidade coletiva como turma na Educação do Campo.

com aulas realizadas em um Centro Comunitário ou em escolas públicas no município de Cerro Azul (PR).

A turma de 2015, nomeada Paulo Freire, era organizada na Comunidade Remanescente Quilombola João Surá, localizada no município de Adrianópolis (PR), que registra mais de 200 anos de resistência. Ela era composta por estudantes quilombolas, trabalhadores e trabalhadoras da educação, agricultores e agricultoras familiares, caboclos e caboclas e comunidades negras do entorno. A outra turma, autodenominada Guará, organizada para ter aulas, preferencialmente, nas estruturas do Setor Litoral, era constituída por estudantes dos municípios do litoral paranaense, com agricultores e com agricultoras familiares, pescadores e pescadoras artesanais, quilombolas e trabalhadores e trabalhadoras da educação. Após a oferta de vagas para ingresso no ano de 2015, não houve turmas nos territórios da Lapa, do Cerro Azul e de Adrianópolis.

Assim, os/as estudantes que ingressaram, em 2017, na turma Sementes Nativas; em 2018, na turma Sepé Tiarajú; em 2019, na turma Chico Mendes; e, a turma de 2020, ainda sem nome determinado, tiveram suas aulas somente nas estruturas do Setor Litoral. De forma geral, elas foram compostas por quilombolas, pescadores e pescadoras e agricultores e agricultoras familiares. No entanto, ressaltamos que, em algumas dessas turmas, houve a entrada de estudantes indígenas (Guarani) e dos movimentos sociais do campo. Outro destaque dessas turmas no Setor Litoral é o ingresso de um grande número de estudantes do Vale do Ribeira paranaense e paulista, principalmente das comunidades negras, quilombolas, de ilhéus, caiçaras do litoral paulista e de trabalhadores e de trabalhadoras do turismo comunitário.

A organização e a construção das turmas, tanto nos territórios quanto nas dependências do Setor Litoral, por mais que tenham suas particularidades organizacionais, têm garantidas os princípios basilares das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, com a organização do tempo pedagógico, por meio da alternância (Tempo Universidade/Tempo Comunidade), o respeito à diversidade de identidades das turmas, a presença dos movimentos sociais e o vínculo com as escolas das comunidades de origem dos estudantes.

A construção de turmas nos territórios de origem dos educandos e das educandas tem as seguintes características: o estabelecimento de um território em potencial para a formação de educadores e de educadoras do campo; a construção das condições objetivas para a realização da turma nesse território, a partir de parcerias com prefeituras, organizações sociais populares e com a própria comunidade; e, por fim, os educadores e as educadoras deslocam-se periodicamente para esses territórios para a realização dos momentos de Tempo Universidade, ou melhor, garantem a itinerância docente.

Já as turmas que ocorrem no Setor Litoral se caracterizam também pela alternância, com momentos de Tempo Universidade, em que os/as estudantes se agrupam para a realização dos estudos, e momentos de Tempo Comunidade, nos quais os/as estudantes realizam estudos, pesquisas e ações comunitárias em suas escolas. A forma da alternância depende do perfil dos/as estudantes matriculados/as na turma, podendo ocorrer nos fins de semana, a cada 15 dias, ou, ainda, com etapas de Tempo Universidade mais longas – de 15 ou 20 dias. Nessas etapas, é necessário construir uma logística de acolhimento/alojamento desses/as estudantes, que pode ocorrer tanto nas salas de aula da universidade, como em parcerias com outras instituições ou a partir da auto-organização estudantil.

A organização do curso na alternância e na itinerância busca construir um vínculo orgânico entre Lecampo, comunidade local e escola do campo, sob as bases materiais da realidade concreta territorial. Dessa forma, possibilita tanto o acesso de sujeitos do campo ao Ensino Superior, a partir de suas diferentes especificidades (como os tempos da produção agrícola camponesa, do tipo de pescado conforme o período do ano, os tempos dos calendários escolares), quanto as ações e as práticas de pesquisa e extensão que almejam ser transformadoras na comunidade de origem dos educandos e das educandas. De forma geral, uma extensão realizada com os/as estudantes, com as comunidades e não para eles/as.

Um dos principais desafios da Lecampo é, diante de tanta diversidade de formas e de experiências de alternância e de itinerância, estabelecer uma constância de acompanhamento mais próximo dos Tempos Comunidades.

Esses necessitam garantir a inserção dos/as estudantes na vida orgânica comunitária e escolar, buscando articular as atividades curriculares do curso com a realidade vivenciada por eles/as.

Diante desse contexto de construção coletiva da Lecampo, enfatizamos a diversidade de sujeitos oriundos dos vários lugares do Brasil. Nesse sentido, somente a alternância consegue possibilitar o ingresso e a permanência dos/as estudantes que procuram a Lecampo. Recebemos estudantes de várias regiões do Brasil, com destaque para o Estado do Paraná e de São Paulo que representam a maioria dos/as estudantes. Assim, a estratégia pedagógica de alternância e de itinerância, mesmo com os desafios impostos pelas condições materiais do trabalho pedagógico, tem buscado, por intermédio das práticas educativas, o fortalecimento das escolas, das comunidades, dos territórios dos sujeitos, ou melhor, dos povos do campo, das águas e das florestas.

A construção de uma identidade coletiva, na Educação do Campo, no Brasil, é parte fundamental de um processo de fortalecimento que passa pela expansão e pela ampliação das ofertas da Licenciatura em Educação do Campo. De acordo com Molina (2015), essa ampliação dá-se a partir das seguintes potencialidades dos cursos: a) consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento; b) espaço de acúmulo de forças para a conquista de novas políticas públicas; e c) ampliação do acesso e uso das Novas Tecnologias nas Escolas do Campo. O acesso ao conhecimento científico e acadêmico em diálogo com o conhecimento tradicional, ancestral e popular tende a contribuir na construção de uma nova forma societária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na qualidade de política conquistada a partir da luta dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, a Educação do Campo vem conseguindo ocupar um espaço que historicamente foi negado a ela – o acesso a uma educação de qualidade, socialmente referenciada, ainda mais no que se refere às condições de acesso e de permanência no Ensino Superior.

Em relação à Lecampo – Ciências da Natureza, da UFPR, no Setor Litoral, não foi diferente dos demais cursos que intencionam oportunizar o acesso àqueles e àquelas que, por gerações familiares inteiras, tiveram esse direito negado. Por essa condição de negação, devem ter o direito garantido de acessar à universidade pública. É nesse sentido que as políticas afirmativas, como podemos caracterizar o Procampo, são elaboradas e efetivadas, a fim de compensar uma história de desigualdade de oportunidades, em busca de remediar as desigualdades construídas a partir de uma lógica societária que visa a exclusão, a subordinação, a discriminação, os preconceitos e toda forma de marginalização.

É nesse cenário que a Lecampo ocupa e vem rompendo os muros internos e externos da universidade para constituir o seu território, um lugar que respeita as especificidades dos sujeitos do campo, das águas e das florestas do Vale do Ribeira e do litoral do Paraná. Ao afirmarmos a Educação do Campo, dizemos que o campo aqui defendido é o modo de vida, o ser social dos/as estudantes, os/as quais são oriundos/as das áreas de Reforma Agrária, quilombolas, indígenas, caiçaras, pescadores e pescadoras, faxinalenses, ilhéus e ilhoas, agricultores e agricultoras familiares. Ao ocuparem uma das vagas no curso, determinam na história um marco tanto material quanto simbólico como sujeitos que acessam um curso em uma universidade tradicional e centenária como a UFPR. Queremos, aqui, afirmar que a construção e a assunção de uma identidade individual e coletiva ocorre na relação dialética entre conhecimento e prática, entre conhecer criticamente e agir, ocorre essencialmente no corpo da práxis territorial de/com e para as comunidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010.

BRASIL. Lei Nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. Ricardo; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. p. 61-70. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

GOTTMANN, J. A Evolução do conceito território. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 523-545, 2012. Disponível em: http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/86/2012v2n3_Gottmann. Acesso em: 11 ago. 2021.

MOLINA, M. C. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SANTOS, M. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CAPÍTULO 3

LECAMPO: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O LITORAL PARANAENSE E VALE DO RIBEIRA

**Ândrea Francine Batista
Lourival de Moraes Fidelis
Maria Isabel Farias**

INTRODUÇÃO

A proposta de criar um curso de Educação do Campo na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral nasceu de um grupo de professores e de professoras de diversos cursos desse setor que decidiram elaborar um projeto e concorrer nacionalmente para a construção de uma Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) na UFPR – Setor Litoral. O que se tinha até então, era a experiência com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) Campo – Saberes da Terra, coordenado pela UFPR. Tal programa fazia formação para os professores e para as professoras atuarem no Ensino Fundamental II, fornecia um curso de Especialização em Educação do Campo na modalidade de Ensino a Distância (EaD), organizado pós ProJovem, e oferecia a Educação para Jovens e Adultos (EJA) Campo, também um Programa Federal. Além disso, alguns professores e algumas professoras fizeram parte das discussões e da construção da Proposta Pedagógica das Ilhas Paranaenses por área do conhecimento junto à Secretaria Estadual de Educação (Seed). Essas ações fizeram com que a UFPR – Setor Litoral tivesse a participação na Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. Desse modo, queremos dizer que já havia um percurso na Educação do Campo, o qual deu suporte para construir uma proposta de curso. Assim sendo, em 2012, a UFPR – Setor Litoral elaborou um projeto para concorrer ao edital que instituiria o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza em 2014 (UFPR, 2012).

A partir de uma pré-Conferência da Educação do Campo no Litoral paranaense, realizada em setembro de 2012, fortaleceram-se as discussões e as articulações que pudessem atender às demandas dos povos do campo. Juntamente a um diagnóstico mais preciso da realidade social e cultural dessas populações, especialmente na região litoral do Paraná e no Vale do Ribeira, a UFPR – Setor Litoral participou do edital de chamada pública – número 2, de setembro de 2012, para a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (UFPR, 2012).

O percurso que antecedeu a aprovação do curso no Ministério da Educação (MEC) registrou um caminho bastante cuidadoso no que tange à construção pedagógica do projeto para que respondesse aos princípios da Educação do Campo. Ele foi construído pautado na organização da alternância e da itinerância e com turmas a serem organizadas nos territórios. Para isso, houveram diálogos com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e com a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, pois havia a necessidade de ampliar o processo de formação de professores e de professoras dentro de uma perspectiva construída desde 1998 pelo Movimento Nacional de Educação do Campo na luta e na consolidação de políticas públicas (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002). Com isso, além dos princípios da Educação do Campo, estava sendo considerado também o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Setor Litoral que tem como abrangência o litoral e o Vale do Ribeira, mas que até então nunca havia conseguido organizar turmas fora desse Setor e nem atender a esses territórios.

O curso aprovado pelas instâncias necessárias emergiu na perspectiva do fortalecimento do desenvolvimento territorial sustentável, ao buscar fortalecer, a partir do âmbito da Educação, as populações camponesas, ribeirinhas, caiçaras, quilombolas e indígenas que constantemente vivenciam situações de conflito promovidas pelo modelo hegemônico de desenvolvimento do capitalismo no campo. Outrossim, são diariamente alvo da espoliação, da exploração, da expropriação, sofrendo as graves consequências da crescente concentração de terra, dos meios e dos recursos para a produção da vida. Nesse contexto, a Lecampo viria materializar uma proposta que até então estava somente no

PPP. Ademais, a alternância possibilitou o ingresso de pessoas que só conseguiam cursar por meio das organizações comumente utilizadas para entrada nos cursos, como, por exemplo, nos vestibulares.

Construção do projeto do curso da Lecampo na UFPR

O curso da Lecampo – Ciências da Natureza está lotado no Setor Litoral da UFPR, com abrangência no litoral paranaense e que, por extensão, alcança o litoral sul do Estado de São Paulo, município da Lapa no Paraná, além do Vale do Ribeira paranaense e paulista. O curso tem como público prioritário os educadores e as educadoras do campo que não possuem formação em Licenciatura, atendendo ao Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que alcança também os agricultores e as agriculturas familiares, assentados e assentadas, acampados e acampadas, pescadores e pescadoras, ribeirinhos e ribeirinhas, ilhéus e ilhoas, quilombolas, indígenas, caiçaras e demais povos e populações do campo, das águas e das florestas. É um curso presencial em regime de alternância e de itinerância. Sua carga horária de 3.200 horas está dividida em Tempo Universidade (60% da carga horária) e em Tempo Comunidade (40% da carga horária)¹.

Assim sendo, a Lecampo destina-se à formação de docentes para atuarem em escolas do campo e demais espaços formativos onde se requeira a participação e/ou contribuição de educadores e de educadoras do campo – um resultado da luta do Movimento Nacional por uma Educação do Campo.

A Lecampo teve, até o ano de 2019, cinco vestibulares, com a entrada de 370 estudantes que atendem aos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)², em consonância com a Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), e com a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, a qual: “Estabelece diretrizes complementares, normas e

¹ A Proposta Pedagógica Curricular está em reconstrução. O objetivo é que ela seja finalizada em 2021.

² Esse Programa apresenta quatro eixos, sendo o Eixo 2 de formação de professores e de professoras que legitima a implantação dos cursos, por meio de um Subprograma intitulado “Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo” (MOLINA, 2015).

princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008, n.p.).

A partir de 2016, o curso de Educação do Campo passou a compor a grade de cursos regulares da UFPR, deixando de ser um curso com entrada de estudantes via processo especial. Essa medida é amparada por ampla legislação e pela Nota Técnica Conjunta Nº 3, de 27 de abril de 2016 (BRASIL, 2016). Nos dois primeiros vestibulares, ocorreu a entrada de quatro turmas. Duas delas ocorreram em 2014 – uma no município da Lapa, realizada no Assentamento Contestado, denominada Turma Albert Einstein, e outra no município de Cerro Azul, denominada Turma Flor do Vale. Em 2015, o segundo vestibular possibilitou a entrada de mais duas turmas, uma no município de Adrianópolis, denominada Turma Paulo Freire, e outra no litoral paranaense, atendendo a seis dos sete municípios, denominada Turma Guará. Todas elas ocorreram em caráter de itinerância com a realização dos “Tempos Universidade” majoritariamente nos territórios de origem desses/as estudantes, ou melhor, nos municípios anteriormente mencionados.

Em 2017, ocorreu o primeiro vestibular regular da Lecampo. Nesse momento, o curso passou a compor, anualmente, parte das vagas ofertadas pelo Setor Litoral, mais precisamente 40 delas, embora o processo seletivo fosse distinto dos demais por ser destinado às populações do campo, das águas e das florestas. Assim, a partir de 2017, seguiram quatro novas turmas, a saber, Turma Sementes Nativas em 2017, Sepé Tiarajú em 2018, Chico Mendes em 2019, e a Turma de 2020, que ainda se encontra em discussão sobre o nome que a identifique, como já afirmamos. Essas turmas, com o “Tempo Universidade” ocorrendo nas dependências da UFPR – Setor Litoral, eram compostas por estudantes do litoral paranaense, da região metropolitana de Curitiba, do Vale do Ribeira paranaense e do Vale do Ribeira paulista.

Considerando a itinerância um processo pedagógico fundamental para a formação de docentes que atuarão na Educação do Campo, é importante destacarmos que, como princípio, o coletivo de educadores e de educadoras da Lecampo considera essencial que haja turmas nos territórios de origem dos/as estudantes e, também, que ocorram turmas na sede da UFPR – Setor

Litoral, a fim de possibilitar a vivência nesse espaço e o diálogo com outros cursos e processos formativos que ali acontecem.

A construção do nome das turmas constitui-se como parte de um processo fundamental para o curso, pois compreende a consolidação de uma base identitária com o curso, com os territórios de origem em sua trajetória e com a própria unidade da turma. Os nomes escolhidos são resultados de estudo e de reflexão da realidade, na busca do que melhor representa, considerando suas características, sua origem, sua identidade e sua luta histórica (BOGO, 2010). Como os/as estudantes são oriundos/as do campo, das águas e das florestas, adotamos essa prática presente nos movimentos sociais como parte de uma referência sólida no processo de formação, de construção de pertencimento e de identidade.

É a partir da institucionalização da Lecampo na UFPR que o curso se coloca em condição de alcançar programas e projetos institucionais da universidade e do MEC. Tal fato veio para solidificar as garantias dos direitos duramente conquistados por décadas de luta dos sujeitos do campo e seus movimentos sociais por uma Educação do/no Campo. De acordo com Caldart (2012, p. 261): “A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja no e do campo”.

Dessa maneira, não é por acaso que trabalhadores e trabalhadoras que lutam por terra, território e trabalho são os/as mesmos/as que lutam por Educação do/no Campo; tampouco não é por acaso que adentram o debate da política pública (CALDART, 2012). A conquista dessa política assegurou na UFPR, por exemplo, a manutenção dos critérios de seleção dos sujeitos do campo, debatidos pelo curso no âmbito das suas discussões internas. Esses critérios garantem que os sujeitos do campo poderão cursar a referida Licenciatura, a qual é um dos principais frutos da luta dos movimentos sociais camponeses por políticas públicas para a educação para o campo e do campo que, historicamente, ficou à margem das políticas educacionais. Para a coerência desse processo histórico, é que a UFPR – Setor Litoral organiza,

portanto, a entrada no curso baseada em cinco categorias³ que correspondem ao grupo de sujeitos para o qual essa política foi criada.

A partir da conquista da institucionalização do curso de Licenciatura, realiza-se um concurso público para mais quatro professores e professoras efetivos/as. Seu início, em 2014, como parte do Pronacampo, ocorria com a entrada de dez professores e professoras. Dessa forma, apenas com esse novo concurso e uma redistribuição, o quadro de professores e de professoras previsto no projeto aprovado pelo MEC é fechado, totalizando 15 professores e professoras efetivos/as. O projeto ainda previa a inserção de três técnicos/técnicas, dos/as quais apenas um/uma se encontrava efetivamente vinculado/a ao curso.

Os recursos previstos no edital do Pronacampo era de um montante total de R\$1.440.000,00, distribuídos em três parcelas no valor de R\$480.000,00 cada uma. A Lecampo usufruiu apenas de uma das parcelas. As outras duas foram devolvidas à União (R\$960.000,00) por problemas no processo de empenho do recurso. Desde a criação do curso, aprovado pelo edital do Pronacampo, em 2012, pelo Conselho interno da UFPR – Setor Litoral e pelo Conselho Superior da UFPR (2013-2014), a Lecampo enfrentou vários desafios.

A Lecampo completou seis anos em 2020; nesse período, muitos foram os caminhos construídos dentro da UFPR para a sua constituição. Várias situações evidenciaram, por um lado, as contradições entre o papel histórico para o qual a universidade foi criada junto aos grupos privilegiados que nela ingressavam; e por outro lado, o ingresso massivo de segmentos da sociedade historicamente marginalizados em relação ao acesso e à permanência no Ensino Superior público e de qualidade. A alternância possibilitou esse acesso, o que causou, em um primeiro momento, grande estranhamento junto à forma organizativa da instituição, pois camponeses e camponesas, pescadores e pescadoras, quilombolas, indígenas e caiçaras passaram a frequentar esse território, alterando sua rotina e demandando novas situações que precisavam de um esforço coletivo para a sua resolução.

³ A descrição das cinco categorias encontra-se, de forma detalhada, no capítulo anterior.

Além da institucionalização e da regularização do vestibular da Lecampo, como citamos anteriormente, um dos desafios foi a garantia da inserção de seus educandos e de suas educandas nos programas de bolsas e de benefícios, bem como o direito à alimentação ofertado pela UFPR nos territórios em que o curso estava sendo realizado em caráter de itinerância, a saber: no Assentamento Contestado na Lapa, nas escolas do campo em Cerro Azul e no Quilombo João Surá em Adrianópolis. Compreendia-se que, por ser alternância, os/as estudantes não teriam direito à totalidade das “bolsas-permanência” como outros/as estudantes. Assim, a primeira proposta materializada foi a oferta de apenas uma bolsa por semestre, somente durante o período das etapas de Tempo Universidade. Posteriormente, após um longo diálogo acerca das características específicas desse curso e dos sujeitos coletivos que nele estudavam, a proposta foi para quatro bolsas por ano. Apenas em 2016, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis compreendeu a particularidade do curso em alternância e em itinerância, e a Lecampo passou a receber em número de bolsas igual aos/às demais estudantes da UFPR.

Outra questão importante foi o formato do vestibular realizado a partir de 2016. Com o curso institucionalizado e sob o fundamento da garantia de acesso aos sujeitos coletivos que originaram a política pública da Lecampo, o processo seletivo especial realizado junto às primeiras turmas era uma conquista que precisava prosseguir. Dessa maneira, necessitava ser diferenciado e refutar o princípio da meritocracia presente em formas tradicionais de vestibulares. A Educação do Campo, como resultado de uma longa luta por políticas públicas, necessitava estar pautada nas condições objetivas e profundamente desiguais em que as populações camponesas e tradicionais vivem no campo. Por conta disso, a coordenação do curso iniciou uma agenda de diálogos para construir a forma de efetivar seus vestibulares. A existência de outros cursos na UFPR – Setor Litoral que haviam construído caminhos diferenciados abriu a possibilidade para materializar um processo seletivo baseado na especificidade da Lecampo. Entre suas peculiaridades, não é cobrada a taxa de inscrição para o vestibular. Ficou estabelecido que o grupo docente do curso iria assumir a construção da prova, a aplicação e a correção para que essa determinação ocorresse.

Como as quatro primeiras turmas estavam organizadas nos territórios, outro desafio emergente era proporcionar que elas pudessem se encontrar, nascendo, assim, os encontros das turmas, entre outras ações que pudessem promover essa confluência. Nesse sentido, a Lecampo promoveu, entre os anos de 2014 e 2019, quatro Encontros⁴ de Integração das Turmas da Lecampo e duas Semanas Acadêmicas (Semacampo), ambos fundados em processos de auto-organização, formação política e acadêmica. Como princípio, o processo organizativo é calcado no protagonismo estudantil e na mediação do coletivo de professores e de professoras. O curso também promoveu seminários e encontros que debateram sobre formação docente, gênero e políticas públicas para a Educação do Campo. Foram momentos de construção do conhecimento, socialização e partilha.

Entre os anos de 2018 e 2019, ocorreu a formatura das quatro primeiras turmas da Lecampo, processo que ocorreu nos territórios de origem dos/as estudantes e onde se desenvolveram os momentos de “Tempo Universidade”. Em 2018, ocorreu também a primeira avaliação do curso para seu reconhecimento junto ao MEC. Com o conceito máximo, nota 5, esse processo coroou um primeiro ciclo de superação de desafios, entraves, e, sobretudo, de avanços. A materialização dos princípios originários da Educação do Campo, nas particularidades de cada território, caracterizou-se por uma organização pedagógica que, fundamentalmente, tem consolidado a unidade da Lecampo. Tal organização envolveu o deslocamento e a itinerância dos educadores e das educadoras; o profundo e o intenso diálogo entre as diferenças; a constância e a persistência de seu corpo docente, técnico e discente.

Lecampo – Ciências da Natureza e suas estratégias pedagógicas

A Educação do Campo vem sendo construída desde 1997; entretanto, anteriormente, já vinha sendo realizada concretamente em algumas escolas junto aos movimentos sociais, por meio das práticas pedagógicas que tinham

⁴ Encontros que nasceram por iniciativa dos/as estudantes, com o objetivo de conhecerem os demais territórios.

como perspectiva rever a construção do conhecimento, a forma escolar e o conteúdo. Segundo Caldart (2012, p. 257), a “[...] Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações”. Assim, nasce como “Educação Básica para o Campo”, devido ao contexto de negação histórica do direito à educação no Brasil. Conforme aponta Caldart (2012):

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 [de] 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro [de] 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART, 2012, p. 260).

Desse modo, compreendeu-se que o campo precisava mais do que Educação Básica e escolas do campo. Era preciso avançar para a formação universitária, para a formação de professores e de professoras que atuassem nas escolas do campo; um processo que envolveria a Graduação e a Pós-Graduação. Logo, para que isso ocorresse, era preciso avançar nas políticas públicas de acesso à educação.

A criação do Setor Litoral da UFPR ocorreu em um momento histórico de expansão e de interiorização do Ensino Superior público, bem como da criação de políticas públicas de inserção e de permanência de populações marginalizadas com relação à universidade. Dessarte, novos *campi* e universidades foram sendo constituídos. Nesse contexto, a UFPR – Setor Litoral nasceu a partir de uma proposta de desenvolvimento territorial sustentável para a região litoral paranaense e região do Vale do Ribeira – território historicamente constituído por populações camponesas, ribeirinhas, caiçaras, pescadoras, quilombolas, indígenas e sem-terra, invisibilizadas, oprimidas e com baixo índice de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Na perspectiva de possibilitar o acesso ao Ensino Superior de qualidade e gratuito, o Setor Litoral da UFPR foi constituído, no ano de 2005, com vários cursos superiores, como Licenciaturas,

Bacharelados e Tecnólogos, a partir de uma plataforma para eleição da reitoria da universidade, na gestão de 2001-2006 (UFPR, 2008).

Com uma proposta pedagógica específica, a UFPR – Setor Litoral está fundada na concepção de uma educação para a emancipação, na qual o papel social de uma instituição universitária se materializa em princípios como: a) comprometimento da universidade com interesses coletivos; b) educação como parte da totalidade, em que se compreende a função social da universidade junto à sociedade a partir da práxis relacional entre ensino, pesquisa e extensão; e c) formação discente pautada na crítica, investigação, proatividade e ética transformadora da realidade, partindo de um método pedagógico que possibilite a construção da autonomia investigativa, a reflexão sobre a realidade concreta – fonte primeira para o diálogo com o conhecimento sistematizado e o desenvolvimento de projetos que buscam envolver estudantes, professores e professoras e comunidades locais (UFPR, 2008).

A expressão material dessa proposta pedagógica busca articular três pilares que a estruturam: a) Interações culturais humanísticas, na qual se busca articular as várias dimensões da formação humana a partir da intencionalidade pedagógica; b) Projetos de aprendizagem, buscando estudar, analisar, refletir e intervir em questões da realidade concreta vivenciadas pelos/as estudantes, pelos professores e pelas professoras e pela comunidade territorial; c) Fundamentos teórico-práticos, os quais estão relacionados ao conhecimento historicamente sistematizado e seus processos de recriação e construção de novos conhecimentos (UFPR, 2008). Sua perspectiva, bem como suas experiências concretas, no viés de uma educação emancipatória, tornou-se premissa para a aproximação da movimentação nacional em torno da construção dessas Licenciaturas em Educação do Campo.

O curso da Lecampo – Ciências da Natureza nasceu com a mesma perspectiva e, irremediavelmente, tornou-se consenso junto àqueles e àquelas que organicamente constroem práticas cotidianas na formação de educadores e de educadoras sob a perspectiva emancipatória. Por essa concepção, ela dialoga, fundamentalmente, com o educador popular brasileiro Paulo Freire, ao

buscar articular a educação ao seu papel libertador de sujeitos coletivos que se engajam na transformação social, na assunção de seu papel histórico e no questionamento de toda e qualquer forma de opressão. Conforme explicita seu PPP (UFPR, 2012), uma educação que propicie uma

[...] aprendizagem libertadora de conquista e aumento de autonomia; a busca permanente como sujeito, e não objeto da educação, com a consciência da característica humana de ser inacabado; a noção de tempo, que diferencia homens de animais, e caracteriza o homem como ser histórico, capaz de construir o futuro com base no passado. O curso pressupõe como princípio a educação libertadora – progressista, pois os envolvidos nos cursos são sujeitos construtores da história e transformadores do mundo. (UFPR, 2012, p. 6).

A intencionalidade de uma educação, nesse sentido, define seu comprometimento com os diferentes sujeitos sociais do campo; com os territórios onde vivem e atuam; com uma educação conscientizadora; e com o fortalecimento das escolas do campo, sejam elas quilombolas, indígenas, das ilhas ou itinerantes. Assim, marca-se um posicionamento irremediavelmente político diante do mundo e dos conflitos vivenciados nesse tempo histórico, um posicionamento de classe. Por esse caminho, segue a Lecampo da UFPR – Setor Litoral. Sua gênese está decisivamente alicerçada nos princípios filosófico-pedagógicos da Agroecologia e de uma educação omnilateral, os quais se desdobram em estratégias pedagógicas que dialogam com os princípios originários da Educação do Campo e se materializam em práticas construídas, analisadas, avaliadas e reconstruídas.

Fundados nos princípios pedagógicos e metodológicos originários da Educação do Campo, apontados sinteticamente no primeiro capítulo desta obra, elencamos pontualmente alguns dos elementos que compõem as **estratégias pedagógicas da Lecampo** e que, de maneira direta e indireta, se apresentam no corpo desta coletânea. O que chamamos de estratégias pedagógicas aparecem no PPP do curso e em diálogo com a prática cotidiana da formação docente, em uma perspectiva emancipatória (UFPR, 2012). São elas:

- a) Alternância e itinerância.
- b) Relação dialética entre os pilares estruturantes do programa do curso da Lecampo (fundamentos teórico-práticos; interações culturais humanísticas; e projetos de aprendizagem).
- c) Reconhecimento da realidade concreta e sua dinâmica.
- d) Construção e assunção identitária coletiva dos diferentes sujeitos do campo (camponeses e camponesas, quilombolas, indígenas, caiçaras, ribeirinhos e ribeirinhas, sem-terra, entre outros).
- e) Pesquisa como princípio educativo. Essa estratégia pode materializar-se em diferentes ações pedagógicas, como, por exemplo: Inventário da realidade; Projetos de aprendizagem; Interações culturais humanísticas; Estágio Curricular Supervisionado; Trabalho de Conclusão de Curso.
- f) Integração dos educandos e das educandas junto a movimentos e organizações sociais.
- g) Agroecologia e questão ambiental, buscando ressignificar e reconstruir a relação ser humano/natureza/ser humano.
- h) Coletividade e auto-organização estudantil, procurando fortalecer a solidariedade e a unidade, incentivando processos autogestionários que permitem aos/às estudantes a vivência coletiva na resolução de problemas.
- i) Estágio Curricular Supervisionado como práxis pedagógicas territorial.
- j) Cultura, arte e mística como dimensões que instigam a criatividade e a subjetividade do ser humano.

Essas estratégias pedagógicas buscam a formação docente de egressos e de egressas que atuem nas escolas do campo, na área de Ciências da Natureza e, também, em processos comunitários, de cooperação, de projetos educativos, de movimentos sociais e de educação popular. Egressos/as que se vinculem, organicamente, ao território de origem de sua atuação, que construam um compromisso ético-político e identitário com os sujeitos coletivos do campo, com suas causas, suas histórias, suas lutas, seus saberes populares e sua cultura; que projetem e impulsionem uma Educação do Campo baseada em seus princípios originários e em suas diretrizes; que desenvolvam ações educativas de manejo de sistemas agroecológicos, de respeito à biodiversidade

e de efetivação da agricultura familiar; que criem e recriem a materialidade cotidiana da Educação do Campo em uma perspectiva transformadora, conscientizadora, libertadora e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos nesses seis anos de construção da Lecampo – Ciências da Natureza da UFPR – Setor Litoral revelam que essa experiência é parte da amplitude que se tornou a luta por uma educação pública e de qualidade para os povos do campo, das águas e das florestas em seus mais de 20 anos. É, portanto, componente orgânico dessa trajetória e soma-se aos diferentes processos de formação de educadores e de educadoras do campo que existem em vários estados brasileiros.

A peculiaridade dessa experiência aqui descrita carrega em sua vivência os princípios germinais da Educação do Campo e se materializam cotidianamente em suas estratégias pedagógicas articuladas à realidade concreta dos territórios abrangentes e dos/das estudantes da Licenciatura que ingressam nesse curso. Outrossim, carrega consigo discussões, formulações e práticas que dialogam com o PPP da UFPR – Setor Litoral, em sua perspectiva emancipatória, e, assim como em todo processo, traz desafios emergentes que envolvem a luta pela educação pública em sua territorialização camponesa, indígena, caiçara, quilombola, ribeirinha, faxinalense, entre tantas outras expressões de resistência de trabalhadores e de trabalhadoras historicamente oprimidos/as. Fazer formação de professores e de professoras para que atendam e compreendam a realidade do campo e considerem que a construção do conhecimento é um direito é, sem dúvida, um avanço significativo na consolidação da política pública.

REFERÊNCIAS

BOGO, A. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília:

Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2008]. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta Nº 3, de 27 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Secretaria de Educação Superior [2016]. Disponível em: <https://www2.unifap.br/dcp/files/2016/07/NT-conjunta-Licenciatura-do-Campo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

MOLINA, M. C. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/>

qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 ago. 2021.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. Setor Litoral. **Projeto Político Pedagógico**. UFPR: Texto Impresso, 2008. Disponível em: http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Programa Procampo** – SESU/SECADI/SETEC Edital 02. Curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo. Curitiba, Setor Litoral: UFPR, setembro 2012. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CAPÍTULO 4

ASSESSORIA AO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UFPR – SETOR LITORAL¹

Etienne Cesar Rosa Vaccarelli

Eloisa Helena de Carvalho Borges

INTRODUÇÃO

A prática da assessoria remonta há séculos e vem sendo requerida nas mais diversas atividades humanas. Sua origem dá-se no meio militar, com registros no Antigo Egito, Grécia e Império Romano. Para Oliveira (2010, p. 2), a assessoria está “[...] fortemente entrelaçada com a história e ocupações exercidas pelos escribas”, homens letrados que, para além de copistas – como aprendemos na escola –, exerceram variadas ocupações dadas as suas capacidades intelectuais. Na atualidade, a assessoria está disseminada tanto na iniciativa privada quanto no poder público e no terceiro setor, ainda que não seja uma profissão em si, e vem sendo realizada, dependendo de cada caso, por profissionais especializados/as em diferentes áreas de formação e experiência.

Segundo Hopp (2015, p. 107), “[...] assessorar é planejar, recomendar, assistir ou facilitar atividades que, tipicamente auxiliares, são exercidas sem o direito de comando”, tendo três finalidades: “aconselhar, prestar serviços e exercer controles”. Ademais, para a autora,

[...] a assessoria surgiu como resultado do progresso científico, da competição econômica e da expansão das organizações. Esses três

¹ Agradecemos às servidoras Juliane Borges Pereira e Edilene Beatriz Dahmer, que também atuaram como assessoras da Lecampo, compondo a história da assessoria ao curso, bem como a todos os servidores Técnicos Administrativos em Educação, além dos trabalhadores e das trabalhadoras terceirizados/as do Setor Litoral, envolvidos/as direta ou indiretamente em ações que envolvem o curso.

fatores, em conjunto e com pesos maiores ou menores, obrigaram as empresas a chamar em seu auxílio determinados tipos de especialistas, que deviam dar aos administradores de linha elementos que possibilitassem decisões cujos pormenores técnicos escapavam ao conhecimento desses administradores. (HOPP, 2015, p. 108).

Nesse sentido, a prática da assessoria impacta positivamente as instituições porque se vincula à intencionalidade de agilizar e proporcionar rapidez nas tomadas de decisão pela pessoa e/ou grupo assessorado, além de atuar para que este tenha mitigada a margem de erro nas decisões tomadas (OLIVEIRA, 2010). Ainda assim, concordamos com Oliveira (2010, p. 1) sobre existir, na sociedade, um “[...] falso mito [...] de que a assessoria possa ser exercida por qualquer pessoa”, tese que não se sustenta quando conhecemos as práticas exercidas, seja ao longo da história por assessores e por assessoras dentro dos governos e nas organizações militares, seja as exercidas hoje, exigindo do profissional assessor e da profissional assessora especialização em determinada área.

Em âmbito do Poder Executivo Federal do governo brasileiro – seara relacionada mais especificamente a este capítulo –, a assessoria é uma das funções descritas no Manual de Estruturas Organizacionais do Poder Executivo Federal, o qual traz as seguintes definições:

O componente Assessoria situa-se fora da hierarquia da linha de autoridade. Sua competência é prover as autoridades da organização de assessoramento técnico especializado para o processo de tomada de decisão. O suporte do assessoramento pode ser realizado mediante unidades administrativas de assessoramento, neste caso com uma chefia ou direção [...], ou por ocupantes de cargos comissionados ou funções de confiança de assessoramento [...]. Tanto as unidades administrativas quanto os ocupantes dos cargos em comissão ou funções de confiança não são responsáveis por processos finalísticos, embora atuem em processos sob a responsabilidade de uma autoridade pública, ou seja, de um titular de cargo em comissão de chefia ou direção. **Sua atribuição é opinar, delinear, avaliar e/ou alterar o andamento do processo, para torná-lo mais eficaz.** (BRASIL, 2018, p. 44-45, grifo nosso).

Em relação ao exposto, percebemos que a assessoria, dentro desse recorte – Poder Executivo Federal –, se trata de uma função e não de um cargo. Desse modo, pode ser ocupado por servidores públicos e por servidoras públicas federais de diferentes cargos e especialidades, com ou sem gratificação, os/as quais atuam em atividades-meio, fora da linha de autoridade (chefia).

Assim, dado esse breve panorama, este texto intenciona apresentar a atividade de assessoria técnico-pedagógica provida ao curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) – Ciências da Natureza, no intuito de registrar as origens do aparato técnico do curso, as experiências profissionais de assessoramento no contexto dessa Graduação, bem como as reflexões e os relatos que visam iluminar uma das muitas faces da Lecampo da UFPR – Setor Litoral.

Como procedimento metodológico, adotamos o paradigma qualitativo de caráter descritivo. Acerca dos procedimentos, recorreremos à pesquisa bibliográfica e à análise documental, mobilizando textos legais e institucionais relacionados à Licenciatura enfocada, assim como experiências empíricas das autoras.

Nessa senda, este capítulo está organizado em três seções, além da presente Introdução e das Considerações finais. A primeira resgata a conformação do aparato técnico-pedagógico da Lecampo; a segunda situa a assessoria aos cursos de Graduação, no contexto da UFPR – Setor Litoral; e, por fim, as especificidades da assessoria à Lecampo.

Assim, cientes da riqueza e da complexidade do tema aqui tratado, é importante ressaltarmos que de modo algum intencionamos esgotá-lo. Antes, trata-se, sobretudo, de uma contribuição à memória e à história no mosaico de práticas inerentes à Lecampo, bem como um compartilhamento de experiência no que tange mais especificamente à assessoria especializada a esse curso.

Origem do aparato técnico-pedagógico da Lecampo

A Lecampo nasceu da iniciativa de um grupo de docentes da UFPR – Setor Litoral, localizado na cidade Matinhos, Paraná, que, em 2012, se mobilizou para

concorrer ao Edital de Seleção N° 2, de 31 de agosto de 2012, sendo este uma “Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES [...]” (BRASIL, 2012a, p. 1) para a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Tinha como objetivo “[...] apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo [...] com no mínimo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial a serem ofertadas em três anos” (BRASIL, 2012a, p. 1).

Como contrapartida, o Governo Federal comprometeu-se nos seguintes termos:

10.1 - Cada IFES que tiver um PPP selecionado terá autorização para contratar:

10.1.1 - Até 15 professores para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo;

10.1.2 - Para as Universidades que já ofertam curso de Licenciatura em Educação do Campo poderá ampliar o número de professores até 15, mediante oferta dobrada de vagas;

10.1.3 - Até 3 técnicos-administrativos para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito das Universidades. (BRASIL, 2012a, p. 5, grifo nosso).

Em 21 de dezembro de 2012, por meio da publicação da Portaria N° 72 (BRASIL, 2012b), sai a lista das Instituições Federais de Educação Superior (IFEs) que tiveram suas propostas aprovadas, com a UFPR – Setor Litoral ficando em 19º lugar na classificação. A partir disso, foi dado seguimento aos trâmites internos na UFPR para a aprovação do curso, tanto no Conselho Setorial do Setor Litoral quanto no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) e no Conselho Universitário (Coun) – Conselhos Superiores da UFPR –, sendo instituída a Comissão de Implantação do Curso, por meio da Portaria N° 507, de 26 de julho de 2013 (UFPR, 2013).

Realizadas as devidas aprovações, em meados de 2014, entraram em exercício os dez primeiros docentes e os três Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) a que o curso Lecampo tinha direito, todos aprovados em

concurso público. Em relação aos TAEs², os dois primeiros que entraram em exercício – ocupantes do cargo de Assistente em Administração, nível D – com exigência de Ensino Médio completo e experiência comprovada mínima de um ano em cargo administrativo – foram alocados há época como assessores de outros cursos de Graduação que não a Lecampo. Já a Técnica em Assuntos Educacionais, nível E – com exigência de formação em Pedagogia ou Licenciatura, foi diretamente destinada a atuar como assessora do curso Lecampo, entrando em exercício na UFPR – Setor Litoral em agosto de 2014.

Sobre o processo seletivo dos TAEs, é importante destacarmos que a prova para a seleção de um Técnico em Assuntos Educacionais teve 40 questões, sendo 20 de conhecimentos específicos, dentre eles: políticas de atendimento à Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; educação como processo de emancipação nas escolas do campo; escolas do campo e Projeto Político Pedagógico (PPP); gestão escolar como elemento da prática da liberdade; PPP de princípio emancipatório; e planejamento do trabalho pedagógico em uma perspectiva emancipatória. Os 151 candidatos desse concurso público puderam inferir que o trabalho a ser desenvolvido teria estreita relação com a Educação do Campo.

É relevante pontuarmos que, naquele período, a Câmara³ do curso ainda não estava constituída, fato que em nada impactou o envolvimento dos servidores e das servidoras docentes e técnicos e técnicas no desenvolvimento das atividades de planejamento do início do curso. Dentre as principais ações daquela época, estavam reuniões semanais para integração, (re)conhecimento das especificidades pedagógicas do PPP do Setor Litoral e do PPC da Lecampo – Ciências da Natureza. Nesse período, o coletivo ainda não tinha elegido a sigla Lecampo, o que ocorreu em 2 de outubro de 2014, com registro em ata. Nessa época, também, houve a preparação do primeiro vestibular do curso realizado no final do ano de 2014, ocorrido nos municípios de Cerro Azul e Lapa, ações nas quais a assessoria à Lecampo esteve presente em todas as etapas.

²TAE também é a sigla para o cargo de nível E, denominado Técnico em Assuntos Educacionais. No contexto deste capítulo, usaremos TAEs para nos referir à categoria de servidores Técnicos Administrativos em Educação.

³Essa especificidade do Setor Litoral será explicada na terceira seção.

Assessorias aos cursos de Graduação na UFPR – Setor Litoral

Os TAEs que assessoram os cursos de Graduação da UFPR – Setor Litoral são lotados em uma unidade chamada Seção de Gestão Acadêmica à Graduação (SGAG)⁴, também conhecida como “Assessoria aos cursos”, na qual os assessores e as assessoras, em conjunto, prestam serviços e realizam atendimento técnico-pedagógico aos/às estudantes, aos coordenadores e às coordenadoras dos cursos, aos/às demais docentes e à comunidade externa.

Esses assessores e essas assessoras têm cargos variados (Secretariado Executivo; Técnico em Assuntos Educacionais; Administração – de nível E, cargos que exigem nível superior; Assistente em Administração – de nível D, que exige nível médio) e não recebem função gratificada, sendo subordinados/as hierarquicamente à coordenação da unidade – também um TAE, escolhido pelos pares da unidade, e não ao coordenador e à coordenadora do curso assessorado.

No Setor Litoral não há departamentos, mas, sim, Câmaras de curso. Assim, não há separação entre coordenação e departamento, sendo as responsabilidades pedagógicas e administrativas divididas entre a coordenação de cada curso e a coordenação acadêmica do setor. Em função desse desenho, convencionou-se chamar de “assessor” o TAE que desenvolve as atividades técnico-pedagógicas que em outros setores é realizada por secretários de coordenação e secretários de departamento.

Cada assessor tem uma Câmara de referência, ou melhor, um curso ao qual assessoria; na ausência desse TAE, porém, todos os outros assessores ficam disponíveis para os atendimentos necessários. A assessoria tem um horário diferenciado, estando aberta de segunda a sexta-feira, ininterruptamente, com os TAES se revezando em escalas. Essa é a única unidade do Setor Litoral na qual os servidores técnicos conseguiram a jornada flexibilizada de 30 horas semanais e 6 horas diárias.

⁴De acordo com o organograma constante no Novo Regimento do Setor Litoral – Resolução Nº 40 – Coplad, aprovado em 28 de junho de 2019 (UFPR, 2019).

Algumas atividades são comuns a todas as assessorias, como participar das reuniões de Câmara; redigir as atas de tais reuniões; fornecer informações técnicas sempre que necessário; produzir materiais referentes ao curso que assessora, atendendo às demandas técnico-administrativas oriundas das coordenações de curso; gerenciar o e-mail institucional do curso; gerir protocolos; atualizar a página do curso alocada no *site* oficial do Setor Litoral⁵; acompanhar processos no Sistema Eletrônico de Informações (SEI); colaborar com a coordenação nas avaliações de situações técnico-pedagógicas demandadas pelos/as estudantes; auxiliar as comissões, subsidiando-as com orientações e relatórios necessários; e tratar questões de matrícula, vida acadêmica dos/as estudantes e formatura. A descrição completa dessa unidade e outras informações sobre as atividades pertinentes às assessorias aos cursos podem ser acessadas no documento institucional intitulado “Caderno de Atribuições” da SGAG, disponível no site do Setor Litoral, bem como na Resolução Nº 40, de 28 de junho de 2019 (UFPR, 2019).

Na SGAG também são lotados TAEs que realizam a alimentação do Sistema de Gestão Acadêmica dos cursos de Graduação, sem estarem, porém, vinculados a um curso específico. Nesse caso, os servidores em questão prestam assessoria primordialmente a gestores do Setor Litoral.

Assessoria ao curso da Lecampo

Além das especificidades do PPP do Setor Litoral (UFPR, 2008), a Lecampo também tem especificidades, como a alternância e a itinerância. De modo sucinto, a alternância, no contexto da Lecampo, refere-se à concentração de carga horária (CH) de cada módulo do curso em determinados dias da semana e/ou meses do ano, sendo essa CH distribuída entre 60% no Tempo Universidade, no qual estudantes de uma mesma turma e docentes fazem encontros presenciais em aulas com período integral, e 40% da CH no Tempo Comunidade, em que os/as estudantes retornam às suas comunidades e lá desenvolvem atividades acadêmicas com a supervisão de docentes do curso. Já a itinerância relaciona-se ao deslocamento dos/as docentes a comunidades

⁵Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/lecampo>. Acesso em: 12 ago. 2021.

específicas para a realização do Tempo Universidade. A itinerância ocorreu, principalmente, nas primeiras turmas da Lecampo, localizadas no Assentamento Contestado, do município da Lapa, Paraná (PR), no Quilombo João Surá do município de Adrianópolis (PR), na cidade de Cerro Azul, e em localidades do litoral paranaense.

Isso não significa que os/as estudantes não tiveram aulas no Setor Litoral, pois as práticas de laboratório, por exemplo, bem como outras atividades acadêmicas, foram realizadas em Matinhos. Já as aulas das turmas, a partir do vestibular de 2017, vêm sendo realizadas com alternância, mas sem itinerância.

Esse desenho pedagógico-operacional tem impacto relevante na assessoria da Lecampo, desafiando a TAE de referência desse curso quanto à lida com tempos diferentes, o que, por vezes, dificulta as interações presenciais tanto com estudantes quanto com a coordenação e os demais professores e as demais professoras do curso, até mesmo com as turmas que realizam o Tempo Universidade no Setor Litoral, visto que os módulos, em certos casos, são ministrados nos fins de semana.

Para isso, um atendimento diferenciado e maleável é feito para contemplar as especificidades. Das turmas que tiveram a itinerância como característica, o vestibular e os registros acadêmicos (matrícula dos calouros e das calouras) foram feitos *in loco*. Nas ocasiões, a assessora do curso e outros servidores deslocaram-se sempre que necessário aos municípios da Lapa, Cerro Azul, Adrianópolis e Morretes. Vale ressaltarmos que são deslocamentos demorados, cansativos, com trechos de estrada de terra. No Quadro 1, apresentamos uma referência de distância e tempo médio de percurso entre o município de Matinhos e as localidades nas quais houve atuação da assessoria Lecampo.

Quadro 1 – Deslocamento da assessoria Lecampo

Local	Distância	Tempo estimado de viagem
Assentamento Contestado/Escola Latinoamericana de Agroecologia (ELLA) – município da Lapa (PR)	180km	2 horas e 40 minutos
Quilombo João Surá – município de Adrianópolis (PR)	217 km	5 horas
Município de Cerro Azul (PR)	198 km	3 horas 30 minutos
Município de Morretes (PR)	60 km	53 minutos

Fonte: As autoras.

Além disso, a necessidade de outras flexibilizações foi identificada, como o envio e a recepção em papel, via docentes ou via e-mail, de formulários de requisição exigidos para certos trâmites acadêmicos, como aproveitamento de conhecimento, trancamento de curso, registro de atividades formativas complementares etc., requerimentos que os/as demais estudantes do Setor Litoral protocolam pessoalmente.

No ano de 2019, outra singularidade do curso marcou a equipe técnica: as formaturas das turmas Albert Einstein, do Assentamento Contestado/Escola Latinoamericana de Agroecologia (ELLA) no município da Lapa; Flor do Vale no município de Cerro Azul; da turma Paulo Freire do município de Adrianópolis. Essas colações de grau com solenidade nos municípios citados foram autorizadas pela Reitoria, o que possibilitou a participação de sujeitos importantes para a formação acadêmica dos/as estudantes, os/as quais não teriam a mesma oportunidade de participar desse momento se tais solenidades fossem feitas dentro das estruturas formais da universidade. Além disso, a viabilização desses momentos mobilizou várias equipes técnicas, com a assessoria do curso se envolvendo e estando presente em cada etapa desse momento. Para essas formaturas, foram deslocados materiais e mobiliários da universidade (cadeiras, púlpito, equipamentos de som) e equipe técnica formada pela Secretaria da Seção Solene, Cerimonial e Equipe de Diplomação, que são também responsáveis pelo ensaio e pela execução da Colação de Grau.

Na Lapa, 19 estudantes colaram grau; em Cerro Azul, 28; e em Adrianópolis, 31.

Figura 1 – Formatura da Turma Paulo Freire no Quilombo João Surá no município de Adrianópolis (PR)



Fonte: Acervo das autoras.

Houve, também, formatura no Setor Litoral por opção da turma, ocasião na qual 35 estudantes se formaram. Formaturas são, no geral, momentos muito significativos, não sendo diferente para a assessoria do curso, pois se trata do encerramento de um ciclo também para quem os/as acompanhou durante a trajetória acadêmica, o que causa um sentimento de “dever cumprido”, tanto pelo aspecto técnico inerente, necessário, obrigatório, quanto pelo aspecto de conquista que uma formatura representa para o/a estudante, sua família e seus amigos e suas amigas. No caso do/a estudante da Lecampo, essa conquista é potencializada pelos diversos desafios enfrentados, além dos convencionais que todos e todas se deparam ao acessar um curso superior.

As características da Lecampo demandam das equipes técnicas, de um modo geral, e da assessoria, em particular, sensibilidade para estabelecerem condutas condizentes com a realidade do curso e do perfil dos/as estudantes, os quais congregam a diversidade dos povos do campo, militantes de movimentos sociais do campo, educadoras e educadores de escolas do/no campo, recém-saídos/as do Ensino Médio e pessoas há muito tempo longe da escola. Assessorar o curso Lecampo é, sobretudo, uma oportunidade para

conhecer outras realidades, culturas, modos de ser e de viver a universidade, contribuindo para o letramento acadêmico dos/as estudantes e conciliando as exigências técnico-normativas da universidade com as práticas pedagógicas e especificidades do Setor Litoral e da Lecampo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso Lecampo, ofertado no Setor Litoral da UFPR, possui dentre suas características a alternância e a itinerância, o que, ao mesmo tempo, o singulariza em relação aos demais cursos ofertados na UFPR e demanda também da equipe técnica uma adaptação de suas atividades para o atendimento dos/as docentes e, principalmente, dos/as estudantes do curso.

Neste capítulo, portanto, buscamos apresentar como é estruturada a equipe técnica responsável pelas atividades de assessoria aos cursos de Graduação no âmbito da UFPR – Setor Litoral, e as especificidades do assessoramento à Lecampo em função de seu desenho pedagógico. Apreendemos, nesse contexto, a necessidade da atuação profissional do servidor técnico (assessoria), ligado diretamente ao curso, estar pautado tanto na compreensão da legislação que rege o curso, o seu histórico no Setor Litoral da UFPR, os desafios administrativos e, tão importante quanto, a sensibilidade pedagógica para que as exigências técnico-burocráticas não sejam empecilhos aos objetivos da Lecampo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital de Seleção Nº 2, de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), [2012a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. Portaria N° 72, de 21 de dezembro de 2012. A Secretaria de Educação Superior - SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, torna público o Resultado Final do processo de seleção de propostas de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 249, p. 13, 27 dez. 2012b.

BRASIL. **Manual de Estruturas Organizacionais do Poder Executivo Federal** Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, Secretaria de Gestão. Brasília: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, [2018]. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/guias-e-manuais/manual-de-estruturas-organizacionais-do-poder-executivo-federal/arquivos/manual-de-estruturas-organizacionais-do-poder-executivo-federal-2013-1a-edicao.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

HOPP, M. I. R. Conflitos entre assessores e administradores de linha. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v. 5, n. 15, p. 105-113, jul. 2015. Disponível em: https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901965001500006.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021.

OLIVEIRA, S. A. O que é assessoria? Evolução conceitual do trabalho dos assessores. In: CONCISA – Congresso de Ciências Sociais aplicadas, 3., 2010, Guarapuava. **Anais eletrônicos** [...]. Guarapuava: Concisa, 2010. Disponível em: https://anais.unicentro.br/concisa/iiiconcisa/pdf/resumo_107.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Portaria Nº 507, de 26 de julho de 2013**. Institui a Comissão de Implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Curitiba: UFPE, 2013.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. Setor Litoral. **Resolução Nº 40, de 28 de junho de 2019**. Aprova o Regimento do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. Matinhos: Conselho de Planejamento e Administração, [2019]. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2019/09/coplad-40.19.pdf> . Acesso em: 18 nov. 2019.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Projeto Político Pedagógico**. Matinhos: UFPR Litoral, 2008. Disponível em: http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

CAPÍTULO 5

ESTÁGIO CURRICULAR NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÃO TEÓRICO- METODOLÓGICA

**Adalberto Penha de Paula
Ândrea Francine Batista
Edinalva Oliveira
Neusa Tauscheck
Vanessa Marion Andreoli**

INTRODUÇÃO

Neste texto, apresentaremos as concepções teórico-metodológicas que embasam o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo). A elaboração das Diretrizes do Estágio foi resultado de um longo debate realizado em reuniões da Comissão de Orientação do Estágio (COE) e da Câmara do curso, na busca por um alinhamento teórico e metodológico que possibilitasse atender, de fato, especificidades mais internas, como o regime de alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) entre os momentos educativos, a itinerância (deslocamento dos/as docentes até os territórios) e as singularidades dos sujeitos e dos territórios, assim como abarcar o fortalecimento dos princípios da Educação do Campo. O documento, portanto, caracteriza-se como um texto construído coletivamente que contribui para o fortalecimento da concepção de Licenciatura, trazendo seus princípios filosófico-pedagógicos e metodológicos estruturantes que o definem e que orientam inclusive a práxis docente no Estágio Curricular Supervisionado.

De maneira geral, a intenção das Diretrizes foi especificar de que forma serão desenvolvidas as atividades mínimas e as exigências de cada fase da formação dos educandos e das educandas no Estágio Curricular, assim como sugerir temas e metodologias que podem articular e potencializar os Fundamentos Teórico Práticos que compõem a matriz curricular do curso. Nesse sentido, elas não estão prontas e acabadas, mas em constante debate e construção, no intuito de garantir que as diferenças e as singulares vivências de cada Estágio possam amadurecer a formação do educador e da educadora que irá atuar nas escolas do campo, das águas e das florestas.

Breve caracterização do Estágio Curricular Supervisionado da Lecampo

Inicialmente, destacamos que o Estágio Curricular Supervisionado da Lecampo é obrigatório e considerado um eixo estruturante e articulador de todo o curso, no intuito de “[...] possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparado para sua inserção profissional” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43). Dessa forma, na organização dos campos de atuação que compõem a formação do/a estudante, o Estágio tem como perspectiva oportunizar situações nas quais o processo de escolarização e a atuação na Educação do Campo perpassem por diferentes espaços pedagógicos: reconhecimento da realidade da escola e da comunidade; atividades coletivas; auto-organização; e atividades desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental (Ciências), no Ensino Médio (Física, Química e Biologia), em espaços não escolares e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, os campos possíveis para realização do Estágio são:

- Espaços formais – Instituições educacionais do campo: Colégios, Escolas, Institutos, Casas Familiares Rurais, entre outros.
- Espaços não escolares – Instituições educativas comunitárias: Associações, Cooperativas, Sindicatos, Movimentos Sociais, Institutos, Organizações Não Governamentais (ONGs), Centro de formação e educação popular, programas e projetos interdisciplinares, Cirandas

Infantis, Pastorais Sociais, Secretarias, Autarquias, Ministérios, entre outros.

Pautado pela legislação, o Estágio Supervisionado tem uma carga horária total de 400 horas no curso, distribuídas em cinco Fundamentos Teórico Práticos de 80 horas cada, que iniciam a partir do segundo semestre. Em cada semestre, deverão ser realizadas, no mínimo, 20 horas de atividades no campo de Estágio e 20 horas de estudo/planejamento em sala de aula, na universidade com os/as docentes da Lecampo responsáveis pelo módulo e/ou com os/as docentes orientadores/as.

Nesse sentido, exige-se uma organização, documentação específica e formalização por parte da unidade que concede seu espaço para que a/o estudante realize suas atividades. A escola e as demais instituições não escolares, como construções sociais, são resultado de práticas pedagógicas intencionadas de sujeitos que, organizados, compõem a comunidade escolar ou a instituição não escolar. Assim sendo, são sujeitos do processo de Estágio: *Estagiário/a*: estudante devidamente matriculado/a no Estágio do curso; *Professor/a Supervisor/a*: profissional da unidade cedente de Estágio, responsável por acompanhar e avaliar o/a estudante durante o seu Estágio; *Professor/a Orientador/a*: professor/a ou colaborador/a da Lecampo responsável por mediar os processos pedagógicos e por recolher, conferir e encaminhar a documentação exigida; *Comissão Orientadora de Estágio (COE)*: composta por professores e professoras da Lecampo, tem como função organizar o estágio no âmbito do curso, auxiliar os diferentes sujeitos que compõem o processo de Estágio e emitir comunicado semestral com prazos estabelecidos institucionalmente e outras informações importantes; *Coordenação Geral de Estágios (CGE)*: unidade administrativa responsável pela assessoria jurídica, administrativa e pedagógica dada aos cursos de Graduação e Educação Profissional, referente à política de Estágio.

Considerando as especificidades do curso (alternância e itinerância), das turmas (territórios diferentes, perfil e atuação profissional dos/as estudantes e das comunidades) e os documentos institucionais que embasam e orientam nossa ação, o Estágio está organizado em três fases:

- Fase 1 – Conhecer e compreender: Envolve atividades relacionadas ao diagnóstico do contexto social em que se organiza o trabalho pedagógico, bem como à análise das correlações que se estabelecem entre o cotidiano das instituições, a comunidade interna e externa e as exigências da sociedade contemporânea.
- Fase 2 – Compreender e propor: Caracteriza-se pela análise multi-dimensional do processo educacional em sala de aula e nos demais espaços educativos e pela abordagem de propostas de construção do conhecimento centrados nos processos de ensino e de aprendizagem percebidos em todas as suas dimensões: características, etapas, tipologias e teorias, seus fatores de influência e problemas, suas práticas didático-pedagógicas, sua práxis avaliativa, entre outras.
- Fase 3 – Propor e agir: Identifica-se pela intervenção do/a profissional em formação no processo educativo, garantindo o aperfeiçoamento da evolução e das especificidades dos processos utilizados na Educação Básica do Campo, permeados por princípios filosóficos e políticos que sustentam a docência emancipatória.

Considerando essas fases, sugere-se a seguinte organização do tempo/dos campos de atuação que compõem a formação do/a estudante:

Quadro 2 – Organização do Estágio da Lecampo

Estágio I	2º Semestre	Reconhecimento da realidade da escola e da comunidade
Estágio II	3º Semestre	Séries finais do Ensino Fundamental (Ciências)
Estágio III	4º Semestre	Ensino Médio (Física, Química e Biologia)
Estágio IV	5º Semestre	Ensino Médio (Física, Química e Biologia)
Estágio V	6º Semestre	Espaços não escolares e/ou EJA

Fonte: Os autores a partir das Diretrizes de Estágio da Lecampo de 2020.

A partir dessa organização, propõe-se que as/os estudantes realizem a prática pedagógica do Estágio preferencialmente em duplas, com a finalidade de vivenciar a docência compartilhada. No entanto, essa organização pode ser ajustada conforme a realidade da instituição que as/os estudantes estão inseridos/as. Durante todos os Estágios, além das atividades específicas, é importante que seja organizada uma atividade coletiva a ser realizada em parceria com a escola e a comunidade.

A proposição de atividades coletivas visa a promover vivências que extrapolam práticas individuais, no sentido de provocar nos/as estudantes reflexões acerca da importância de ações coletivas entre os/as docentes no cotidiano escolar. Diante dessas atividades desenvolvidas coletivamente, vislumbramos que o/a estudante compreenda a urgência de uma escola do campo que supere visões individualistas do trabalho pedagógico e da necessidade do diálogo entre os diferentes campos do conhecimento.

Como possibilidade de atividades coletivas, tem-se feira de ciências, palestras, oficinas, experimentos, rodas de conversa, entre outras que, preferencialmente, devem ser planejadas a partir da demanda da instituição. As atividades dos Estágios II, III e IV contemplam, em sua carga horária, necessariamente:

- Observação participante (mínimo 6 horas/aulas): Consiste na observação e na participação em diferentes situações do cotidiano escolar, como aulas da área de Ciências da Natureza, reuniões, recreios, planejamentos etc., que irão compor um arcabouço de informações e de dados relevantes para novos questionamentos e reflexões sobre as vivências.
- Docência (mínimo 3 horas/aulas): Consiste em uma aula organizada individualmente pelo/a estudante ou nas duplas para a turma na qual se está realizando o Estágio. Além de contemplarem a área do conhecimento de maneira interdisciplinar, incentiva-se que as aulas tenham atividades práticas desenvolvidas, de preferência, a partir de metodologias ativas de ensino.

Ressaltamos que, durante o andamento do Estágio, é fundamental que cada estagiário e estagiária tenha um Registro de Acompanhamento, que se caracteriza pelo controle da frequência e das atividades desenvolvidas durante a realização do Estágio na escola, que deve ser devidamente assinada pelo/a docente supervisor/a. Ao final desse processo, é responsabilidade do estagiário e da estagiária elaborar um Relatório de Estágio, compreendido como um produto final, no qual são apresentadas a trajetória durante o processo e as reflexões críticas de cada estudante.

Princípios da Educação do Campo: Estágio como práxis docente

Os princípios da Educação do Campo, historicamente construídos, são resultados de lutas, debates, reflexões, análises e experiências educacionais concretas que se relacionam com a constante busca por uma educação pública, gratuita e de qualidade para os povos do campo. Nesse cenário, o curso possibilita a formação de educadores e de educadoras que possam atuar na especificidade dos processos educativos voltados ao campo. Fruto de uma política pública que nasce das lutas de movimentos sociais, a Lecampo é acompanhada por alguns princípios filosófico-pedagógicos e metodológicos estruturantes que a caracterizam como tal e que orientam inclusive a práxis docente do Estágio Curricular Supervisionado, a saber:

- Educação para a transformação social: Construir a história com as próprias mãos, tornar-se sujeito da própria história e da história coletiva, seja da comunidade, de uma região ou do país. É dessa prática social que foi forjada a Educação do Campo. Os sujeitos do campo em luta por melhores condições de vida, em luta pela biodiversidade, em luta pela soberania alimentar, por saúde e por educação, vão transformando sua prática social em uma prática libertadora. A Educação, como parte dessa prática libertadora, deve vincular-se diretamente à problematização da realidade vivenciada e das estruturas sociais vigentes, possibilitando, assim, um largo e constante processo de conscientização. É importante ressaltarmos que a transformação social é uma obra essencialmente coletiva, de sujeitos que se auto-organizam e atuam intencionalmente na realidade concreta em que estão vinculados, que analisam e estudam sua prática e que a replanificam no decorrer da própria ação.
- Práxis para a emancipação humana: Uma educação que busque aflostrar o sujeito histórico existente em cada ser humano e em cada coletividade; é, em suma, uma educação libertadora. Uma educação que supere a cisão e a linearidade entre o fazer e o pensar, entre a prática e a teoria, uma educação que possibilite a práxis humana em suas diferentes dimensões contribui de maneira incisiva para a emancipação da vida em suas dimensões política e humana, afetiva, ética, artística e cultural, enfim, uma práxis sob a perspectiva da omnilateralidade. Nesse sentido, o trabalho, em sua dimensão coletiva e cooperada, busca construir novas formas de relações sociais

(inclusive relações de gênero e étnico-raciais) e de relações entre ser humano e natureza, fundamentais na construção de uma práxis para a emancipação humana.

- Pesquisa como princípio educativo: O conhecimento é processo; em constante movimento, carrega momentos sensoriais (o que é visível aos olhos e às sensações), momentos de abstração, aprofundamento e detalhamento, e momentos de síntese. Em permanente construção, por vezes, fecha-se em suas verdades, mas, em confronto com a experiência concreta da vida, abre-se, reformula-se e produz novas sínteses. O conhecimento, portanto, é um processo do saber e está relacionado a como os seres humanos compreendem e interpretam a realidade concreta. Nessa perspectiva, a atitude investigativa é especialmente um princípio de caráter transformador. Nos processos educativos, em especial, forjar uma atitude investigativa perante a realidade vivida, a partir do conhecimento historicamente construído e sistematizado, é colocar em movimento a própria práxis humana.
- Vínculo orgânico entre a Educação do Campo e a comunidade: A Educação do Campo, para ser uma prática libertadora, precisa traçar, necessariamente, um vínculo direto entre educadores e educadoras do campo, escola do campo e comunidade local, visto que a dimensão comunitária da escola passa a ser espaço de debate das questões pertinentes àquele território, contribuindo para a resolução dos problemas da comunidade. Somente na mediação desses três sujeitos coletivos é que a Educação se territorializa em uma perspectiva emancipatória, estimulando processos transformadores e de autonomia dos sujeitos do campo.
- Alternância e itinerância: A Educação do Campo, vinda da materialidade dos sujeitos do campo, deve estar articulada aos tempos e aos territórios locais, ou melhor, à dinâmica dos sujeitos do campo. A alternância e a itinerância permitem um vínculo direto com a comunidade de origem dos educandos e das educandas e as questões que nela permeiam. Alternar momentos pedagógicos entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, assim como o deslocamento do curso para as comunidades circundantes aos educandos, às educandas e às escolas do campo são em si a possibilidade de materialização da práxis na formação de educadores e de educadoras. Desse modo, permite a territorialização da própria formação de educadores e educadoras.

A partir desses princípios, diversas dimensões poderão ser abrangidas durante a realização do Estágio, como a *pedagógica*, que engloba reflexões sobre o currículo, a sala de aula, as disciplinas específicas, as relações internas, as metodologias de ensino, a aprendizagem, o planejamento etc.; a *organizacional*, que envolve questões administrativas e financeiras, composição de turmas, horários, espaços, gestão escolar, composição do quadro de funcionários etc.; a *profissional*, ou melhor, a formação continuada, a postura do professor, as condições do exercício profissional, os seus direitos, a ética etc.; e a *social*, na qual se analisa a comunidade, o campo, a saúde, os órgãos do governo, os territórios etc.

Concepções teórico-metodológicas do Estágio na Lecampo

Há um constante movimento de busca na Lecampo para que os Estágios sejam realizados de forma articulada entre o processo de formação e a realidade local, proporcionando a construção da aprendizagem relacionada às diferentes áreas do conhecimento científico, social, cultural e ambiental, de forma dinamizada e contextualizada. Considerando o Estágio como instrumento da práxis docente, compreendemos, portanto, que a sua finalidade é propiciar aos/às estudantes uma aproximação com a realidade do campo social em que atuará – a escola, a sala de aula. O Estágio torna-se a experiência do encontro, das descobertas, das inquietações, dos desafios. É o momento de conhecer a escola que temos na sua materialidade e projetar a escola do campo que queremos. Nesse viés, “[...] o estágio se configura como o momento em que necessitam assumir as responsabilidades em uma sala de aula real, com demandas a serem atendidas [...]” (BRAGA; HIGA, 2016, p. 17). Dessa maneira, o Estágio permite a materialidade das reflexões, das análises e da teorização da experiência docente, assim como a mediação da construção coletiva de alternativas para a Educação do Campo. O curso passa, assim, a contribuir de maneira mais contundente na práxis da transformação da educação e da própria sociedade.

Nos debates e nas reflexões teóricas, busca-se construir uma visão crítica dos diferentes espaços que compõem o Estágio da Lecampo, a partir

da realidade de cada território. Entendemos que a/o estudante necessita ir se apropriando de conhecimentos que possam levá-lo/a superar as análises idealistas do sistema escolar e societário. Ademais, é possível a transformação das fragilidades do sistema educacional por meio de sua ação pedagógica comprometida e intencional, objetivando, como atividade fim, produzir formas de superação da sociedade capitalista.

Dessa forma, é preciso que a/o estudante possa agir e refletir sobre sua prática utilizando os campos de Estágio como espaços de pesquisa e como fonte de análise crítica dos processos sociais e escolares, voltando-se à tentativa de uma superação da dualidade entre teoria e prática, na perspectiva de que, essencialmente, a educação é uma prática social, mas intencionada pela teoria. Nessa linha de pensamento, o desafio do Estágio encontra-se fundamentalmente em “[...] proceder [um] intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas (Universidade e Escola)” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 57).

No sentido metodológico, consideramos o Estágio uma forma de pesquisa, na qual a/o estudante vivencia diferentes situações que o/a permitem levantar dados concretos sobre a realidade, ao mesmo tempo em que os analisa a partir do conhecimento construído no campo da Educação, da visão crítica dos processos e da troca de experiências com colegas e educadores e educadoras nos espaços do Tempo Universidade. Busca-se, nesse sentido, metodologias que permitam problematizar e compreender as situações que os/as estudantes observam e vivenciam nos campos de Estágio.

Vale ressaltarmos que o Estágio deve ser realizado na perspectiva da colaboração, ou melhor, em parceria com a escola: com ela e não para ela. Deve ser organizado a partir da demanda dos campos de Estágio, após conversa realizada entre o estagiário, a estagiária, a universidade e a instituição. O Estágio, planejado de forma integrada entre os diferentes sujeitos que o compõem, transforma-se em um caminho teórico-metodológico de trocas e de diálogos (formação do/a estudante e melhoria das instituições), propiciando, ainda, um olhar sensível e criativo e uma visão de totalidade do espaço vivenciado. Assim sendo, ele permite que os desafios enfrentados

cotidianamente pela instituição sejam visibilizados, “[...] só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa” (VASCONCELLOS, 1995, p. 43).

Na Lecampo, há, portanto, uma construção coletiva de cada Estágio com as turmas, buscando trabalhá-lo de forma cooperativa. Nesse movimento inicial, são considerados diferentes aspectos, como os objetivos e as finalidades do curso; os campos de conhecimento que necessitam ser mobilizados para a compreensão da realidade; os interesses dos estagiários e das estagiárias; as problemáticas educativas observadas nos campos de Estágio; a relação inicial dos estagiários e das estagiárias com a instituição cedente; e, fundamentalmente, a identificação de demandas e de possibilidades de atendimento, em outras palavras: Quais serão as contribuições dos estagiários e das estagiárias no processo? O intuito essencial é considerar as condições objetivas que a realidade oferece e os avanços que podem ser realizados a partir dela.

Dois outros pontos precisam ser destacados no Estágio da Lecampo: a) ele se ampara nas Ciências da Natureza, um conteúdo cultural importante no modo de vida dos estagiários e das estagiárias e uma área do conhecimento acadêmico relevante para a atuação no mundo contemporâneo; b) é crucial que os temas de abordagem na prática pedagógica estejam vinculados à produção histórica do território do/a estudante. Dito de outro modo, deve-se evitar o emprego de modelos e de teorias de forma pragmática que se associam a uma ciência morta. A apropriação dos temas em estudo deve ser efetiva no universo das representações sociais ligadas às questões da realidade na qual o Estágio se desenvolve (MORENO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência que vivenciamos, desde 2014, no Estágio Curricular da Lecampo, podemos dizer que os desafios foram muitos e diversos; em contrapartida, possibilitaram, também, a compreensão da centralidade desse espaço de aprendizagem na formação das/os estudantes. Reafirmamos isso quando constatamos que muitas ações construídas coletivamente com as instituições escolares e não escolares e com as comunidades, durante o

processo do Estágio, não findam quando a/o estudante completa seu processo formativo, uma vez que há uma criação de vínculo, tão necessário na luta pela Educação do Campo que acreditamos.

Afirmamos que esse movimento de articular conhecimentos teóricos e empíricos, na atuação das/dos estudantes, consolida uma práxis pedagógica de enfrentamento da realidade educativa que o Estágio proporciona. Ele se torna espaço educativo necessário na formação de educadores e de educadoras do campo que tenham condições concretas de produzir sua própria existência no território e que busquem, na coletividade, fortalecer as escolas, os espaços não formais e suas comunidades.

Ademais, é necessário pontuarmos que, frente à diversidade de realidades que a Lecampo está inserida, o Estágio, quando mediado pela pesquisa, possibilita um envolvimento mais efetivo nos espaços escolares e não escolares. Compreendemos que a observação ativa e participante no campo de Estágio e a reflexão sobre a organização, as relações e as contradições existentes nesses espaços são fatores fundantes para a construção de um diagnóstico que potencialize, realmente, caminhos para a prática pedagógica do estagiário e da estagiária, em busca de alternativas para amenizar as desigualdades existentes e propor outras formas de construir a educação nas comunidades.

Para finalizar, destacamos que a proposta de construção do Estágio, a partir da cooperação entre a instituição escolar e não escolar, a universidade, o estagiário e a estagiária, reafirma os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do Campo. Ao refletir, interagir e agir no campo do Estágio, a/o estudante torna-se escritor e escritora de sua própria história, que não é descolada da melhoria da qualidade de vida das comunidades. Assim sendo, ao visibilizarmos e mobilizarmos as instituições para que possam compartilhar suas demandas e suas fragilidades, cumpre-se um papel central da Educação do Campo: o fortalecimento de ações coletivas, organizadas e que gerem impacto social, no sentido de emancipação humana e política.

REFERÊNCIAS

BRAGA, T. M. F.; HIGA, I. Estágio e formação de professores: veredas, fronteiras, caminhos. *In*: LAWALL, I. T.; CLEMENT, L. (org.). **Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado**: cursos de licenciatura da UDESC. Goiânia: C&A, 2016. p.11-42.

MORENO, G. de S. Ensino de Ciências da Natureza, interdisciplinaridade e Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo** – registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 181-197.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento, plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

CAPÍTULO 6

ESTÁGIO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ândrea Francine Batista

INTRODUÇÃO

Considerando a compreensão de que Educação do Campo se expande para além da Educação Escolar, destacaremos, nessas breves linhas, a que se refere essa dimensão não formal, a concepção e as raízes que a fundamentam, assim como sua expressão no Estágio como parte fundamental do processo de formação docente. A educação é processo e está em constante movimento. Sua abrangência estende-se temporalmente e é inacabada. Tem como raízes que a sustentam a sistematização dos conhecimentos até então produzidos pela humanidade; a preocupação com métodos ou caminhos de aprendizagem; as relações de mediação estabelecidas entre os sujeitos envolvidos; a atitude investigativa e criadora de novos conhecimentos, entre outras. No caso da Educação Popular e da Educação do Campo, em uma perspectiva histórico-crítica, o seu papel conscientizador e a sua contribuição em processos de transformação social são, também, alguns de seus principais fundamentos.

Tendo esses elementos como referência, é importante ressaltarmos que, além do espaço escolar, existe uma dimensão educativa em diferentes ações e processos sociais. Podemos citar, por exemplo, a dimensão educativa na organização de uma cooperativa de produção, de uma associação de moradores e de moradoras, ou de uma feira agroecológica; de uma atividade cultural, artística ou ambiental; em movimentos e organizações sociais populares; em projetos sociais institucionais; ou, ainda, na comunicação criativa e instigadora de rádios e jornais comunitários, entre outros.

Entretanto, é necessário ponderarmos que a dimensão educativa de qualquer uma dessas atividades, passa, necessariamente, por características que a tornam assim. A intencionalidade pedagógica, a planificação, a reflexão e a avaliação crítica dos processos, o caráter coletivo e dialógico são todos elementos que caracterizam essas ações educativas como práxis, superando a reificação ou a coisificação do ser humano. Nesse sentido, são essenciais no processo de humanização.

A esses espaços não escolares que carregam a possibilidade de vivência dessa dimensão educativa podemos chamar de espaços de educação não formal. Historicamente, a classe trabalhadora organizou seus próprios espaços educativos. Podemos citar, no início do século XX, as Escolas Livres e os Centros de Estudos Populares criados pelas organizações libertárias de operários e de operárias, nos quais ocorriam alfabetização, atividades e sarais culturais, estudos sobre sociologia e política. Recitais de poesia e apresentação de teatros com temas da vida cotidiana dos trabalhadores e das trabalhadoras ocorriam especialmente antes de conferências e palestras.

Outro exemplo são as escolas livres de alfabetização, as campanhas e os atendimentos voltados à saúde popular, assim como os cursos de formação política junto às lutas camponesas impetradas a partir da década de 1950 em torno da Reforma Agrária. A essência dessas experiências pedagógicas renasce junto aos movimentos sociais do campo, a partir da década de 1980, em especial, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, desde seu início, construía seus cursos de formação e as Escolas Itinerantes¹ que acompanhavam os acampamentos e possibilitavam tanto à infância quanto aos jovens e adultos a oportunidade de aprendizado. Os Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire, os quais surgem no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, articulados ao Movimento de Cultura Popular no Nordeste brasileiro, assim como a dinâmica criadora do Teatro do Oprimido na década de 1960 demonstram a ânsia de constituir experiências

¹ Essas Escolas Itinerantes, em um primeiro momento, não eram regulamentadas, institucionalizadas. Eram espaços coletivos atentos à educação de seus/suas integrantes e que se consolidavam a partir de iniciativas de alfabetização e socialização de conhecimentos escolares. Mais tarde, as Escolas Itinerantes consolidaram-se institucionalmente a partir das Escolas Base.

educativas e conscientizadoras voltadas às populações carentes, possibilitando a elas o acesso aos conhecimentos críticos, a partir de metodologias dialógicas.

Vale mencionarmos aqui as reflexões e as formulações de Paulo Freire acerca da Educação Popular, em especial, sobre o papel de uma organização social como educador coletivo (seja um partido político, um movimento social, uma associação, ou, ainda, outra forma organizativa). Para que ela se efetive, Paulo Freire considera primordial um princípio basilar, que é a consolidação de uma prática político-pedagógica articulada coerentemente com suas intenções proclamadas. Essa coerência estabelece-se sob uma relação dialógica entre direção e base (educador/educadora e educando/educanda), na qual se possibilita sínteses culturais (e não invasão cultural), combate de atitudes manipuladoras, opressoras e unilaterais nas relações entre os sujeitos envolvidos (atitudes que os distanciam). Para Freire (1987), é na relação dialógica que uma organização se constitui como educadora coletiva, mas, ao mesmo tempo, uma educanda – um/a educador/educadora-educando/educanda que aprende ao sistematizar os anseios coletivos e conduz a tarefa transformadora da sociedade, sem afastar-se daqueles e daquelas com os/as quais deve sempre aprender.

Outro importante trabalho de Freire (1989), sobre os educadores e as educadoras de rua, aponta-nos a um espaço de educação não formal que se refere ao trabalho social com as populações moradoras de rua, muitas dessas oriundas de uma larga trajetória de êxodo rural e de composição das periferias dos grandes centros urbanos. O autor destaca as atitudes pedagógicas de um educador ou de uma educadora de rua para acompanhar os conflitos e as contradições dessas populações de rua: a escuta; a paciência histórica; a profunda compreensão das suas condições objetivas; a busca incessante, criativa e conjunta de propostas; as suas inquietações como um processo educativo; uma atuação conscientizadora e libertadora; e o envolvimento comprometido do educador e da educadora contra as injustiças sociais e pela transformação do mundo. Nesse viés, a busca pela coerência entre a utopia e os métodos de trabalho ensinam o próprio educador e a própria educadora (FREIRE, 1989).

O estudo dialógico de uma situação problema para a sua resolução carrega uma atitude pedagógica. Os estudos de Paulo Freire sobre o papel de um/a agrônomo/a educador/educadora, o papel de um/a trabalhador ou trabalhadora social no processo de mudança, o papel educativo das igrejas (sob a ótica da Teologia da Libertação), assim como da organização social e da luta pela Reforma Agrária, constituem-se como ações culturais transformadoras e educadoras (FREIRE, 1981, 1983). Esses elementos e essas experiências configuram a educação não formal. São espaços pedagógicos que materializam a socialização e a construção de conhecimentos críticos, em uma práxis que combate a coisificação da vida humana, da vida da classe trabalhadora. Sobre esses espaços de educação não formal, podemos afirmar que eles assumem uma dimensão educativa.

Todavia, diante das reflexões que realizamos até aqui, uma questão insiste em pulsar: Seria a Educação, em sua dimensão mais ampla, uma das raízes ontológicas da formação humana, assim como é o trabalho? Esse tema exigiria de nós, certamente, mais algumas páginas de análise, pois trata-se do encontro com o largo processo da emancipação humana. Sobre esse tema, outros estudos serão necessários.

O Estágio em espaços de educação não formal e práticas pedagógicas territoriais

O Estágio, como prática pedagógica territorial, exige a nossa atenção nas várias dimensões do processo educativo. Exige, também, que nos atentemos aos vários espaços de potencialidade pedagógica que se estendem para além da escola. Concebendo essa perspectiva mais ampla, é possível visualizarmos as possibilidades existentes na relação entre escola e comunidade quando colocamos a atenção aos problemas vivenciados, seja no espaço local, no município, na região, seja em sua relação com a política, a economia e a formação sociocultural mais abrangente no país e no mundo. No caso do campo, é fundamental compreendermos a questão agrária e ambiental nos marcos da sociedade capitalista e seus impactos junto às comunidades, às escolas e aos povos do campo, das águas e das florestas. Desse modo, o inventário da

realidade é fundamental, pois busca identificar condicionantes da situação concreta vivida e suas múltiplas conexões.

Nesse sentido, o Estágio, na formação docente, pode territorializar-se como uma ação pedagógica intencional no todo da comunidade, seja ela local, municipal ou regional. Para isso, o Estágio em espaços educativos não formais precisa levar em conta um mapeamento inicial das expectativas das comunidades locais, das oportunidades e, por fim, dos eventos, dos projetos, das instituições, dos processos comunitários, dos grupos identitários, dos movimentos sociais e das formas organizativas nesse território. Dessa maneira, é possível inserirmo-nos e/ou construirmos ações educativas e conscientizadoras junto a esses espaços.

Considerando que a Educação do Campo é parte orgânica de um território, o Estágio na Educação do Campo, seja nas escolas propriamente ditas, seja nos diferentes espaços de educação não formal, necessita vincular-se organicamente às preocupações e às problematizações existentes desse território. Desse modo, a questão ambiental, a Agroecologia, a questão agrária, a produção e a comercialização de alimentos saudáveis, a saúde comunitária, o transporte público, o acesso às escolas, a comunicação comunitária, a cultura e o lazer, a arte, a questão da juventude e da maioridade, a construção e/ou o fortalecimento de uma identidade podem ser mote para ações educativas e dinamizadoras nos diferentes espaços de educação não formal. Tais espaços podem ser caracterizados, por exemplo, da seguinte forma:

- a) *Espaços de organização comunitária*: cooperativas de produção e comercialização; associações ou conselhos comunitários; feiras camponesas, caiçaras, quilombolas e indígenas; agroindústrias comunitárias de beneficiamento de alimentos; quintais produtivos; coletivos de produção artesanal; redes de produção e consumo da economia solidária; ações coletivas de solidariedade comunitária; mutirões de produção e construção; organização de creches, lavanderias e cozinhas comunitárias que possibilitem a socialização do trabalho doméstico; grupos de jovens; coletivos e mulheres.
- b) *Movimentos e organizações sociais*: espaços coletivos de mobilização, reivindicação e luta por direitos, como movimentos sociais camponeses; movimentos sociais de mulheres; movimento social negro;

organizações sociais de comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, caiçaras, faxinalenses, ciganas, entre outras); organizações sindicais de trabalhadores e de trabalhadoras do campo, das águas e das florestas; Organizações Não Governamentais (ONGs); grupos ativistas.

- c) *Projetos e programas educativos institucionais*: vinculados à saúde comunitária; à formação profissional de povos do campo, das águas e das florestas; à alfabetização de jovens e adultos; ao combate à violência contra a mulher, ao racismo e à LGBTfobia (lésbicas, gays, bissexuais e transgênero); a projetos de educação popular; à promoção de Educação Bilíngue (considerando a diversidade de línguas indígenas existentes), de Educação em Língua Brasileiras de Sinais (Libras).
- d) *Projetos e programas culturais e artísticos*: relacionados à organização de bibliotecas comunitárias e itinerantes; a rádios comunitárias; à promoção do cinema comunitário e de cine-fóruns; à organização de grupos de teatro, de música e de pintura; a círculos de literatura; a círculos de cultura; a oficinas culturais e artísticas; a eventos culturais; a coletivos que promovam recitais de poesia; a coletivos de produção audiovisual.
- e) *Formação sociopolítica*: participação e organização de cursos livres, escolas livres, oficinas de trabalho ou grupos de estudo com temas que envolvam o estudo das sociedades; da formação socioeconômica, política e cultural de um país; dos direitos humanos; do papel da Agroecologia e da biodiversidade para a existência das próximas gerações; das relações sociais e com a natureza; da história das lutas e das resistências de um povo; do racismo; da violência contra a mulher e da LGBTfobia.
- f) *Instituições*: secretarias municipais ou estaduais de Ação Social, Saúde, Comunicação, Educação, Cultura, Turismo, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Pesca e Agricultura, Habitação, Transporte Público, entre outras. Também são espaços as autarquias; os Institutos de Colonização e Reforma Agrária, de proteção ambiental e aos animais, de proteção e assistência à infância ou ao idoso, de defesa do consumidor, de saúde pública e coletiva, de pesquisa e ciência.

Esses são alguns dos espaços de educação não formal em que são possíveis desenvolvermos diferentes ações pedagógicas territoriais, por meio do Estágio, em um contexto de formação docente ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a práxis humana para a transformação social é, em si, imbuída de uma dimensão pedagógica, a qual se manifesta em diferentes ações reflexivas e problematizadoras nos diferentes espaços que promovem a resolução coletiva de determinadas questões (sejam elas sociais, econômicas, políticas e culturais), é importante ressaltarmos o papel do Estágio na formação docente, sob uma perspectiva abrangente e que instigue a relação orgânica e comprometida de um educador ou de uma educadora com a emancipação humana, com a conscientização e com a libertação dos povos oprimidos.

No caso da Educação do Campo, o vínculo com os problemas comunitários e a postura educadora dialógica, na construção de ações pedagógicas em torno da resolução desses problemas, é fundamentalmente o que torna o educador e a educadora um sujeito coletivo, ou melhor, que o/a torna parte orgânica de um sujeito coletivo em sua resistência territorial com os povos do campo, das águas e das florestas. Assim sendo, o Estágio, em espaços de educação não formal, possibilita uma vivência abrangente para uma longa caminhada pela emancipação humana.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educadores de Rua**. Abordagem crítica. Alternativas de atendimento aos meninos de rua. Bogotá: Editorial Gente Nueva, 1989.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CAPÍTULO 7

DIÁLOGO DA AGROECOLOGIA E DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPR – SETOR LITORAL

Andressa Kerecz Tavares

Edinalva Oliveira

INTRODUÇÃO

As populações humanas primitivas eram íntimas e dependentes da natureza para a obtenção dos seus recursos, viviam intensamente das observações do céu, das marés, dos ciclos da terra, das plantas e dos animais. A emergência da agricultura e a domesticação dos animais implicou a necessidade da realização de várias transformações, as quais, gradativamente, afetaram o ambiente natural e as relações sociais, gerando as sociedades complexas e contemporâneas (MAZOYER; ROUDART, 2010).

As Ciências da Natureza correspondem a um ramo do conhecimento científico relacionado à compreensão do mundo material: sua constituição, relação entre a matéria e a energia, o comportamento e a transformação dos elementos vivos e não vivos. A Agroecologia é uma das ferramentas úteis para a discussão e a construção da coletividade dos sujeitos do campo, que acumulam alicerces fundamentais para a transformação da sociedade. A Educação do Campo está articulada ao modo de vida dos seus sujeitos e possui uma relação intrínseca e imediata com as Ciências da Natureza e a Agroecologia.

A Educação do Campo emerge da materialidade do campo brasileiro, forjada no calor da resistência do campesinato, como resultado de intensas lutas dos movimentos sociais do campo. Nela, exige-se a efetivação de direitos fundamentais historicamente vilipendiados, a fim de alcançar a consolidação

de algumas políticas públicas, visando a garantir o direito à educação às populações do campo, no campo e para o campo (CALDART, 2011). Dessa forma, concebe-se um fazer do campo, como um local muito além de unidades produtivas, mas como um lugar de vida, trabalho, construção de significados, saberes e culturas.

A efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem reside na apropriação de novos conhecimentos, a qual é subsidiada pelos processos cognitivos em articulação com os saberes prévios – considerados os subsunçores. Nesse entendimento, a interação entre a realidade dos/as estudantes e os conhecimentos oportunizados pelos/as docentes potencializa-se, garantindo a aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; FREIRE, 1967; JÓFIL, 2002). Além disso, na afetividade da relação entre os atores desse processo, almeja-se com a aprendizagem o desenvolvimento completo das potencialidades intelectuais superiores que o/a estudante apresenta (VYGOTSKI, 2002).

Nessa dimensão, o diálogo entre a Educação do Campo e a Agroecologia é fundamentalmente necessário, em especial, considerando os processos de ensino e de aprendizagem das Ciências da Natureza. Nesse caso, a concepção de Agroecologia, incorporada ao curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) – Ciências da Natureza, é de natureza multidisciplinar. Os ensinamentos compartilhados na academia tencionam contribuir para a formação de educadores e de educadoras engajados/as na construção de uma sociedade em sintonia com formas de agriculturas sustentáveis e com ideais de sustentabilidade multidimensionais, conforme os referenciais que embasam essa Graduação, a saber Miguel A. Altieri, Stephen R. Gliessman e Eduardo Sevilla Guzmán.

Para Altieri (1999), a Agroecologia representa um conjunto de saberes e de procedimentos necessários ao desenvolvimento de uma agricultura com olhar holístico ambientalmente adequado, altamente produtivo, socialmente equitativo e economicamente viável. Em essência, o emprego desses princípios possibilita a superação dos desafios básicos na construção de agriculturas sustentáveis, o que gera um melhor uso dos recursos internos, minimiza o

uso de insumos externos, reciclando e criando recursos e insumos no interior dos agroecossistemas.

Segundo Gliessman (2005), a agricultura sustentável reconhece a natureza sistêmica da produção de alimentos, forragens e fibras, equilibrando os zelos a outros temas igualmente relevantes, como saúde ambiental, justiça social e viabilidade econômica. Assim sendo, a Agroecologia resulta da aproximação entre a agronomia e a ecologia, conduzindo a bandeira da ecologização das práticas agrícolas que sustentam os agroecossistemas. Guzmán (2001) insere o enfoque sociológico, a partir do qual a Agroecologia constitui um campo de conhecimento que promove o manejo ecológico dos recursos naturais. Assim, está amparada em formas de ação social coletiva que trazem alternativas à atual crise da modernidade. Além disso, são valorizadas as propostas de desenvolvimento participativo nos diversos níveis da cadeia produtiva e de consumo, visando a restaurar o curso alterado da coevolução social e ecológica.

Aliando as reflexões anteriores às ideias de Brick *et al.* (2014), pondera-se sobre a relevância das Ciências da Natureza na formação de futuros/as educadores e educadoras do campo. Nessa crença, os processos de ensino e de aprendizagem estão pautados na compreensão das Ciências da Natureza como uma forma de percepção crítica dos problemas complexos de importância social, nos contextos específicos de cada sujeito do campo. Isso implica a necessidade de mobilização dos conhecimentos disponíveis em áreas específicas que se articulam em uma amplitude interdisciplinar, consolidando a significância da Educação do Campo.

Com base nessas interpretações, busca-se, a seguir, descrever os encaminhamentos desenvolvidos no processo significativo de ensino e de aprendizagem dos/as estudantes da Lecampo, permeado no diálogo entre a Agroecologia e as Ciências da Natureza.

Encaminhamento metodológico

A proposta pedagógica da Lecampo (UFPR, 2012) foi estruturada pela parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, conduzida na responsabilidade que ambas demonstram com o desenvolvimento social sustentável. Além disso, está vinculada à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os quais se aliam aos princípios básicos da Agroecologia e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Dessa forma, consolidam-se os marcos legais da Educação do Campo.

A Lecampo emprega a pedagogia da alternância e da itinerância como metodologia de trabalho, em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Esse contexto pedagógico permite ser estruturado de forma diferente do ano civil. As atividades de ensino poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços e tempos pedagógicos sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade de aprender assim exigirem.

Desse modo, a Licenciatura oferta turmas itinerantes nas quais as atividades pedagógicas ocorrem em municípios e instalações fora da estrutura da UFPR – Setor Litoral, e turmas que funcionam internas ao setor. Neste estudo, busca-se explorar uma alternância quinzenal, desencadeada nos finais de semana. Nesse caso, 60% da carga horária do curso é o Tempo Universidade e o restante (40%) é o Tempo Comunidade. A Figura 1 apresenta as áreas de distribuição das quatro primeiras turmas dessa Licenciatura.

Figura 1 – Áreas de distribuição das quatro primeiras turmas da Lecampo no Paraná



Fonte: As autoras.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Lecampo (UFPR, 2012) é sistematizado em módulos amplos que abordam de forma contextualizada e local os conceitos basilares das áreas de conhecimento das Ciências da Natureza, da Educação do Campo e da Agroecologia. Os princípios e os fundamentos das concepções desses módulos respeitam a autonomia docente, no que diz respeito à escolha da metodologia de ensino e aos temas geradores a serem

desencadeados. Além disso, é crucial que a proposta de construção dos módulos esteja conectada às demandas locais de cada território ou aos sujeitos do campo predominantes nas turmas.

A seguir, apresenta-se o perfil das turmas dessa Licenciatura entre os anos de 2014 e 2020.

- **Albert Einstein (2014 – 2018):** início no segundo semestre de 2014. Local de atividades pedagógicas: Escola Latinoamericana de Agroecologia (ELAA), sediada no Assentamento Contestado, município da Lapa, no Paraná (PR). O perfil dos/as estudantes inclui integrantes de movimentos sociais do campo, assentados e assentadas, acampados e acampadas, agricultores e agricultoras familiares, educadores e educadoras, faxinalenses. Nessa turma, as etapas foram concentradas em até 60 dias. Além dos educadores e das educadoras da UFPR – Setor Litoral, as atividades contaram com a contribuição pedagógica e organizacional dos/as integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MTS), colaboradores e colaboradoras da ELAA. Foram realizadas reuniões pedagógicas com o corpo docente do curso e os/as militantes da escola, possibilitando o diálogo permanente entre as Ciências da Natureza, a Agroecologia e a Licenciatura na formação desses professores e dessas professoras.
- **Flor do Vale (2014-2018):** início no segundo semestre de 2014. Local de atividades pedagógicas: sede no município de Cerro Azul no Vale do Ribeira paranaense. O perfil dos/as estudantes dessa turma inclui basicamente trabalhadores e trabalhadoras da Educação Básica e agricultores e agricultoras familiares/agroecológicos/as. As etapas organizaram-se em quinzenas, durante os finais de semana. As atividades pedagógicas aconteciam no centro comunitário presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e nas escolas públicas da região.
- **Guará (2015-2019):** início no primeiro semestre de 2015. Inicialmente, a itinerância estava articulada para ocorrer no município de Morretes. Todavia, questões logísticas impulsionaram a oferta das atividades pedagógicas nas instalações da UFPR – Setor Litoral em Matinhos. Esse fato ampliou as possibilidades de desenvolvimento dos encontros com salas de aula, equipamentos de multimídia, biblioteca e laboratórios didáticos de informática e ciências. O perfil dos sujeitos pode ser descrito como: trabalhadores e trabalhadoras da Educação Básica, agricultores e agricultoras, pescadores e pescadoras, quilombolas e integrantes de movimentos sociais, originários dos municípios

do litoral paranaense: Morretes, Antonina, Guaraqueçaba (Ilhas Rasa, Peças, Superagui e continente, com destaque para as comunidades do Tibicanga, da Tagaçaba, do Rio Verde e do Quilombo Batuva) e Guaratuba. A organização deu-se em etapas quinzenais com encontros de 20 horas/aula.

- **Paulo Freire (2015-2019):** início no primeiro semestre de 2015. Local de atividades pedagógicas: Comunidade Quilombola João Surá em Adrianópolis no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos. O perfil dos/as estudantes, em sua maioria, incluiu quilombolas, trabalhadores e trabalhadoras da Educação, agricultores e agricultoras familiares/agroecológicos/as, integrantes de movimentos sociais do campo. A organização foi feita em etapas quinzenais nos finais de semana.
- **Sementes Nativas (2016-2020):** início no primeiro semestre de 2016. Local de atividades pedagógicas: UFPR – Setor Litoral. O perfil dos/as estudantes incluiu agricultores e agricultoras agroecológicos/as e familiares, integrantes de movimentos sociais, quilombolas, pescadores e pescadoras, trabalhadores e trabalhadoras da Educação Básica. A organização foi realizada em etapas, concentradas em 30 dias por semestre.
- **Sepé Tiaraju (2017-2022):** início no segundo semestre de 2017. Local de atividades pedagógicas: UFPR – Setor Litoral. O perfil dos/as estudantes foi formado por indígenas da etnia Guarani MBYA, ilhéus e ilhoas, pescadores e pescadoras, quilombolas, camponeses e camponesas, trabalhadores e trabalhadoras da Educação Básica. A organização foi realizada em etapas, concentradas em 30 dias por semestre.

A prática pedagógica articulada nessa Licenciatura recomenda e possibilita o desencadeamento da docência compartilhada, tornando a aprendizagem mais crítica e ampla. Freire (1996) destaca que a solidariedade entre os parceiros e as parceiras no espaço pedagógico amplia as possibilidades de aprendizagem democrática. Ademais, as parcerias, a harmonia dos pensamentos, as falas e as ações favorecem a segurança na argumentação.

Fundamentos teórico-práticos mobilizados a partir dos temas geradores

Na abordagem dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação do Campo, o maior desafio curricular, além de garantir momentos de

contextualização dos conteúdos, está em aliar teoria e prática durante as atividades pedagógicas (CALDART, 2011). No âmbito do ensino das Ciências da Natureza, é relevante, ainda, evitar a ameaça do senso comum pedagógico. Nesse sentido, a problematização dos conteúdos em estudo, nos processos de ensino e de aprendizagem, favorece a sua articulação consciente e intencional, a qual é importante para aprender ciências fazendo ciências (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007).

Ferreira e Molina (2014) destacam o papel central do protagonismo dos sujeitos do campo. A sua história de vida, construída no enfrentamento, engaja os/as participantes em um intenso processo de disputa na direção de transformação da sua realidade, de melhoria da qualidade de vida e de superação das suas necessidades. O aprendizado das Ciências da Natureza possibilita a compreensão dos processos interativos entre homem e natureza, homem-trabalho, homem-sociedade e homem-cultura.

Os sujeitos inseridos nas diferentes turmas dessa Lecampo são plenamente conscientes de sua identidade e do seu pertencimento ao território de origem. Esse fato é um dos grandes diferenciais da Lecampo, em contraposição ao comum meio acadêmico, o qual se constitui de estudantes urbanos/as que não apresentam pertencimento. Nesse entendimento, nos momentos de aprendizagem, busca-se realizar uma prática pedagógica que estimula a atuação dos sujeitos como investigadores e investigados nas comunidades onde vivem.

Dessa forma, parte-se da unidade básica de trabalho da Agroecologia – o “agroecossistema” – e do seu fundamental ambiente, comum entre as comunidades do campo, – o “solo”. Esse inclui elementos correlacionáveis com a área de conhecimento das Ciências da Natureza e da Educação do Campo. A Tabela 1, apresentada a seguir, sistematiza uma das abordagens nos processos de ensino e de aprendizagem.

Tabela 1 – Sistematização do plano de trabalho docente desenvolvido a partir do tema gerador “Solo e a produção agroecológica”

A	B	Principais tópicos do conteúdo	Aspectos relevantes para a abordagem teórica metodológica	Processo de avaliação
B I O L O G I A	Biodiversidade	Dinâmica dos ecossistemas: relação entre os seres vivos e a interdependência com o ambiente; microbiologia do solo: fungos, bactérias e outros seres vivos relacionados ao equilíbrio ecológico do solo e dos ambientes naturais e alterados por ações antrópicas; mesofauna e macrofauna do solo; taxonomia e relações ecológicas; uso nas tecnologias de produção agroecológicas e convencionais.	Proximidade de áreas preservadas e áreas bastante alteradas. Facilidade para realizar observações e pesquisas de campo em ecossistemas naturais e em agroecossistemas. Fácil acesso a dados e capacidade de perceber as dinâmicas entre os seres vivos em diferentes ambientes. Realização do experimento didático do funil de Berlese.	Espera-se que o/a estudante: identifique os fatores bióticos e abióticos que constituem os ecossistemas e as relações existentes entre eles; compreenda a importância e valorize a diversidade biológica para manutenção do equilíbrio dos ecossistemas e dos agroecossistemas; e reconheça as relações de interdependência entre os seres vivos e desses com o meio em que vivem.
Q U Í M I C A	Matéria e sua natureza biogeoquímica	Ligação química: tabela periódica; propriedade dos materiais; tipos de ligações químicas em relação às propriedades dos materiais; solubilidade e as ligações químicas; interações intermoleculares e as propriedades das substâncias moleculares; ligações de hidrogênio; ligação metálica (elétrons semilivres); ligações polares e apolares; entropia e energia livre; reações químicas; velocidades das reações.	No campo foram coletadas amostras de solo e foram realizadas aulas práticas no laboratório com análises químicas que originaram as discussões sobre o ambiente, as rochas, os solos. A Geomorfologia faz-se pelas relações com os elementos químicos e as propriedades dos materiais, culminando na gênese dos solos, que dependem de reações químicas: solubilização, solvatação, carbonatação e a relação com os tipos de ligações químicas. A compreensão do desenvolvimento do solo é um fenômeno entrópico e há interferências na velocidade das reações. A abordagem química voltou-se à fertilidade do solo, fertilizantes orgânicos, sintéticos, pH do solo, calagem, produção agroecológica, orgânica e convencional.	Compreenda os conceitos abordados e os reconheça em seu cotidiano; perceba que toda a matéria é constituída por elementos químicos e que, principalmente na agricultura, se está constantemente próximo dessas transformações; e reconheça as relações interdependentes químicas existentes dentro dos processos naturais e agrícolas.

continua

conclusão

A	B	Principais tópicos do conteúdo	Aspectos relevantes para a abordagem teórica metodológica	Processo de avaliação
FÍSICA	Movimento e Termodinâmica	Energia e o princípio da conservação da energia; gravitação; leis da termodinâmica; carga e corrente elétrica; natureza da luz e suas propriedades	Foram realizadas aulas de campo com observações de paisagem, Geomorfologia, análises didáticas físicas e morfológicas do solo e de perfis de solos. Foram verificadas as classes de solos nas áreas, a compactação de solos, a erosão, as diferentes texturas; observação de experimentos didáticos de drenagem, composição de cores. Em laboratório, foram realizadas separações de frações, pesagem, cálculos de teores de % de Matéria Orgânica após secagem; foi verificada a importância do manejo agroecológico sobre a física do solo.	Relacione fenômenos físicos e influências no solo e na produção agrícola agroecológica; reconheça a granulometria e a cor do solo, a constituição molecular e a formação das cores visíveis; analise a temperatura do solo e os conceitos de temperatura, calor e condução nos materiais sólidos; interprete a umidade do solo e o comportamento da água; reconheça as cargas no solo, a condutividade elétrica, a compactação do solo e o estudo da pressão; e o uso de máquinas e animais e suas ações mecânicas no solo: Inércia, massa e força; entropia e a gênese dos solos.

Fonte: As autoras com base nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Estado do Paraná de 2008.¹

Legenda: A – Área das Ciências da Natureza; B – Conteúdos estruturantes.

^{*}Conteúdos e avaliação adaptados das Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Estado do Paraná de 2008.

Discussão

Este ensaio educativo sustenta-se em Paulo Freire, especificamente em sua obra *Educação como prática da Liberdade* (FREIRE, 1967), a qual discute a experiência de alfabetização, partindo da problematização do universo vocabular de trabalhadores e de trabalhadoras. Os princípios da trajetória educativa de Paulo Freire são tão amplos, profundos e críticos que podem

¹Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/DCE-2008-2019>. Acesso em: 13 ago. 2021.

ser adaptáveis a inúmeras questões; é nessa práxis de leitura de mundo que pedagogicamente a Lecampo da UFPR – Setor Litoral se inspira.

Além disso, a práxis de Freire (2005) influencia diversos estudiosos em diferentes áreas do conhecimento e possibilita a reflexão sobre o papel do ético, do político e do pedagógico no ato de ensinar e de aprender. Nessa dinâmica, o uso do solo como tema gerador amplia o pertencimento sobre a temática de estudo pelos/as estudantes da Lecampo. Outrossim, a apropriação de novos conhecimentos, fundamentados nas Diretrizes Curriculares, é, assim, favorecida, tornando a aprendizagem significativa e crítica a partir da realidade vivida.

Tavares e Lima (2019) destacam que o conhecimento etnopedológico, presente nas comunidades tradicionais, possui vínculos com os conhecimentos acadêmicos da Pedologia. Esse fato, na percepção dos autores, amplia a possibilidade de pesquisas e de abordagens de ensino, estreitando a ponte entre etnoconhecimento e conhecimento científico. Ademais, houve um aumento do interesse e da satisfação com o aprender para todos e para todas.

A aprendizagem significativa suscita duas condições: inicialmente, o/a estudante deve apresentar a disposição para aprender; em seguida, o tema de estudo deve ser potencialmente significativo. A não disponibilidade dessas condições torna a aprendizagem mecânica, pela arbitrariedade de conteúdos sem vínculos e fragmentados, um erro comum no aprendizado das Ciências da Natureza. A organização cognitiva interna de cada aprendiz, acerca dos novos conceitos em estudo, atrela-se às relações que ele ou ela estabelece consigo e com a rede de conceitos organizados na sua estrutura mental (PELIZZARI *et al.*, 2002).

Outro aspecto relevante, dentre as características exploradas, está o PPC da Lecampo (UFPR, 2012), o qual traz em seu bojo uma inovação e, ao mesmo tempo, um grande desafio aos/às docentes, discentes e pesquisadores e pesquisadoras: trabalhar a área do conhecimento. Por ser provocadora, a área de conhecimento possibilita o desenvolvimento do trabalho pedagógico interdisciplinar de uma forma ampla e enriquecedora. Essa possibilidade enriquece a abordagem de conhecimentos das Ciências da Natureza, em um

curso no qual os educandos e as educandas estão próximos/as dos ambientes naturais, os quais proporcionam experiências educativas observáveis cotidianamente.

No entanto, a necessidade de contextualização, reconhecimento e valorização dos conhecimentos tradicionais e das vivências dos povos do campo não pode implicar o esvaziamento científico dos conteúdos. Assim, parte-se dos conhecimentos prévios, sendo fundamental não estagnar. A escola tem como uma de suas principais funções a elevação da capacidade intelectual do/a estudante, o que se obtém por meio de ações de ensino direcionadas à apropriação de novos conceitos, a generalizações e outras formas superiores de pensamento (VYGOTSKI, 2002).

Dessa maneira, entende-se que a educação é sustentada na convergência partilhada por Vygotski e Freire. Nesse caso, os processos de ensino e de aprendizagem deve ser conduzido pelo professor ou pela professora, visando a atingir os objetivos esperados. A educação deve contribuir para o desenvolvimento integral do educando e da educanda, independentemente do contexto. Em caso contrário, não há o desenvolvimento do ser humano de forma integral (JÓFILI, 2002).

O diálogo entre as Ciências da Natureza, a Agroecologia e essa proposta de Licenciatura (UFPR, 2012) embasa o desenvolvimento sustentável do campo, em âmbito local e regional. O planejamento, a execução e a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, nesse enfoque pedagógico, estão em sintonia com a pesquisa-ação-reflexão, sendo ainda de caráter político-pedagógico, cuja intencionalidade de Educação do Campo se consolida a favor da construção de uma nova concepção de campo, de Reforma Agrária e de agricultura familiar; assim sendo, o papel do educador e da educadora do campo nesse processo é inquestionável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões abordadas, evidencia-se a significância das conexões entre a área de Ciências da Natureza, Agroecologia e Educação do Campo. O

encaminhamento dos processos de ensino e de aprendizagem pelos “Temas Geradores”, embasados na realidade dos/as estudantes, possibilita que estes/as percebem a trama que sustenta essa Graduação.

A parceria dos professores e das professoras, possibilitada pela docência compartilhada, amplia sua cumplicidade, em busca de conceitos, de estratégias e do envolvimento dos/as estudantes, para além do simples memorizar dos conteúdos. Essa sintonia de saberes, engajados em objetivos comuns, valoriza a significância do que se busca ensinar.

A apropriação de conhecimentos das Ciências da Natureza é simbólica em sua essência, explicada por modelos que exigem abstração. Apesar do ponto de partida ser a observação do meio natural e concreto, sua linguagem não está na cotidianidade. A necessidade de conectar a realidade vivida e articular os saberes camponês aos conhecimentos das Ciências da Natureza é fundamental. Amparados pelos princípios da agroecologia, realinha-se a interação do sujeito com o universo, mitigando o distante e caótico mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. A. The ecological role of biodiversity in agroecosystems.

Agriculture, Ecosystems & Environment, [s. l.], v. 74, n. 1-3, p.

19-31, 1999. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0167-8809\(99\)00028-6](https://doi.org/10.1016/S0167-8809(99)00028-6).

Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167880999000286?via%3Dihub>. Acesso em: 13 ago. 2021.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

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. p. 23-59.

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, 2011. p. 95-121.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, M. J. L.; MOLINA, M. C. Desafios à formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. *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. p. 127-153.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, A. M. A. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. *In: GADOTTI, M. (org.). Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005. p. 27-67.

GLIESSMAN S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

GUZMÁN, E. S. Uma estratégia de sustentabilidade a partir da Agroecologia. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 35-45, jan./mar. 2001.

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**, Pernambuco, v. 2, n. 2, p. 191-208, 2002.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea**. São Paulo: UNESP, 2010.

PELIZZARI, A. *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

TAVARES, A. K.; LIMA, M. R. Conhecimentos local e científico sobre solos: o caso dos agricultores familiares de Antonina e Morretes. **Extensão Rural**, Santa Maria, v. 26, n. 4, p. 20-38, abr./jun. 2019.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Programa Procampo** – SESU/ SECADI/SETEC Edital 02. Curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo. Curitiba, Setor Litoral: UFPR, setembro 2012. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CAPÍTULO 8

MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DAS PROPRIEDADES FÍSICO-QUÍMICAS DA ÁGUA

**Júlio César David Ferreira
Ehrick Eduardo Martins Melzer**

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, tomamos como objetivo reconstruir nossas memórias docentes sobre as experiências no ensino de Química e Física no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Antes de partirmos para a discussão dos nossos pressupostos teóricos, filosóficos e epistemológicos, há a necessidade de contextualizarmos brevemente como chegamos ao momento histórico de construção de um curso para formação de professores e de professoras de Ciências da Natureza para os povos do campo, a partir das lutas dos movimentos sociais e da militância de intelectuais orgânicos pela causa da Educação do Campo dentro da universidade.

A Educação do Campo nasceu dentro da historiografia da educação brasileira como uma experiência contra-hegemônica dos movimentos sociais do campo para pautar o direito à Educação Básica dentro das experiências dos acampamentos e dos assentamentos da Reforma Agrária, os quais tinham sérias carências de unidades educacionais para a alfabetização de jovens e adultos e para a alfabetização infantil no final dos anos de 1980, pós-ditadura militar, durante o processo de redemocratização do Brasil, inspirados em

uma vertente educacional emancipadora e popular de base freireana. Importa ressaltarmos que a Educação do Campo não tem a intenção de ser uma evolução da Educação Rural, pois essas concepções educacionais coexistem, sendo a Educação Rural, historicamente, anterior à Educação do Campo (SOUZA, 2016).

Nesse processo histórico de construção do ideal de Educação do Campo, a pauta inicial era por uma Educação Básica do Campo, a qual, a partir dos debates dentro das bases do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), se configura como Educação do Campo. Entendemos que, quando discutimos Educação do Campo, estamos a falar de todos os processos educacionais que fazem parte do modo de vida e de produção dos camponeses e das camponesas, sejam eles processos formais (Educação Básica e Superior) e informais (espaços de disputas e construção da realidade).

É a partir do processo de lutas e de enfrentamentos da lógica paradoxal do Estado que se constitui o bloco histórico da Educação do Campo, o qual Munarim (2011a, 2011b) compreende como o Movimento por Educação do Campo, formado pelos movimentos sociais, pelos professores e pelas professoras de escolas do campo, pelos universitários e pelas universitárias e pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras. Esse movimento organizado politicamente consegue, no final da gestão de Fernando Henrique Cardoso, a partir do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), aprovar o Programa Nacional de Reforma Agrária (Pronera) que foi operacionalizado a partir do Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva. O Pronera torna-se a primeira política educacional a construir a ponte entre universidade e movimento social, com implementação de projetos educacionais em assentamentos da Reforma Agrária. É nessa relação que se concebe a ideia da Lecampo.

A partir de uma experiência da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no Pronera, a Secretaria Continuada de Alfabetização Diversidade e Inclusão (Secadi) reúne movimentos sociais, universidades e pesquisadores e pesquisadoras para construir o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) que teve a sua primeira edição nas experiências pilotos em quatro universidades: UFMG, Universidade

de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS) com os movimentos sociais. Posteriormente, foram lançadas mais duas edições (2009 e 2012) marcadas por contradições nas mudanças de desenho da política e, conseqüentemente, nas mudanças de rumos e disputas de forças progressistas e conservadoras nas políticas educacionais no Brasil.

Neste capítulo, vamos discutir experiências em docência compartilhadas nas disciplinas escolares de Química e Física em um curso que nasceu da construção coletiva por meio do Edital de 2012 da UFPR – Setor Litoral, que, atualmente, se configura como um *campus* avançado (UFPR, 2012). Assim, buscamos pontuar alguns pressupostos epistemológicos de nossa prática pedagógica, sobre docência compartilhada, Química e Física. A partir do recorte de memórias docentes, apresentamos os contornos historiográficos de nossas experiências compartilhadas no ensino de Ciências da Natureza, mais especificamente na ênfase em Química e Física mediada pela Agroecologia.

A docência compartilhada na Educação do Campo

A docência compartilhada é uma proposta pedagógica que nasce do antagonismo de uma lógica particular e de uma unidocência colocada historicamente na escola. Nesse sentido, buscamos fazer docência compartilhada para, a partir dos diferentes prismas pedagógicos, epistemológicos e ideológicos, apresentar aos/às estudantes uma visão mais complexa da realidade, do conteúdo escolar e das conexões entre as disciplinas escolares. Vale ressaltarmos que, atualmente, a temática é bastante explorada na Educação Básica em algumas experiências de parceria entre professores e professoras de diferentes disciplinas escolares na Educação Superior; todavia, há uma escassez de relatos e de produção acadêmica sobre o tema (LEITE, 2015). Assim, nessa etapa da discussão, utilizaremos nossa compreensão do que seja docência compartilhada e como essa ideia potencializa a resignificação da prática pedagógica em ensino de Ciências, especialmente no desenho do curso da Lecampo na UFPR – Setor Litoral.

O curso de Graduação da Lecampo possibilita a docência compartilhada, uma vez que sua estrutura curricular foi construída dentro de uma lógica

de interrelação dos diferentes campos de conhecimento, em busca de uma abordagem multidisciplinar. Nesse viés, há a necessidade de estabelecermos o que se entende por docência compartilhada e como esta pode ser potencial ao ensino de Química e Física dentro da lógica de área de conhecimento. Cabe pontuarmos que a docência compartilhada tem o potencial de construir processos pedagógicos multidisciplinares, a partir da construção de mecanismos reais e virtuais de inteligência coletiva¹. No entanto, para a sua efetivação, a docência compartilhada requer uma série de determinantes internos e externos.

Os determinantes externos relacionam-se ao ambiente escolar e às condições de trabalho docente. Desse modo, a docência compartilhada torna-se impensável sem uma estrutura adequada e sem um desenho do aparato burocrático, curricular e técnico que possibilite tempos pedagógicos próprios para o planejamento das atividades. Assim, podemos compreender que dentro da experiência da Lecampo o desenho curricular integrado e a estrutura burocrática do Setor Litoral nas câmaras pedagógicas são elementos potencializadores de uma prática pedagógica conjunta, pois possibilitam a troca de informações e o trabalho compartilhado dos professores e das professoras, desde a concepção do planejamento até o lançamento de notas (conceitos) no sistema da universidade.

Já os determinantes internos se relacionam às questões que giram em torno das relações pessoais e das compreensões históricas e filosóficas de educação, de conhecimento (epistemologia) e de ciência. Nessa óptica, compreendemos que, para ocorrer a docência compartilhada, há a necessidade de os/as docentes que estão executando o planejamento e as aulas compartilhadas comungarem dos mesmos valores e objetivos pedagógicos.

Entendemos que, para haver um tipo ideal de docência compartilhada, todos os determinantes mencionados anteriormente devem ocorrer. Os homens e as mulheres, porém, não fazem a história ou a realidade como querem, mas de acordo com as condições que lhes são impostas. O que geralmente ocorre, como limitador da possibilidade de ocorrência da docência compartilhada,

¹Inteligência coletiva é uma categoria conceitual construída por Pierre Levy para a compreensão dos mecanismos coletivos de construção e produção de conhecimento (LEVY, 2011).

por um lado, são os determinantes externos que se concretizam na estrutura pedagógica compartimentada e no aparato burocrático, os quais não trazem a possibilidade de contabilizar a carga horária duplicada para docentes que repartem uma disciplina ou um módulo. Por outro lado, os/as docentes podem criar estratégias para superar alguns determinantes que inviabilizam a docência compartilhada com parceria, cumplicidade no trabalho pedagógico pensado e desenvolvido em uma perspectiva mais integralizada de educação e formação científica.

Ao analisarmos o caso da Lecampo no Setor Litoral, o que percebemos é que há determinantes externos que atuam como possibilitadores da docência compartilhada, como a estrutura pedagógica do curso e a possibilidade de trabalho coletivo e planejamento a partir da câmara pedagógica. Entretanto, quando analisamos o determinante interno, percebemos que é nesse ponto que se estabelece o desafio, uma vez que as trajetórias diferenciadas dos/as docentes e suas concepções de ciência, conhecimento e educação se tornam obstáculos para o desenvolvimento da proposta.

Na nossa cosmovisão, a docência compartilhada acontece quando há uma relação de cumplicidade pedagógica, na qual os objetivos pedagógicos se tornam um só, e por meio do trabalho coletivo de complementação dos diferentes conhecimentos (saberes) constroem-se processos coletivos de conhecimento. Dito de outro modo, há docência compartilhada quando há uma relação de complementação das aptidões docentes na qual o conhecimento de um/a docente complementa e constrói o conhecimento do/a outro/a docente que compartilha o tempo pedagógico da aula.

A docência compartilhada necessariamente toma mais tempo, tanto em planejamento quanto para a sua concretização. Assim, é um movimento complexo e que resulta em um maior trabalho de coordenação entre os/as docentes envolvidos/as em comparação com uma unidocência. Dessarte, a docência compartilhada é uma forma de transgredir a ideia de um professor centralizador e de uma professora centralizadora do conhecimento, pois compreendem processos epistemológicos coletivos para a construção do conhecimento escolar em seu sentido mais amplo.

As memórias docentes no ensino de Química e Física

Metodologicamente, neste capítulo, recorreremos à noção de memória docente. O conceito remonta à metodologia da história oral, permitindo que, por intermédio de fragmentos de memória transformados em discurso, se constitua como material empírico para a compreensão de uma realidade historicamente construída e determinada. Nesse sentido, Ferreira e Biasoli (2009) compreendem que a memória docente é uma ferramenta de imersão e construção da realidade de vida e de trabalho do professor e da professora em sala de aula, a partir das suas memórias imersivas. Esta seção, a partir do Suarez (2009), apresenta a documentação narrativa de experiências construídas em torno da docência compartilhada em Física e Química na Lecampo em nossa atuação nos mais diferentes territórios das turmas de estudantes. Assim, apresentaremos, a seguir, um dos episódios da documentação de experiências da docência compartilhada na Lecampo, dentre tantas outras que se constituíram nesses seis anos de curso nos mais diferentes territórios da ação pedagógica.

Antes de iniciarmos tal construção discursiva, precisamos definir o sentido de experiência. A experiência é compreendida como um saber diferenciado, pois não pode ser transferida a partir de um relato. O que queremos colocar é que não se transmite a experiência, pois ela se adquire por meio da vivência concreta de situações (LARROSA, 2014). A título de exemplo, o relato que segue busca desvelar compreensões e elaborações a partir de nossa memória docente documentada e organizada (SUAREZ, 2009), ressaltando a centralidade da docência compartilhada no ensino de Ciências como área de conhecimento.

Turma Albert Einstein: memórias sobre o ensino das propriedades físico-químicas da água

Nesta seção, apresentaremos as memórias de um conjunto de práticas de ensino de Ciências mobilizadas no primeiro semestre de 2018 com a turma Albert Einstein, os primeiros licenciandos e as primeiras licenciandas do curso, ingressantes em 2014-2015 e formados e formadas no início de 2019. As turmas

da Lecampo tradicionalmente atribuem um nome ao coletivo de estudantes, nesse caso em homenagem ao célebre físico alemão, responsável por uma das maiores revoluções científicas da história, especialmente com a Teoria da Relatividade. A turma Albert Einstein foi predominantemente composta por agricultores e agricultoras filiados e filiaidas ao MST, tendo como local das aulas e do Tempo Universidade² do curso a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), no Assentamento Contestado, município da Lapa, no Paraná (PR).

A referida turma proporcionou a nós, docentes, uma das maiores experiências pedagógicas da história do curso, com licenciandos e com licenciandas de diversas regiões do Estado do Paraná e do Brasil que se reuniam a cada semestre em uma grande etapa de Tempo Universidade na ELAA com diferentes trajetórias, ampla faixa etária, muitas histórias de vida e de luta que ajudavam a dimensionar todo o planejamento pedagógico. A presente memória refere-se às práticas do módulo “As Ciências e suas Tecnologias no Campo II e a Prática de Ensino”, no qual os/as docentes atuaram em docência compartilhada no primeiro semestre de 2018, quando adotamos como tema gerador “Água: ciência, agroecologia e vida no campo”.

Cientificamente, quando falamos em água, mais do que um conjunto de conceitos físicos, químicos e biológicos, há a problemática socioambiental cada vez mais agravada pelo avanço da lógica capitalista na exploração de recursos naturais como forma de “desenvolvimento”. Assim, torna-se imprescindível uma nova mentalidade no modo como nos relacionamos com os sistemas ecológicos e, conseqüentemente, como produzimos sustentavelmente a partir desses sistemas. É nesse sentido que a Agroecologia se apresenta como um novo paradigma produtivo (LEFF, 2002), no qual a água tem, necessariamente, o seu uso otimizado para cada sistema, especialmente a agrofloresta predominante no território do Assentamento Contestado. Nesse movimento, os/as docentes

² Na Educação do Campo, as práticas pedagógicas ocorrem em regime de alternância entre *Tempo Universidade* (período de aulas em contato direto com os saberes acadêmicos e estruturados, as práticas de ensino, o laboratório, sob a constante mediação docente) e *Tempo Comunidade* (período em que o/a estudante organiza a síntese da aprendizagem advinda do ambiente acadêmico e materializa os novos saberes na prática, em projetos e vivências junto à sua comunidade).

do curso com formação em Ciências Agrárias/Agroecologia ajudam-nos a ressignificar os conceitos de Física e Química com abordagens práticas e teóricas.

No início do semestre, os/as estudantes realizaram uma série de aulas de campo, com coleta de amostras de água e de solo nas imediações do Assentamento Contestado para análises laboratoriais e apropriação de novas abordagens metodológicas nos processos de ensino e de aprendizagem de Ciências. Dessas aulas práticas, emergiram diversas questões, tanto na dimensão conceitual, sobretudo acerca das propriedades físico-químicas da água, quanto nos aspectos socioeconômicos que envolvem a distribuição e o consumo da água, o manejo agroecológico da água e do solo em contraponto aos processos de mercantilização desse direito universal e indispensável à vida.

A partir das questões levantadas pelos/as estudantes, planejamos uma série de atividades em parceria com outros/as docentes, respeitando os pressupostos da docência compartilhada, especialmente voltados à Física e à Química. Inicialmente, prezamos pela transversalidade da Agroecologia, principalmente com a turma Albert Einstein que, em sua grande maioria, mobiliza os saberes agroecológicos na prática e tem como uma das grandes referências a ELAA.

No que diz respeito especificamente aos conhecimentos de Física e Química, dentre os conceitos científicos com os quais trabalhamos na ocasião estão: estados de agregação da matéria, geometria molecular, massa, volume, densidade, pressão, empuxo, viscosidade, tensão superficial, fluido não-newtoniano, movimento browniano, turbidez, condutividade elétrica e radioatividade. Essa delimitação conceitual deve-se principalmente às questões levantadas pelos/as próprios/as estudantes na aula de campo e nas análises laboratoriais preliminares, mas também se justifica pela potencial aproximação entre Física e Química, visto que optamos por trabalhar com conceitos unificadores, os quais compreendemos como temas “de fronteira” com grande relevância tanto para a Física quanto para a Química. Para a abordagem de diversos conceitos, recorreremos a experimentos de baixo custo, todos realizados coletivamente:

- Teoremas de Stevin, Pascal e Arquimedes: com a utilização de garrafas PET de diversos tamanhos, pequenos objetos e água, é possível observarmos que os objetos imersos na água ou em qualquer fluido homogêneo (de densidade invariável) a uma mesma profundidade estão submetidos à mesma pressão. Os mesmos objetos imersos na água estão sujeitos a uma força denominada empuxo que se iguala ao peso do líquido deslocado pelo objeto, cuja demonstração foi feita em sala de aula.
- Tensão superficial da água: resultante das forças intermoleculares causadas pela atração dos hidrogênios de determinadas moléculas de água. O rompimento da tensão superficial foi demonstrado na prática com a utilização de talco e uma gota de detergente na água.
- Fluido não-newtoniano: produzimos em sala de aula um fluido não-newtoniano com a utilização de amido de milho e água. Os/As estudantes puderam compreender na prática como a viscosidade de um fluido não-newtoniano muda conforme a tensão aplicada nele, fazendo-o se comportar no limite entre líquido e sólido.
- Movimento browniano: o movimento aleatório de partículas em um fluido como consequência das colisões entre todas as suas moléculas ou átomos foi observado com a adição de corante à água.
- Condutividade elétrica da água: com a utilização de um multímetro foi possível realizarmos medições de condutividade elétrica — propriedade indicadora da “facilidade”, com a qual um material é capaz de conduzir uma corrente elétrica, inversamente proporcional à resistividade elétrica de amostras variadas de água (do rio, da torneira, da água salgada, do barro etc.).

Além das práticas de experimentação de baixo custo, na ocasião dessa memória trabalhamos com outros materiais de apoio (livros didáticos, vídeos, *slides* etc.), fundamentando as diversas observações empíricas dos/as estudantes com a formalidade matemática necessária para uma compreensão mais efetiva de cada conceito. Durante todas as etapas desse trabalho pedagógico, mantivemos a docência compartilhada como pressuposto fundamental, um trabalho árduo, mas extremamente gratificante, pois além de um ótimo reconhecimento e qualificação por parte dos/as estudantes, carregaremos em nossas memórias diversos momentos prazerosos de aprendizagem coletivamente construída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já nos ensinava Paulo Freire (2014, p. 95), em *Pedagogia do Oprimido*, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim sendo, a educação é um fenômeno social, coletivo, no qual há constante interdependência entre sujeitos e mundo. A docência compartilhada permite-nos vivenciar concretamente o que Freire defendeu, rompendo com a ideia de centralização do conhecimento na figura do professor e da professora. Logo, a docência compartilhada requer processos epistemológicos coletivos para a construção social do conhecimento escolar, o que não diminui a importância do papel do professor e da professora no ensinar-aprender. O que estamos afirmando é que quando reconhecemos a importância do “outro” e da “outra” na ação educativa, seja docente, seja licenciando e licencianda, ampliamos os horizontes pedagógicos para uma leitura de mundo mais significativa, em que homens e mulheres (re)constróem o conhecimento coletivamente.

Neste capítulo, compartilhamos algumas de nossas experiências de ensino de Ciências da Natureza no âmbito da Lecampo, pois entendemos que tais vivências precisam ser documentadas, não apenas academicamente, mas com intuito de socializá-las nas mais diversas esferas sociais, nas escolas do campo e nos espaços não formais de ensino dos territórios camponeses. A Educação do Campo é uma construção recente, um *quefazer* permanente (FREIRE, 2014) que ressignifica o mundo com/para seus sujeitos a cada experiência compartilhada, a cada ação pedagógica.

As memórias vivenciadas com nossas turmas nesses últimos seis anos de habilitação em Ciências da Natureza são muito mais do que meros registros narrativos, são a materialização do que compreendemos como uma educação humanitária, democrática, de fenômeno social. Reafirmamos, assim, a importância da docência compartilhada e do trabalho coletivo, uma das principais marcas da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010.

FERREIRA, M. O.; BIASOLI, C. L. A. Reconstruindo trajetórias docentes: percursos pessoais e profissionais refletidos na maneira de ser professor. *In*: FERREIRA, M. O.; FISCHER, B. D. T.; PERES, L. M. (org.). **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília Liber Livro, 2009. p. 51-65.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, 2002. Disponível em: http://taquari.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano3_n1/revista_agroecologia_ano3_num1_parte08_artigo.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

LEITE, T. C. **Docência compartilhada e o potencial da formação continuada**: rotas possíveis nas viagens pelas práticas docentes na EaD. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

LEVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2011.

MUNARIM, A. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, 2011a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3074/2809>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MUNARIM, A. Educação do campo no cenário das políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. *In: MUNARIM, A. et al. (org.). Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas.* Florianópolis: Insular, 2011b. p. 21-38.

SOUZA, M. A. A educação do campo no Brasil. *In: SOUZA, E. C.; CHAVES, V. L. J. (org.). Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade.* v. 1. Tubarão: Copiart, 2016. p. 133-157.

SUAREZ, D. H. Investigación educativa, memoria docente y documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V. (org.). Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiência de investigação.* Brasília: Liber Livros, 2009. p. 15-34.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Programa Procampo** – SESU/ SECADI/SETEC Edital 02. Curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo. Curitiba, Setor Litoral: UFPR, setembro 2012. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CAPÍTULO 9

SABERES DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

**Edinalva Oliveira
Roberto G. Barbosa**

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos dois relatos relacionados às atividades de Ensino de Ciências realizadas no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade de três turmas da Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sediada no Setor Litoral.

O primeiro relato refere-se ao estudo, à compreensão e à construção de um minibiodigestor de baixo custo que foi conduzido em duas turmas. Esse tema em particular foi proposto no módulo ou disciplina “As ciências e suas tecnologias no Campo I e a Prática de Ensino”, ofertado aos/às estudantes entre os anos de 2017 e 2018. O estudo da produção de biogás em biodigestores compreende conceitos que vão da microbiologia à termoquímica. A construção do biodigestor e a compreensão de seu funcionamento fez com que estudantes aplicassem e revisitassem os conhecimentos científicos estudados.

O segundo relato apresenta os processos de uma prática de ensino de Ciências voltada aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Os temas de estudo foram: fluidos (gases e líquidos) e suas propriedades assim como as reações químicas produtoras de calor e energia. A sistematização da prática pedagógica foi sob a forma de circuitos de experimentação realizados em duas etapas: a) detalhamento, reconhecimento e registro das atividades experimentais a serem executadas; e b) discussão dialogada entre docente e

estudantes para a compreensão dos conhecimentos científicos e da contextualização da realidade dos/as estudantes.

Essas abordagens servem como exemplo de alternativas teórico-metodológicas para docentes e estudantes de Graduação das Licenciaturas em Educação do Campo, cuja área é vinculada às Ciências da Natureza. A seguir, apresentamos os fundamentos teóricos que ajudaram a balizar as práticas desenvolvidas.

Pressupostos teóricos

Intimamente ligada ao movimento específico da realidade que a produziu, a Educação do Campo configura-se como uma abordagem teórica e metodológica que tenta romper com os métodos de ensino abstrato-conceitual que ainda persistem no ambiente educacional brasileiro. Tal realidade é denunciada desde a década de 1960 pelo educador brasileiro Paulo Freire, que, além de criticar uma educação restrita a conceitos e palavras vazias de significados para os/as estudantes, observou que esse modo de conceber a educação os/as impediam de ver a si e a sua situação como sujeitos oprimidos pelo sistema político, social e econômico nacional (FREIRE, 1987).

No campo do ensino de Ciências, na década de 1980, pesquisadores como Luiz Carlos de Menezes, José André P. Angotti, Demétrio Delizoicov e a pesquisadora Marta Pernambuco remeteram as preocupações de Paulo Freire para a educação científica brasileira, de modo a produzir materiais para a formação de professores de Ciências, sobretudo no sentido de abordar temas da vida. Na década de 1990, temos também a contribuição do professor da área da Química, Wildson Luiz Pereira dos Santos, que produziu livros didáticos de Ciências com a inclusão de temas sociocientíficos.

Tais esforços, embora não tenham transformado radicalmente a educação científica brasileira, trouxeram contribuições importantes que hoje nos inspiram a propor práticas didático-pedagógicas nos cursos de Licenciatura, na área das Ciências da Natureza, que ultrapassem temas restritos aos livros didáticos e que sejam mais próximos aos/as estudantes e ao seu meio

sociocultural imediato. Na Educação do Campo tem se adotado as abordagens Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e CTS-Freire (SANTOS, 2008).

A abordagem CTS na educação científica é uma vertente crítica de estudos, originalmente inspirada pelo ambientalismo e pela sociologia da ciência, que questiona valores e a responsabilidade social da comunidade científica [...] e ainda repensa as finalidades da educação, sob a égide da alfabetização científica e educação para a cidadania. Ao mesmo tempo, ela é uma alternativa ao currículo e ao ensino tradicional conteudista das aulas de Ciências. (BARBOSA, 2015, p. 67).

Já a vertente CTS-Freire baseia-se no entendimento da Ciência e da tecnologia como uma dimensão cultural humana que pode ser usada para bem ou para o mal-estar social. Do mesmo modo, no âmbito educacional, o processo de aprendizado da Ciência pode tornar-se um fator de inclusão ou exclusão social, isso porque, para dominar a Ciência e a sua linguagem, é preciso tempo e dinheiro, coisas que a maioria da classe trabalhadora não dispõe. Um bom exemplo dessa situação são os/as estudantes da Lecampo, como quilombolas, indígenas, pescadores e pescadoras e agricultores e agricultoras familiares que não tiveram acesso a uma educação de qualidade e que necessitam de apoio financeiro para conseguir frequentar e concluir um curso de Graduação.

Assim sendo, para que não haja uma segunda exclusão socioeducacional, faz-se necessário ensinarmos a Ciência a partir de conhecimentos locais ou a partir de instrumentos que sejam familiares à realidade desses/as estudantes, como, por exemplo, canoas, fauna local, forno de barro e moendas. É salutar destacarmos que essa aproximação pedagógica a qual defendemos, a propalada “contextualização com a realidade do/a estudante”, se trata de uma estratégia pedagógica dialógica freiriana que, por sua própria natureza, é inclusiva e comprometida com o desenvolvimento cognitivo e sociocultural do/a estudante pobre; em outras palavras, visa a convidá-lo/a aprender a ver o mundo a partir do seu lugar de referência, em vez de inibir a vontade que lhe é própria de aprender. Desse modo, uma abordagem metodológica que contribui na aproximação da Ciência com os/as estudantes é a atividade experimental. Para a pesquisadora Myriam Krasilchik (2005):

O ensino prático, [...], continua sendo elemento importante no aprendizado que envolve o aluno em atividades e ações que eliminam ou diminuem a passividade e o desinteresse dos estudantes. É possível executar diferentes modalidades didáticas que não pressuponham material caro e sofisticado, e que sejam realizadas em locais que não a escola e a sala de aula. (KRASILCHIK, 2005, p. 173).

O ensino de Ciências da Natureza na Educação do Campo não pode prescindir do ensino prático ou experimental, pois ele possibilita uma interação pedagógica concreta, criadora e sensível (tocar, ver, cheirar etc.). Ademais, a ação sobre os objetos mobiliza o pensar e a reflexão coletiva para resolver ou para compreender uma situação problemática. Em suma, para Carvalho (2005, p. 64): “O trabalho prático é fundamental para a criação de um sistema conceitual coerente e proporciona, para os alunos, o pensamento por trás do fazer”.

Relato das experiências – ensino de Ciências e a Educação do Campo

Neste tópico, apresentamos duas práticas didático-pedagógicas desenvolvidas com três turmas da Lecampo UFPR – Setor Litoral, realizadas durante o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade.

I – Biodigestor e o aprendizado das Ciências da Natureza

A abordagem Biodigestor e o aprendizado das Ciências da Natureza foi desenvolvida no Tempo Comunidade com duas turmas da Lecampo da UFPR – a Paulo Freire (Adrianópolis) e a Flor do Vale (Cerro Azul) – as duas situadas no Vale da Ribeira no Estado do Paraná. Para realizar essa atividade, partimos da leitura de um trabalho teórico desenvolvido por Oliveira (2009), o qual apresenta um amplo estudo dos processos envolvidos na biodigestão e na produção do biogás. Esse material subsidiou-nos de maneira inicial na compreensão teórica dos fundamentos científicos presentes no funcionamento de um biodigestor:

[...] equipamento constituído por um tanque subterrâneo, na maioria das vezes, destinado a recolher gás metano (também chamado biogás)

produzido a partir de decomposição anaeróbica do lixo orgânico, produzindo ainda, uma carga de nutrientes agrícolas sob a forma de resíduos sólidos chamados biofertilizantes. Os biofertilizantes contêm nitrogênio, fósforo e potássio dentre outros. (OLIVEIRA, 2009, p. 7).

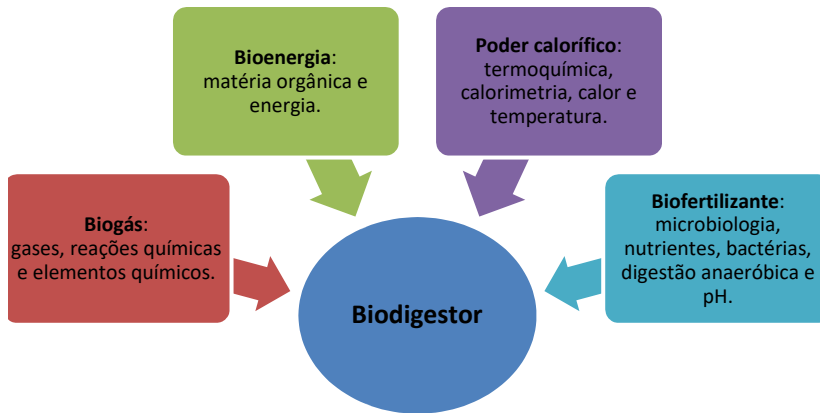
Existem registros da utilização de biodigestores, na China, há 3000 anos e pelos povos Assírios na região da Mesopotâmia, hoje a Turquia, os quais eram usados para aquecer banheiras (HE, 2009). Esse conhecimento foi retomado na Índia e na China no século XIX, onde foi instalada a primeira usina biodigestora de produção de biogás em larga escala utilizada principalmente no tratamento de esgoto.

De modo particular, os/as estudantes foram organizados/as em cinco coletivos de estudo a partir das seguintes problematizações:

- Coletivo 1 – Biomassa e Bioenergia.
- Coletivo 2 – O que é o biodigestor? Tipos.
- Coletivo 3 – O que é o biogás e quais os seus constituintes químicos?
- Coletivo 4 – O que é e como ocorre a digestão anaeróbica?
- Coletivo 5 – Quais os fatores que influenciam na digestão anaeróbica?
- Coletivo 6 – O que é o biofertilizante?

Cada coletivo ficou responsável por estudar um dos temas elencados para posteriormente preparar uma forma de exposição para compartilhar com seus pares durante a aula. Os conhecimentos científicos relacionados ao biodigestor englobam a produção de bioenergia (obtenção de gás metano a partir de materiais derivados de fontes biológicas). Entre os processos de transformação da biomassa em energia, estão os fenômenos de combustão direta, processos químicos, termoquímicos e biológicos que resultam no biogás via decomposição da matéria orgânica. A seguir, apresentamos a Figura 1 com um esquema que sintetiza os diferentes saberes científicos relacionados ao biodigestor e ao seu funcionamento.

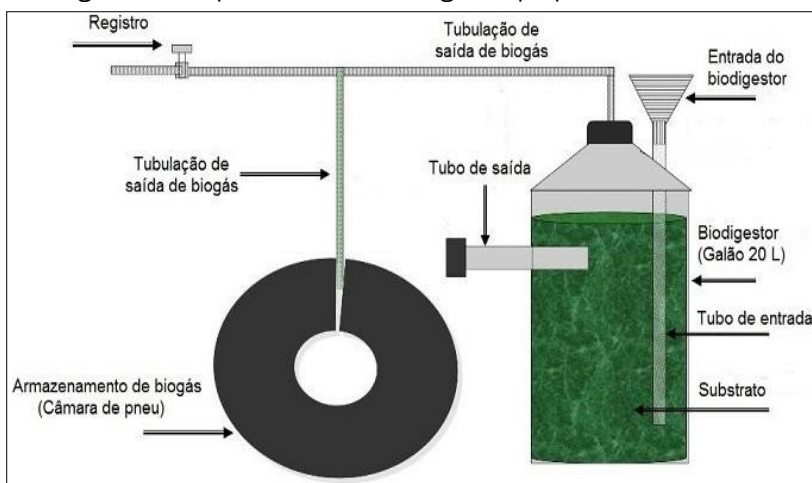
Figura 1 – Síntese dos conhecimentos científicos relacionados ao biodigestor



Fonte: Os autores.

Após procedermos ao estudo teórico no que tange à compreensão dos conhecimentos químicos, físicos e biológicos envolvidos na biodigestão, procedemos à construção do biodigestor. No intuito de aperfeiçoar os custos e de ampliar o envolvimento dos/as estudantes com a tarefa, optamos por um modelo de fácil construção e de baixo custo. Pesquisas levaram-nos a uma experiência realizada por estudantes de um Clube de Ciências do Paquistão (*Pakistan Science Club*) cujo modelo é mostrado na Figura 2.

Figura 2 – Esquema do mini-biodigestor paquistanês traduzido



Fonte: Imagem extraída de BGS (2020, n.p.).

Após o estudo dos materiais pelos coletivos dos/as estudantes, procedeu-se à apresentação e à discussão em aula, e seguimos para a construção do biodigestor. Nessa etapa, cada coletivo organizou-se para obter os materiais e levá-los no dia da montagem do biodigestor, que também ocorreu durante a aula.

A Figura 3 que segue apresenta algumas etapas desse momento da vivência experimental. Os materiais utilizados para cada biodigestor foram: galão de água (20 litros vazio), câmara de pneu vazia para o armazenamento de biogás, dois metros de tubulação de plástico maleável de diâmetro $\frac{1}{4}$ " (6 mm), T de diâmetro $\frac{1}{4}$ " (6 mm), válvula com registro de diâmetro $\frac{1}{4}$ " (6 mm), um metro de tubo PVC de diâmetro $\frac{3}{4}$ " (20 mm), dois cap de PVC de diâmetro $\frac{3}{4}$ " (20 mm), tubo de cola tipo Super Bonder ou Araldite, areia fina, rolo de fita adesiva, pincel grande, lata pequena de tinta na cor preta, balde de plástico de 20 litros, funil de plástico e ferro quente para perfuração do galão.

Figura 3 – Etapas da construção do biodigestor



Fonte: Acervo dos autores.

A matéria orgânica utilizada no biodigestor foi esterco (excrementos de animais) de porco, galinha e boi separados ou misturados, os quais foram colhidos nas unidades de produção dos/as estudantes. A proporção de esterco e de água utilizados no experimento foi equivalente a um para um. Desse modo, utilizamos oito litros de água e a proporção aproximada do esterco para a mistura. As observações dos/as estudantes indicaram que o tempo médio para se produzir o gás metano varia de sete a 15 dias.

Ao final desse intervalo, fomos analisar o resultado experimental final a partir do funcionamento do biodigestor. Alguns resultaram na produção efetiva de biogás; todavia, nem todos os biodigestores conseguiram produzir o biogás. Esse fato levou-nos a pesquisar as possíveis razões desse resultado. Dentre as possíveis causas, encontramos a morte das bactérias ocasionada pelo contato com algum elemento tóxico como detergentes, pela variação brusca de temperatura, pela má vedação das conexões dos canos e mangueiras plásticas e pela presença de umidade e de gás carbônico na mangueira, os quais impediram a produção de chama.

Dentre as soluções apontadas, optamos por enterrar o biodigestor para evitar a variação de temperatura e introduzir palha de aço (FeSO^4) na saída da mangueira de gás, o que neutraliza o gás sulfídrico, que é tóxico. Para aumentar a produção de gás, introduzimos sabugo de milho junto à mistura de água e esterco, que, por fim, resultou na produção de biogás em biodigestores que não tinham funcionado da primeira vez.

II – Matéria, propriedades e transformações no ensino de Ciências da Natureza

A abordagem Matéria, propriedades e transformações no ensino de Ciências da Natureza foi desenvolvida com a turma Sepé Tiaraju durante o segundo semestre de 2019. O objetivo foi aliarmos os saberes da disciplina de Fundamentos Teórico Práticos ao Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. Para isso, realizamos, primeiramente, a leitura e o estudo de diversos textos e reflexões teóricas relacionados aos pressupostos do ensino de Ciências, da alfabetização científica, da experimentação e do Estágio

Supervisionado (BIZZO, 2000; CHASSOT, 2003; GASPAR; MONTEIRO, 2005; PICONEZ, 2012; PIMENTA, 2009). Além dos referenciais citados, o desafio pedagógico vinculou-se aos Conteúdos Estruturantes da Educação do Campo presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006).

Após a leitura, promovemos um debate no qual se destacou a importância do conhecimento científico como uma ferramenta para compreender os fenômenos naturais, cuja curiosidade é uma característica fundamental e comum a todas as pessoas e, portanto, uma válvula propulsora da aprendizagem dos conhecimentos científicos. Além disso, remetemo-nos à relevância do uso de práticas experimentais no contexto escolar, há muito tempo limitada a um ensino teórico e, por isso, pouco atrativo. Como já salientamos anteriormente, as práticas experimentais aproximam os/as estudantes do fazer ciência, dos procedimentos do método científico, fomentando, assim, o questionamento, a problematização, o teste e a apresentação de hipóteses.

Feito isso e com o desafio de aprimorarmos as discussões desenvolvidas, articularmos os saberes relativos aos processos de ensino e de aprendizagem em Ciências da Natureza com os pressupostos da Educação do Campo, e ainda oportunizarmos uma vivência necessária para a tomada de decisão na prática profissional, compomos uma proposta de aprendizagem significativa, envolvendo experimentos.

Nesse sentido, no Tempo Universidade, os/as estudantes foram divididos/as em coletivos de três ou quatro componentes. Além disso, um espaço foi organizado em sete ambientes, em formato de circuito para o desenvolvimento dos experimentos, considerando as seguintes temáticas:

1. Tensão Superficial.
2. Formação dos ventos e clima.
3. Propriedades da Matéria.
4. Lei de Gay-Lussac.
5. Princípio da Impenetrabilidade dos corpos.
6. Composição e Pressão do Ar.
7. Combustão e Princípio de Arquimedes.

Cada coletivo percorreu os sete ambientes do circuito por, no máximo, 20 minutos. A atividade consistiu em três etapas: a primeira envolveu a compreensão, a leitura, a análise e a discussão do roteiro experimental; a segunda, a realização da experimentação com a participação dos/as estudantes; e a terceira, o registro e a discussão no coletivo dos conceitos em estudo.

Em seguida, organizamo-nos em uma roda e compartilhamos as impressões com relação aos experimentos, suas características, os conceitos científicos envolvidos em interação com a bagagem cultural dos/as estudantes e o aprendizado de ciências. Entre os conteúdos conceituais explorados (ZABALA, 2008), a partir dos experimentos do circuito, destacam-se: matéria e energia, suas propriedades e transformações; ação do homem sobre o ambiente; e composição do ar e do clima.

No retorno aos territórios onde residem os/as estudantes, e por ocasião do desenvolvimento das etapas do Estágio Supervisionado, os/as futuros/as educadores e educadoras envolveram-se e articularam junto às escolas do campo o desenvolvimento de atividades experimentais. Nessa dinâmica, considerando a realidade de cada local de Estágio, outros conceitos foram explorados, o que suscitou a necessidade de buscar ou criar experimentos que atendessem às necessidades de adequação metodológica das novas realidades nos territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os dois relatos que apresentamos neste capítulo, objetivamos exemplificar os princípios teóricos e metodológicos adotados na Licenciatura em Educação do Campo da UFPR – Setor Litoral, no que tange ao ensino de Ciências. Tais princípios baseiam-se em um esforço coletivo para promover uma educação de qualidade aos povos do campo, sobretudo das Ciências da Natureza que é uma área de conhecimento que não foi pensada para as realidades que não sejam relacionadas ao contexto urbano e aos sujeitos de classe média.

A proposição de atividades experimentais tem sido um instrumento pedagógico efetivo em nossas práticas pedagógicas, pois com elas temos despertado a curiosidade dos/as estudantes e diminuído o temor dessa disciplina. Por fim, vale destacarmos que, embora tenhamos desenvolvido práticas dialógicas, faz-se necessário problematizar os temas trabalhados, no que se refere, por exemplo, ao uso de energias alternativas, ao custo da energia no Brasil e a outros aspectos que tratem das dimensões sociopolíticas dos assuntos estudados.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. G. **Educação científica e tecnológica para a participação:** Paulo Freire e a Criatividade. 2015. 163 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/fisica_teses/tese_roberto_goncalves_barbosa.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.
- BGS Equipamentos para biogás. **Como construir um mini biodigestor.** 2020. Disponível em: <https://www.bgsequipamentos.com.br/como-construir-um-mini-biodigestor/>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2000.
- CARVALHO, A. M. P. de. Introduzindo os alunos no universo das ciências. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da. (org.). **Educação científica e desenvolvimento:** o que pensam os cientistas. Brasília: UNESCO; Instituto Sangari, 2005. p. 61-67.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 89-100, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GASPAR, A.; MONTEIRO, I. C. C. Atividades experimentais de demonstrações em sala de aula: uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotsky. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 227-254, 2005. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/download/518/315>. Acesso em: 16 ago. 2021.

HE, P. J. Anaerobic digestion: an intriguing long history in China. **Waste Management**, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 549-550, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.wasman.2010.01.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0956053X10000036?via%3Dihub>. Acesso em: 16 ago. 2021.

KRASILCHIK, M. Ensino de ciências: um ponto de partida para a inclusão. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da. (org.). **Educação científica e desenvolvimento**: o que pensam os cientistas. Brasília: UNESCO; Instituto Sangari, 2005. p. 169-173.

OLIVEIRA, R. D. **Geração de energia elétrica a partir do biogás produzido pela fermentação anaeróbia de dejetos em abatedouro e as possibilidades no mercado de carbono**. 2009. 79 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Engenharia Elétrica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.tcc.sc.usp.br/tce/disponiveis/18/180500/tce-26042010-091847/?&lang=br>. Acesso em: 16 ago. 2021.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. Curitiba: Seed, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica humanística em uma perspectiva freiriana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37426/28747>. Acesso em: 16 ago. 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 10

ENTRE ONDAS, MARÉS E MONTANHAS: DESAFIOS, LIMITES E PERSPECTIVAS DA LECAMPO – UFPR

**Ândrea Francine Batista
Andressa Kerecz Tavares
Edinalva Oliveira
Maria Isabel Farias**

INTRODUÇÃO

Muitos embates cercam o histórico da Educação do Campo desde sua gênese até o presente. A Educação do Campo é fruto da luta dos Movimentos Sociais; ela nasce no bojo da luta pela terra, que entende que a educação é um direito que historicamente foi negado aos trabalhadores e às trabalhadoras do campo. Atualmente, as lutas estendem-se pela elaboração e pela conquista de políticas públicas, sendo a Licenciatura uma delas, pelo não fechamento das escolas do campo em paralelo à necessidade da formulação de um novo conceito de educação que atenda à especificidade dos sujeitos coletivos do campo. Essas lutas ainda se articulam ao enfrentamento político por uma educação pública e de qualidade, pela construção de seu marco conceitual e de seus princípios filosófico-pedagógicos, pela formação de seus educadores e de suas educadoras, pela inserção orgânica da escola do campo na vida territorial, por políticas públicas que possam fortalecer as escolas e os povos do campo, e por sua demarcação em uma perspectiva de classe e de transformação social.

Para Caldart (2012, p. 261-262), “[...] a Educação como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características”, a saber: a) constitui-se como prática social pelo acesso dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo à educação; b) assume a dimensão de pressão

por polícias públicas mais abrangentes; c) combina luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho; d) defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera; e) suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos; f) não nasceu como teoria educacional, pois suas primeiras questões foram práticas; g) seus sujeitos têm exercido o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica; h) a escola tem sido objeto central de lutas e de reflexões pedagógicas; i) a Educação do Campo como prática dos movimentos sociais camponeses e camponesas; j) os educadores e as educadoras são considerados/as sujeitos fundamentais da formação pedagógica e das transformações da escola.

Nesses tempos de desmonte das políticas públicas conquistadas nos últimos anos, da redução do papel do Estado para com os serviços públicos, da criminalização da luta por direitos humanos, da estigmatização da pobreza, de gênero e de raça, da retomada de valores e de concepções conservadoras, da destruição da natureza, da biodiversidade e de diversas formas de vida neste planeta, a aceleração brutal de implantação neoliberal revela a expressão fascista do desenvolvimento capitalista e sua lógica destrutiva da vida social, da classe trabalhadora e da natureza. Nesse universo, uma das frentes de batalhas mais consistentes ainda é o desejo por uma educação pública e de qualidade.

Na percepção de Rodrigues e Bonfim (2017), a Educação do Campo emerge como uma resposta às lutas dos movimentos sociais, no ensejo de uma educação igualitária, na guisa da erradicação do analfabetismo e do resgate das tradições camponesas. Desse modo, essa conquista almeja potencializar ao homem e à mulher do campo o orgulho pelo seu território e pela sua cultura, os quais estão sendo gestados em um contexto positivo e significativo, firmando a identidade dos sujeitos do campo.

Nesse embate de identificar e trabalhar os desafios ético-políticos da profissão, em um contexto temporal de grandes tormentas, torna-se uma pauta emergente para educadores e educadoras do campo, escolas do campo, comunidades e sujeitos coletivos do campo, movimentos e organizações

sociais que lutam pela terra e pela Reforma Agrária. Cada ação particular, nesse momento histórico de crise estrutural do sistema capitalista, necessita conectar-se a um projeto ético-político mais amplo para a humanidade e fazer parte da construção da grande obra coletiva de arquitetar um futuro planetário, no qual a natureza e a vida humana sejam respeitadas, a diversidade possa potencializar a vida, onde se possa construir novas relações sociais entre ser humano e natureza e trabalho, as quais façam suprimir toda e qualquer forma de opressão.

Nessa dimensão, Frigotto (2008) e Freitas (2010) apontam que um dos desafios para o espaço pedagógico reside na organização e no planejamento coletivo das práticas acadêmicas. Almejando romper essa limitação, a Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) – Ciências da Natureza da UFPR – Setor Litoral tem uma forte conexão com a Agroecologia e utiliza os temas geradores e a docência compartilhada como ferramentas para potencializar a formação desses educadores e dessas educadoras para a escola do campo.

Sob o protagonismo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e fundamentadas no desvelamento de contradições, as escolas do campo e a formação de assentados e assentadas no campo buscam dar centralidade aos significados de ser camponês e camponesa, agricultor e agricultora, trabalhador rural e trabalhadora rural. Nesse contexto, a educação posiciona-se como um campo de disputa para fazer valer uma dinâmica econômica e política dirigida aos camponeses e às camponesas, aos/às indígenas, aos assentados e às assentadas, aos ilhéus e às ilhoas, e aos/às quilombolas (ESMERALDO; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2017).

Entre ondas, marés e montanhas: limites e desafios

Na aurora de outubro de 2014, constituímos-nos como coletivo de educadores e de educadoras e planejamos nossa jornada; assim foi nossa caminhada. Nosso ponto de partida foi colocar em prática nosso planejamento das aulas na Escola Latinoamericana de Agroecologia (ELAA) na Lapa; logo após, fomos a Cerro Azul iniciar nossa segunda turma. Em ambas, foram grandes os desafios; muitos professores e muitas professoras que faziam

parte do grupo iniciavam sua carreira na UFPR – Setor Litoral e também não tinham experiência com o universo camponês ou dos povos das águas. Na articulação dos saberes, fortalecemo-nos como educadores e como educadoras e, gradativamente, fomos conduzidos e conduzidas pelas “marés”, rompemos as “ondas” e subimos nossas “montanhas”.

Na relação dialógica, permitimo-nos ouvir, falar e compreender os/as docentes, os/as discentes e as comunidades dos povos dos campos, das águas e das florestas. Na ambição, “embarcamos”, na Lecampo, professores e professoras, estudantes e comunidades para enfrentarmos os desafios e vivermos momentos intensos e inesquecíveis, nos quais destacamos os desafios pedagógicos vividos:

- a) A organização da alternância e da itinerância, já que era um contexto novo e em construção.
- b) A grande maioria dos professores e das professoras estava também iniciando na formação universitária; isso exigia compreender a universidade e construir um curso que já vinha originalmente com um histórico junto aos movimentos sociais, o que era novo também para parte dos professores e das professoras.
- c) Organizar as turmas nos territórios.
- d) Manter o curso na centralidade dos princípios filosóficos e pedagógicos de origem da Educação do Campo.
- e) A docência compartilhada, pois ela integra a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFPR – Setor Litoral.
- f) O trabalho na área, tendo a Agroecologia como um princípio de constituição da Educação do Campo.
- g) Fazer formação de professores e de professoras por área de conhecimento.
- h) Organizar a alternância nos territórios.
- i) Construir unidade de classe no curso.
- j) Trabalhar a auto-organização nas turmas, sendo este um princípio constitutivo da Educação do Campo.
- k) O acesso às políticas estudantis, já que era um contexto novo para a universidade.

- l) O vestibular diferenciado para os sujeitos do campo, das águas e das florestas, o qual está garantido na conquista da política pública de formação de professores e de professoras e que era preciso efetivar.

Também destacamos os desafios estruturais enfrentados:

- a) Questões financeiras, como dificuldade de recebimento completo das parcelas e da gestão dos recursos.
- b) Estradas rurais em estado precário, atolamentos, acidentes de carro, travessia do mar, balsas e longas distâncias.
- c) Ausência dos familiares nas etapas de alternância e de itinerância implicava saudades, tristezas e angústias.
- d) Convivência com diferentes culturas nos brindavam com saberes compartilhados, na busca de uma identidade em construção, com seus pontos positivos, mas igualmente rica em divergências.
- e) Conquistas de locais para hospedagem e para alimentação adequados, que permitissem a todos e a todas repousar e obter energia para as vivências pedagógicas. Ressaltamos que em algumas regiões as condições eram carentes pelo isolamento e pela infraestrutura.
- f) Os espaços pedagógicos, nossas “salas de aula”, por vezes foram improvisadas em salões de igrejas, bares, casas, campo aberto.
- g) Dificuldade de acesso à internet, aos laboratórios de ciências, entre outros recursos, oportunizaram nossa criatividade, que aliada à proximidade com o campo e com as áreas naturais ampliaram as observações das abordagens pedagógicas junto à realidade da escola do/no campo.

Desafios profissionais neste tempo histórico

A gênese e o desenvolvimento da Educação do Campo sempre estiveram em um campo de batalhas pelo não fechamento das escolas do campo; pela formulação de um novo conceito de educação que atendesse à especificidade dos sujeitos coletivos do campo, em articulação com a luta política por uma educação pública e de qualidade; pela construção de seu marco conceitual e de seus princípios filosófico-pedagógicos; pela formação de seus educadores e de suas educadoras; pela inserção orgânica da escola do campo na vida territorial; por políticas públicas que possam fortalecer as escolas e os

povos do campo; e por sua demarcação em uma perspectiva de classe e de transformação social. São batalhas que permanecem neste tempo histórico; desafios que se encontram em um outro patamar em relação à sua gênese, e que se reconfiguram a cada momento histórico sem titubear em seus princípios.

Dentre os conflitos emergentes que a classe trabalhadora vivencia atualmente, em especial os sujeitos coletivos do campo, uma das frentes de batalhas ainda é a educação pública e de qualidade. Em tempos de desmonte das políticas públicas conquistadas nos últimos anos, de redução do papel do Estado para com os serviços públicos, da criminalização da luta por direitos humanos, da estigmatização da pobreza, de gênero e de raça, da retomada de valores e de concepções conservadoras, da destruição da natureza, da biodiversidade e de diversas formas de vida neste planeta, a aceleração brutal de implantação neoliberal revela a expressão fascista do desenvolvimento capitalista e a sua lógica destrutiva da vida social, da classe trabalhadora e da natureza.

Diante desses condicionantes, é de fundamental importância estabelecermos um grande mutirão de discussão, reflexão e análise coletiva, bem como a realização de ações e de experiências que pautem a transformação social e o papel da Educação do Campo nesse processo. Identificar e trabalhar os desafios ético-políticos da profissão, em um contexto temporal de grandes tormentas, torna-se uma pauta emergente para educadores e para educadoras do campo, para as escolas do campo, para as comunidades e para os sujeitos coletivos do campo, para movimentos e organizações sociais que lutam pela terra e pela Reforma Agrária, enfim, para a classe trabalhadora como um todo, uma vez que nesse momento histórico é preciso reconfigurarmos os desafios particulares da profissão em uma dimensão e escala planetária.

Desse modo, a formação desses educadores e dessas educadoras necessita estar em sintonia com o projeto ético-político profissional e com os desafios humanitários deste tempo histórico. Essa é uma tarefa coletiva que se conduz na direção de alguns temas que indubitavelmente são parte dessa missão:

- a) O papel da Educação do Campo na transformação da sociedade e a demarcação da Educação do Campo em uma perspectiva de luta de classes.
- b) A Educação do Campo e a formação de educadores e de educadoras do campo em uma perspectiva conscientizadora, libertadora, emancipadora.
- c) As metodologias, as práticas pedagógicas e a organização curricular que possibilitem a conscientização e construam a participação de todos os sujeitos envolvidos por meio da democracia direta e de processos autogestionários na organização escolar, os quais proporcionem a socialização de conhecimentos e a construção de novos saberes que, em diálogo com os conhecimentos populares e tradicionais já existentes, possam fortalecer o território de sua origem.
- d) A relação orgânica entre escola e território; entre comunidade, educadores e educadoras, estudantes, funcionários e funcionárias da escola e da universidade; entre educação, produção, saúde e cultura. O fortalecimento das escolas do campo em seus territórios camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e caiçaras.
- e) O papel da Educação do Campo na construção de novas relações de gênero bem como em ações que desmontem a discriminação racial.
- f) A relação entre Agroecologia, questão ambiental e a Educação do Campo. Práticas pedagógicas que reestabeçam a relação entre seres humanos, e a relação entre ser humano e natureza sob os princípios do respeito à biodiversidade, da resiliência e da convivência com as várias espécies da vida planetária.
- g) A produção coletiva de novas tecnologias e os conhecimentos científicos que permitam a produção e a vida digna no campo.

Paulo Freire (1987) uma vez disse que: “Educação não transforma o mundo. Educação muda às pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Certamente, quando esse experiente educador fez essa afirmação, ele sabia dos desafios, mas que, após a sua transposição, eles seriam totalmente gratificantes! Dessa forma, sentimos parte na construção da Educação do Campo no Brasil ao ver toda a nossa trajetória e contribuição nesta luta que é Educação Campo e a educação pública gratuita e de qualidade na transformação da sociedade brasileira! “Conceber a educação como um direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana” (HADDAD,

2012, p. 215). É assim que compreendemos a formação de professores e de professoras no nosso curso, pois formar camponeses e camponesas do campo, das águas e das florestas é compromisso, uma vez que entendemos que a educação é um elemento fundamental e de direito!

Colheita e porto seguro: resultados alcançados

Amparada nessa base, a Lecampo incorporou-se ao Setor Litoral da UFPR e completa, em 2020, seis anos de atuação. Durante esse período, as práticas pedagógicas foram desenvolvidas no regime de alternância e de itinerância. Os espaços de ação dessa formação articularam-se à ELAA, sediada no Assentamento Contestado no município da Lapa, com escolas públicas e espaços comunitários do Vale do Ribeira nos municípios de Cerro Azul, e na comunidade Quilombola de João Surá no município de Adrianópolis e ainda no Setor Litoral da UFPR. Nas turmas onde as aulas ocorrem nas dependências da UFPR – Setor Litoral demandou o uso da estrutura física do setor e alojamentos ou auxílios, como permanência e moradia. O fato de termos e continuarmos alcançando os sujeitos do campo nos enche de orgulho. Diante de todos os desafios e limites, conseguimos manter turmas nos territórios; isso faz com que o vínculo com as comunidades camponesas permaneça viva.

Ademais, destacamos que a Lecampo foi e continua sendo o curso de Graduação que teve maior alcance sobre as regiões e as populações do campo distantes, como os continentes e as ilhas de Guaraqueçaba, Paranaguá, Morretes, Antonina, Guaratuba, as aldeias indígenas paranaenses no Vale do Ribeira como Cerro Azul, Doutor Ulysses, Adrianópolis, André Lopes, Iporanga, Apiaí, em comunidades quilombolas, entre outras. Essa articulação com os territórios camponeses possibilitou o acesso ao levantamento e à sistematização das demandas locais, o que auxilia na estruturação dos diálogos com os componentes curriculares da formação desses educadores e dessas educadoras do campo. O perfil dos/as estudantes que buscam essa Licenciatura inclui integrantes de movimentos sociais do campo, assentados e assentadas, acampados e acampadas, agricultores e agricultoras familiares, educadores e educadoras, faxinalenses, trabalhadores e trabalhadoras da

educação, pescadores e pescadoras e quilombolas; além disso, em sua maioria são mulheres.

A apropriação dos conhecimentos acadêmicos foi conduzida em direção à gestão de processos educativos nas comunidades, com destaque para a preparação específica para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e/ou grupos sociais de origem dos educandos e das educandas, para liderança de equipes e para a implementação de iniciativas e/ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola. Subsidiados pela necessidade do envolvimento dos/as estudantes em uma formação crítica, dialógica e coletiva, são promovidos, anualmente, diferentes momentos formativos orientados pela necessidade de compartilhamento de saberes e de construção de unidade do curso, dentre os quais se destacam:

- a) **Encontros das turmas:** momentos nos quais uma turma assume como protagonista, concebendo e organizando os ciclos de palestras, as oficinas de saberes, as mesas redondas e os momentos culturais de confraternização para compartilhar com as demais turmas, constituindo-se em um espaço cujo objetivo é promover o ensino, a pesquisa e os projetos de extensão desenvolvidos no curso; a organização desse espaço busca instigar a auto-organização da turma que receberá e coordenará o encontro das turmas em seu território. Planejar, desenvolver e avaliar são ações que buscam envolver toda a coletividade da turma, bem como dos educadores e das educadoras da Lecampo. Cada encontro é coordenado por uma turma que define o local, os temas a serem debatidos (geralmente temas emergentes da sociedade e da luta por uma educação pública e de qualidade para os povos do campo, das águas e das florestas), as oficinas educativas, as ações comunitárias, as parcerias e as alianças na realização das atividades. Os encontros ocorrem em itinerância e buscam também possibilitar a vivência, mesmo que por pouco tempo, dos diferentes territórios abrangidos pela Educação do Campo.
- b) **Noites e Jornadas Culturais:** atividades organizadas pelos/as estudantes, as quais buscam resgatar e socializar os diferentes aspectos da cultura popular dos povos do campo, das águas e das florestas, a saber: música, festa, dança, artesanato, arte, cultura alimentar, saúde a partir das plantas medicinais e seus conhecimentos tradicionais, sementes crioulas, troca de mudas frutíferas ou da vegetação nativa, entre tantos outros. Ocorrem especialmente nos encontros

das turmas, eventos e seminários da Lecampo, assim como durante as etapas das turmas em Tempo Universidade, elas acontecem nos encontros e nas semanas acadêmicas.

- c) **Coletivos de Trabalho:** são grupos territoriais que se organizam para realizar as atividades e os estudos planejados para os momentos de Tempo Comunidade, bem como na autogestão da turma durante as etapas de Tempo Universidade, no que se refere a questões logísticas e ao exercício das equipes de trabalho, e na realização de estudos coletivos durante as etapas.
- d) **Centro Acadêmico da Lecampo:** é a expressão da organização estudantil por suas demandas e pelas demandas da Educação do Campo na sociedade. Em construção, o Centro Acadêmico, denominado “20 de Novembro”, foi instituído no ano de 2016 por ocasião do II Encontro das Turmas que ocorreu no Quilombo João Surá, no município de Adrianópolis, Vale do Ribeira paranaense – território de realização da Turma Paulo Freire da Lecampo.
- e) **Seminários de estudos:** espaço pedagógico desenvolvido em harmonia com uma temática específica: fórum de discussão das Licenciaturas em Educação do campo; fórum de discussão sobre o papel da mulher na sociedade capitalista e a luta por direitos e emancipação etc.
- f) **Feiras de Ciências:** espaço pedagógico para troca de experiências com educadores e com educadoras e estudantes envolvidos/as na busca de conceber um aprender ciências fazendo ciências.
- g) **Feiras de troca de sementes crioulas:** espaço pedagógico de trocas entre os sujeitos do campo em defesa da manutenção da biodiversidade e articulado com os princípios da Agroecologia e da dinâmica dos agrossistemas.
- h) **Encontro de povos tradicionais:** espaço pedagógico para discussão de temáticas relacionadas aos enfrentamentos e às resistências dos povos do campo, das águas e das florestas, na busca de respeito às suas culturas, de manutenção de suas tradições e de garantia de sua identidade.
- i) **Visitas monitoradas e/ou aulas de campo:** espaços pedagógicos que possibilitam o conhecimento dos diferentes territórios de origem dos sujeitos do campo, ampliam e sensibilizam para o aprendizado de práticas tradicionais na dimensão da cultura de cada território.

Nesse tempo de vivências acadêmicas, foram formados 134 licenciados/as em Educação do Campo, capacitados/as para atuarem na Educação Básica

em escolas do campo, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na área de ensino das Ciências da Natureza. Desse modo, potencializou-se, nesses egressos e nessas egressas, um projeto de emancipação humana, como sujeitos articulados e críticos que valorizam a construção de um espaço de diversos saberes constituídos a partir da realidade do educando e da educanda.

Na constituição dos pilares que a Lecampo oportuniza, ressaltamos a identificação das demandas e da legitimação de formas sustentáveis locais e coletivas e o seu enfrentamento nos territórios campesinos. A promoção de uma pedagogia da alternância com um currículo vivo, problematizado junto às comunidades, às universidades, às promotorias, às secretarias, aos conselhos e às conferências municipais e estaduais, contribui com a segurança alimentar agroecológica, a Educação do Campo e seus princípios, a saúde, a mobilidade (terrestre e náutica), o lazer, o trabalho, a arte, a renda, entre outros.

NAVEGAR É PRECISO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre tantos aspectos que poderíamos mencionar, elencamos alguns dos temas emergentes que reconfiguram os desafios e as batalhas originárias do surgimento e da história da Educação do Campo. Considerando que aprofundar os estudos, as análises, as reflexões, as experiências e as ações transformadoras são desafios coletivos da profissão, seria uma audaciosa decisão a abertura de um grande mutirão de trabalho e de discussão envolvendo todos os sujeitos coletivos na luta por uma Educação do Campo, pública e de qualidade, na luta por territórios, nas lutas da classe trabalhadora.

Concluimos que ainda temos muitas histórias e desafios a serem atingidos e atravessados, como a educação indígena, o alcance de novos territórios na região Leste do Estado do Paraná, a luta contra o fechamento de escolas do campo, a luta pela abertura de novas escolas e mais recursos para as escolas do/no campo, o fortalecimento das comunidades camponesas nos diferentes territórios, a promoção da pesquisa e o desenvolvimento de currículos adequados, a formação aos professores e às professoras da rede pública em

Educação do Campo, entre outros que vão surgir com o desenvolvimento e com as conquistas do curso.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.).

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

ESMERALDO, G. G. S. L.; MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. O fortalecimento da identidade camponesa: Repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998-2011). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 569-585, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zZNMPffDTht33Rp5FPnVGGK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. p. 155-178.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4143>. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 16 ago. 2021.

HADDAD, S. Direito à educação. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 217-224.

RODRIGUES, H. C. C.; BONFIM, H. C. C. A Educação do Campo e seus Aspectos Legais. *In*: EDUCERE, 2017, Curitiba. **Anais do XIII Congresso Nacional de**

Educação – EDUCERE. Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

AUTORAS E AUTORES

ORGANIZADORES/AS

Adalberto Penha de Paula

Doutor em Educação. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Andressa Kerecz Tavares

Doutoranda em Ciência do Solo; Engenheira Agrônoma. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal Paraná – Setor Litoral.

Edinalva Oliveira

Doutora em Ciências Biológicas. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Maria Isabel Farias

Doutoranda em Geografia. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza da UFPR – Setor Litoral.

AUTORAS/ES

Adalberto Penha de Paula

Doutor em Educação. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Ândrea Francine Batista

Doutora em Serviço Social. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Andressa Kerecz Tavares

Doutoranda em Ciência do Solo; Engenheira Agrônoma. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal Paraná – Setor Litoral.

Edinalva Oliveira

Doutora em Ciências Biológicas. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Ehrick Eduardo Martins Melzer

Doutor em Educação. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Eloisa Helena de Carvalho Borges

Secretária Executiva. Atualmente, é a Assessora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Etienne Cesar Rosa Vaccarelli

Técnica em Assuntos Educacionais. Atualmente, é a Coordenadora Acadêmica na Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Júlio César David Ferreira

Doutor em Educação. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Lourival de Moraes Fidelis

Doutor em Desenvolvimento e Planejamento Rural Sustentável. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Marcelo Cunha Varella

Doutor em Geografia. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Maria Isabel Farias

Doutoranda em Geografia. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza da UFPR – Setor Litoral.

Neusa Tauscheck

Doutora em Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza da UFPR – Setor Litoral.

Roberto G. Barbosa

Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza da UFPR – Setor Litoral.

Vanessa Marion Andreoli

Doutora em Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza da UFPR – Setor Litoral.

