

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NIVEL  
DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**UMA ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ.**

**GELSON KRUK DA COSTA**

**CASCADEL, PR  
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NIVEL**  
**DE MESTRADO/PPGE**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**UMA ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE**  
**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ**

**GELSON KRUK DA COSTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliam Faria Porto Borges.

CASCADEL, PR  
2013

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste**  
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

C837a Costa, Gelson Kruk da  
Uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de  
Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná. / Gelson  
Kruk da Costa.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.  
109 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Liliam Faria Porto Borges  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná.

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Centro de  
Educação, Comunicação e Artes.  
Bibliografia.

1. Estado. 2. Movimentos sociais. 3. Educação do campo. 4. Políticas  
públicas. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 306.43

---

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**UMA ANÁLISE DOS PROJETOS POLITICOS PEDAGÓGICOS DOS  
CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO  
DO PARANÁ**

Autor: Gelson Kruk da Costa

Orientadora: Liliam Faria Porto Borges

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Gelson Kruk da Costa, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Data: 12/06/2013

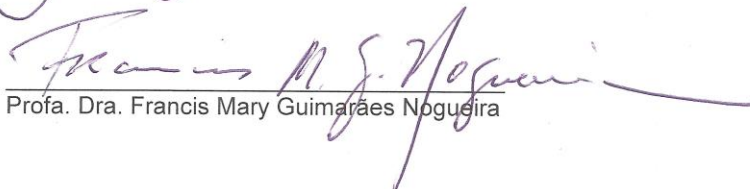
Assinatura:  
(orientadora)



COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dr. Ariel José Pires



Profa. Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Liliam Faria Porto Borges pela paciência, compreensão e orientação neste trabalho. Fica o meu carinho e eterna gratidão por me auxiliar nesta dissertação e por fazer parte da construção da minha história de vida.

À todos os companheiros e companheiras do mestrado que me ajudaram a crescer e que de uma forma ou de outra auxiliaram nos debates e nas discussões teóricas.

Aos professores e professoras do mestrado e em especial a Professora Doutora Francis Mary Guimarães Nogueira, membra da banca de qualificação e de defesa, pelas orientações e debates teóricos voltados à temática das políticas públicas.

Ao Professor Doutor Ariel José Pires, companheiro educador de longa data, pelas contribuições e pela participação na banca de qualificação e defesa dessa dissertação.

Às eternas amigas Mestres Ana Cristina Hammel e Ivone Meznik, minha gratidão por aprender com vocês a viver e ser mais humano em cada conversa ou discussão durante as viagens semanais ao curso do mestrado.

Ao Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul, Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Mestre Joaquim Gonçalves da Costa, tio e amigo, pelas contribuições e paciência nas conversas e dedicação de tempo à temática da minha dissertação.

À minha companheira Juliana Ferreira; aos meus pais Sebastião Gonçalves da Costa e Tereza Kruk da Costa, camponeses, dedicados a sobrevivência e educação de seus filhos; ao meu irmão Adilson e minha irmã Denize. A todos gratidão pela paciência, perdão pela ausência em muitos momentos e consideração pelo apoio recebido durante este processo de crescimento e amadurecimento teórico e de práxis.

À todos os camponeses e camponesas que lutam por uma sociedade melhor, mais humana e igualitária.

## RESUMO

Essa dissertação tem como objetivo investigar e analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) formulados com vistas à implantação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná, destacando suas especificidades e particularidades. Com isso, a problemática central gira em torno da análise destes projetos, verificando se os mesmos cumprem os critérios propostos na formulação de políticas de educação superior para os povos do campo, ou seja, de formação inicial para educadores do campo de acordo com o debate acumulado nos movimentos sociais do campo, respeitando os princípios e o processo desenvolvido nessa perspectiva. Para tanto, a presente pesquisa considerou os PPPs das quatro Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná – IES, que ofertaram ou ofertam os cursos. Destacam-se neste processo as Universidades Estaduais e Federais, no caso, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná - UNICENTRO, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR e a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, cujas oferta dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, se concretiza por meio de editais ou como curso permanente, no caso da UFFS. As Universidades que ofertam o curso de forma não permanente elaboram projetos e captam recursos pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO. A análise dos PPPs buscou a identificação dos cursos, sujeitos envolvidos, justificativas para oferta, objetivos e organização curricular, tangenciando as metodologias e concepções políticas pedagógicas. A dissertação é estruturada em três capítulos centrais de discussão, permeando uma discussão que passa pela emergência do Estado burguês, gênese da política social, contexto social e político do campo brasileiro, a Educação do Campo forjada nos Movimentos Sociais, o programa PROCAMPO, passando pelos PPPs de cada IES até o debate final de uma política educacional propostas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos. Nas considerações finais é retomada a discussão com as devidas conclusões ressaltando que as propostas de políticas públicas vêm sendo construídas pelos povos do campo, por meio de suas organizações de classe e de luta. O Estado burguês nesse contexto é tensionado pelos movimentos sociais para reivindicar legalmente direitos básicos como o da educação. Os cursos de licenciatura em Educação do Campo expressam o resultado como política pública dessa tensão.

Palavras-chave: Estado, Movimentos Sociais, Educação do Campo, Políticas Públicas.

## ABSTRACT

This study aims to investigate and analyze the Pedagogical Political Projects (PPPs) formulated with view to implementation of Degree Courses in Rural Education in the State of Paraná, highlighting its characteristics and peculiarities. Thus, the central issue revolves around the analysis of these projects, ensuring that they fulfill the criteria proposed in the formulation of policies of higher education for the people of the countryside, that is, initial training for educators of the field according to the discussion accumulated in the rural social movements, respecting the principles and process developed in this perspective. Therefore, this research considered the PPPs of the four Higher Education Institutions of the State of Parana - EIS, who offered or offer courses. Also in the process the Federal and State Universities, in case the State University of West of Paraná - UNIOESTE State University and the Center - West of Paraná - UNICENTRO the Federal Technological University of Paraná - UTFPR and the Federal University of South Border - UFFS, whose offer of Degree Courses in Rural Education, is realized through public announcements or as a permanent course in the case of UFFS. Universities that offer the course in a non-permanent elaborate projects and raise funds for the Support Programme in Higher Education Degree in Rural Education - PROCAMPO. The analysis of the PPP sought to identify the courses, subjects involved, justifications to offer, goals and curriculum organization, tangential to the political conceptions and pedagogical methodologies. The dissertation is structured into three central chapters of discussion, a discussion that goes permeating the emergence of the bourgeois state, the genesis of social policy, social and political context of the Brazilian countryside, the Field Education in Social Movements forged, PROCAMPO the program, through the PPPs for each HEI to the final debate of an educational policy proposals in political Pedagogical Projects courses. In the final considerations resumed the discussion with the appropriate conclusions emphasizing that public policy proposals have been built by the people of the country, through their organizations and class struggle. The bourgeois state in this context is strained by social movements to legally claim basic rights such as education. The degree courses in Education Field expressing the result as a public policy of this tension.

Keywords : State, Social Movements, Field Education, Public Policy.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Figura 1: Organograma PPPs dos Cursos.....  | 69 |
| Figura 2: Ilustração sobre O processo vivido didaticamente pelos sujeitos educativos na formação docente..... | 72 |



**LISTA DE TABELAS**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 01: Identificação geral do Curso – UNIOESTE.....         | 46 |
| Tabela 02: Identificação geral do Curso – UNICENTRO.....        | 49 |
| Tabela 03: Síntese de caracterização dos Cursos analisados..... | 59 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|           |  |
|-----------|--|
| APPA      | Associação Paranaense de Pequenos Agricultores                             |
| APP       | Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná                  |
| ASSESSOAR | Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural                      |
| CEAGRO    | Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia        |
| CFR       | Casa Familiar Rural  |
| CNBB      | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil                                  |
| CONAB     | Companhia Nacional de Abastecimento  |
| CRABI     | Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu                |
| EJA       | Educação de Jovens e Adultos   |
| ENERA     | Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da reforma Agrária            |
| GT-RA/UnB | Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília   |
| IES       | Instituições de Ensino Superior  |
| INCRA     | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária                        |
| MAB       | Movimento dos Atingidos por Barragens                                      |
| MEC       | Ministério da Educação e Cultura   |
| MPA       | Movimento dos Pequenos Agricultores  |
| MST       | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra                               |
| NAI       | Núcleo de Atividades Integradoras  |
| NEB       | Núcleo de Estudos Básicos  |
| NEE       | Núcleo de Estudos Específicos  |
| NRE       | Núcleo Regional de Educação  |
| PROCAMPO  | Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo |
| PRONERA   | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária                           |
| PPP       | Projeto Político Pedagógico  |
| SECAD     | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade             |
| SEED –PR  | Secretaria de Estado da Educação - Paraná                                  |

|           |  |
|-----------|--|
| SENAC     | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial       |
| SENAI     | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial      |
| SESU      | Secretaria de Ensino Superior                    |
| UFFS      | Universidade Federal da Fronteira Sul            |
| UNESCO    | Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura |
| UNICEF    | Fundo das Nações Unidas para a Infância          |
| UNICENTRO | Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná  |
| UNIOESTE  | Universidade Estadual do Oeste do Paraná         |
| UTFPR     | Universidade Tecnológica Federal do Paraná       |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO.....  | 13 |
| 2. ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS, POLÍTICAS EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....  | 16 |
| 2.1 A emergência do estado burguês e o estado burguês no Brasil: algumas considerações .....  | 16 |
| 2.2. Uma breve análise histórica sobre a gênese da política social.....   | 22 |
| 2.3. Considerações sobre a política educacional brasileira.....   | 27 |
| 2.4 O campo brasileiro em disputa.....  | 31 |
| 2.5 A educação do campo e seu caminho forjado nos movimentos sociais.....   | 35 |
| 2.6 O programa procampo.....  | 39 |
| 3. OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ.....       | 43 |
| 3.1 Implantação do curso na universidade estadual do oeste do Paraná – UNIOESTE.....  | 43 |
| 3.2 Implantação do curso na universidade estadual do centro-oeste do Paraná – UNICENTRO.....  | 49 |
| 3.3 Implantação do curso na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.....   | 52 |
| 3.4 Implantação do curso na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.....   | 55 |
| 4. A POLÍTICA EDUCACIONAL PROPOSTA NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS.....  | 60 |
| 4.1 Aspectos fundantes de uma política educacional de ensino superior nos projetos pedagógicos de curso: considerações gerais ..... | 60 |
| 4.2 Princípios orientadores dos PPPs: aspectos gerais.....  |    |

|  |     |
|--|-----|
|  | 67  |
| 4.3 Tempos e espaços pedagógicos implementados nos cursos: pertinência para corresponder a constituição de um política educacional de formação de professores..... | 73  |
| 4.4 A formação profissional do egresso: a intencionalidade no PPP, seus limites e possibilidades.....  | 77  |
| 4.5 A formação na área do conhecimento: questão sócio-política ou epistemológica? .....  | 83  |
| 4.6 A matriz curricular dos Cursos: considerações gerais   | 87  |
| 4.7 O comum e o diverso nos PPPs analisados: contradições gerais observadas .....  | 91  |
| CONSIDERAÇÕES .....  | 94  |
| REFERÊNCIAS .....  | 98  |
| Anexo A Fundamentação Legal dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.....   | 101 |
| Anexo B Currículo Pleno do Curso da UNIOESTE.....  | 102 |
| Anexo C Distribuição do Curso por Disciplinas, Ano e Etapa da UNIOESTE.....  | 107 |

## 1. INTRODUÇÃO

A temática *“Uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná”* surgiu de inquietações e questionamentos particulares acumulados ao longo do tempo com relação à questão do direito à educação pelos povos do campo. Como trabalho de conclusão do curso de História, em 2007, pela Unicentro, discuti sobre o tema *“História e Cultura Camponesa: município de Cândói, 1950 a 1980”*. Dois anos depois, no Curso de Especialização em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, pela Faculdade Guairacá, no município de Guarapuava/Pr, com vistas à conclusão do curso, a discussão girou em torno da *“Organização Escolar e Prática de Ensino no Período de Ditadura Militar no Brasil: a relação campo-cidade”*. Dessa forma, as temáticas de estudo sempre estiveram relacionados com as questões do campo.

Soma-se a isso, o trabalho prático desenvolvido no Município de Cândói/Pr. Este município é caracterizado por um grande número de agricultores familiares, cinco assentamentos da reforma agrária e três núcleos de comunidades quilombolas. Desde o ano de 2004, venho acompanhando e desenvolvendo projetos voltados à produção camponesa do município, trabalhando com pequenos agricultores, assentados e quilombolas por meio de Associações de Agricultores, legalmente constituídas.

Portanto, devido essa aproximação com os povos do campo e movimentos sociais camponeses, que as inquietações surgiram no sentido de procurar entender teoricamente a realidade do campo brasileiro enquanto espaço de produção e vida, no intuito de conciliar teoria e prática.

Para tanto, se considerarmos os anos que seguem a década de 1980, no seio dos Movimentos Sociais Populares do Campo, sindicato, academia, no interior da organização estatal, verifica-se que ocorreram debates acerca de uma educação no/do<sup>1</sup> que visa compreender a dinâmica produzida pelos sujeitos camponeses e a própria dinâmica cultural, social e econômica do campo. É nessa conjuntura que nasce a discussão da Educação do Campo, como uma possibilidade de questionar

---

<sup>1</sup> Para Caldart, *“No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”*. (CALDART, 2002, p.26).

todo um processo histórico de ausência de políticas de educação para o campo e ao mesmo tempo apresentar uma reflexão e proposições de políticas que levem em consideração a materialidade dos sujeitos que vivem no/do campo.

A partir de reivindicações e demandas dos movimentos sociais camponeses, muitos educadores/as, lideranças sociais e políticas, pesquisadores/as, se mobilizam, se reúnem, estudam, debatem e apreciam criticamente concepções e práticas educativas em escolas que acolhem comunidades camponesas. Partindo da questão do direito de todos e todas à educação, nascem movimentos que confrontam projetos com os governos federal, estadual e municipal com o objetivo de garantir esse direito aos sujeitos que trabalham e vivem no/do campo.

Há um caminho construído nesse processo, onde manifesta uma ampliação, um alargamento dos horizontes que a cada passo dado, alicerçam novas possibilidades, novas bandeiras de luta. É assim que se materializam novos territórios de disputas no campo educacional. Prova disso que o movimento Por Uma Educação do Campo, num primeiro momento, centralizava suas forças para a Educação Básica, e que posteriormente atinge o Ensino Superior, bem como a Pós Graduação.

No Estado do Paraná é percebida a implantação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo com vistas à atender uma política pública de educação superior para os povos do campo. As Universidades Estaduais UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) e a UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR e a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, são Instituições de Ensino Superior – IES que ofertam o curso.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo investigar e analisar os projetos políticos pedagógicos formulados com vistas à implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná, destacando suas especificidades e particularidades. Com isso, entendemos que a temática de estudo proposta poderá auxiliar nos debates sobre os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e na formulação de políticas de educação superior para os povos do campo.

O recorte temporal situa-se na década de 2000, período caracterizado pela elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em

Educação do Campo, passando pela aprovação e implantação dos cursos pelas instituições de ensino superior.

Em “**Estado, Políticas Sociais, Política Educacional e Educação do Campo**” nos propomos a apresentar a perspectiva teórica com a qual utilizamos os conceitos de Estado, Política Social, Política Educacional e Educação do Campo. Tal discussão se faz necessário pelo fato destes conceitos permearem o estudo da temática pretendida, além de garantir a fundamentação teórica da presente dissertação.

Quando discutido “**Os Projetos Políticos Pedagógicos e a Implantação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná**” nos propomos olhar para o processo de implantação destes cursos ofertados em cada Instituição de Ensino Superior do Estado do Paraná, por meio do projeto político pedagógico, ressaltando a identificação dos cursos, sujeitos envolvidos, justificativas, objetivos e organização curricular, tangenciando as metodologias e concepções políticas pedagógicas. Para tal propósito, nos deteremos no Projeto Político Pedagógico de cada curso citado, enfatizando nesse capítulo uma característica mais descritiva que reflexiva e analítica.

No último capítulo “**A Política Educacional Proposta nos Projetos Políticos Pedagógicos**” pretende-se analisar se os PPPs cumprem a política proposta na formulação de políticas de educação superior para os povos do campo, ou seja, de formação inicial para educadores do campo de acordo com o debate acumulado no processo de desenvolvimento dessa perspectiva educacional. Para tal propósito, será considerado a discussão do primeiro capítulo da dissertação, os Projetos Políticos Pedagógicos analisados no segundo capítulo e o Procampo – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo.



## **2. ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS, POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Pensar a educação de uma nova maneira, a partir de toda uma construção histórica de conhecimentos e de ciência e pô-las a serviço da classe trabalhadora, requer compreender historicamente o caminho desenvolvido pela Educação no Campo, forjada nos Movimentos Sociais, em especial no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Discutir a Educação do Campo exige olhar a totalidade, com uma preocupação metodológica de como interpretá-la, ressaltando a importância da questão política. Faz-se necessário entender em qual contexto essa educação surge. Qual projeto ou projetos sócio-econômicos se fez ou se fazem presentes no campo para a agricultura brasileira e que tipo de educação se forjou nesse processo. Ainda, faz-se necessário entender o que é o Estado e qual o seu papel nesse processo, bem como o porquê de Educação do Campo e não Educação Rural. Portanto, é de fundamental importância considerar as Políticas Sociais, especialmente a Educacional e a Educação do Campo em sua historicidade, o que nos leva a buscar e apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a movimenta.

### **2.1 A Emergência do Estado Burguês: algumas considerações.**

Para dar continuidade à discussão entendemos ser necessário clarear sobre o conceito de Estado que estamos falando e qual o seu papel na sociedade. Para isso de acordo com Borges (2009, p.15) "... na produção de Marx, temos: **Estado** – Constitui a estrutura jurídico-política que regula as relações sociais e de produção, de forma a garantir a manutenção da hegemonia de uma determinada classe, aquela que detém e controla os meios de produção."

O Estado Moderno, historicamente, é também a história de um projeto de classe: o da burguesia, que num primeiro momento é revolucionário com uma nova moralidade e ideal de homem. Mas que, por outro lado, uma vez estabelecido procura a conservação da nova ordem econômica e política. É verdade, também,

que a sociedade capitalista é composta por diferentes classes sociais cada qual com seus interesses próprios, confrontando projetos antagônicos sempre em disputas.

[...] o Estado emerge nessas sociedades, necessariamente a serviço de uma das classes em detrimento da outra. Na lógica da sociedade que se baseia na concentração da riqueza produzida por muitos e apropriada por poucos, políticas de Estado nunca poderão atender a interesses antagônicos ao mesmo tempo. Em outras palavras, aquilo que permite a concentração da renda, produz ao mesmo tempo e no mesmo movimento a expropriação da classe trabalhadora.” (BORGES, 2009, p.21-22).

De acordo com Borges (2009), o Estado atua nos planos formal e real. No plano formal apresenta um discurso de igualdade de atendimento a toda a sociedade nas suas mais diversas esferas, o que é praticamente irrealizável na materialidade uma vez que a própria sociedade capitalista é formada por classes diferentes e, portanto, com interesses divergentes. No plano real o discurso do direito alicerça a exploração de uma classe em favor de outra.

Conforme indica *O Manifesto Comunista* (Marx, 2008): “A história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes”. Embora ocorra uma hegemonia da ideologia dominante sobre os princípios da organização do Estado e da ordem social, na relação direta de exploração do capital sobre o trabalho se evidencia o caráter contraditório dos interesses econômicos entre a necessidade da acumulação capitalista e a necessidade do espaço para produzir a existência humana.

Conforme Borges (2009, p.23),

O papel do Estado burguês na direção de permitir a reprodução constante das relações capitalistas de produção é manter permanentemente o duplo aspecto – a extorsão do sobre-trabalho e as condições materiais da separação entre produtor direto e meios de produção - e mais, o Estado precisa qualificar a estrutura jurídico política que torna possível essa reprodução.

São as instituições jurídico políticas que possibilitam a aparência de equivalência quando o trabalhador vende a sua força de trabalho ao proprietário do meio de produção em troca de um salário, relação esta selada por meio de um contrato amparado legalmente pelo Estado. Assim, a troca do trabalho pelo salário torna-se um ato de vontade que se realiza por um contrato entre iguais.

O Estado, enquanto esfera jurídico política, neutraliza a tendência de que esses trabalhadores se identifiquem como num coletivo à medida que constitui um outro coletivo, ou seja, o coletivo Povo-Nação.

Temos então, no coletivo Povo-Nação, a massa, a convivência de homens descolados absolutamente um dos outros e que, definidos pela sua individualidade, colocam-se no espaço social a partir de suas condições pessoais de concorrer no mercado de trabalho. Fica dada a condição para a instauração da lógica meritocrática própria ao pensamento liberal [...]. (BORGES, 2009, p.25).

O Estado burguês, com seu militarismo e seu corpo burocrático, bem como por meio da sua estrutura e instituições jurídicas e políticas, desempenha um papel de minimizador da contradição entre capital e trabalho, procurando transparecer um papel de neutralidade, camuflando, dessa forma, seu verdadeiro papel de defensor da propriedade privada e do capital. Com isso, os ideais de igualdade, fraternidade e liberdade, palavras de ordem democrática, passam a dar a conotação de possibilidades iguais aos detentores dos meios de produção e ao trabalhador que vende sua força de trabalho.

A democracia representativa<sup>2</sup>, enquanto regime de governo vigente, por exemplo, na sociedade brasileira, vem carregada de efeitos ideológicos-políticos que colabora ativamente com o papel do Estado, apesar de, por outro lado, propiciar campos de discussão e construção de um projeto contra hegemônico ao sistema capitalista.

Décio Saes (1998) em “*A Democracia Burguesa e a Luta Proletária*” discute duas teses relacionadas a democracia dentro do Estado burguês, que, segundo ele, partem da mesma problemática teórica. A primeira tese, defendida pelos eurocomunistas, ressalta que a democracia atende aos objetivos, intenções e finalidades do proletariado. Diferenciam radicalmente instituições democráticas e Estado burguês. Com isso, procuravam justificar a linha política de defesa da transição para o socialismo pela via eleitoral. A segunda tese, defendida pelos trotskistas, consiste em afirmar que a democracia corresponde às intenções e finalidades da burguesia.

---

<sup>2</sup> Algumas vezes chamada de “democracia indireta”, onde o povo expressa sua vontade por meio do voto através da eleição de representantes, que tomam decisões em nome daqueles que o elegeram, pelo menos em tese.

Em que consiste a problemática teórica que inspira igualmente eurocomunistas e trotskistas? Ela consiste em supor que a democracia burguesa, como produto histórico concreto de práticas de classe, tem de corresponder necessariamente, e de modo integral, aos objetivos, intenções ou finalidades de uma só dentre as classes sociais antagônicas. (SAES, 1998, p. 153).

O autor, parafraseando Lênin, ressalta que a democracia é uma forma particular de organização de diferentes tipos de Estado de classe. Além das democracias burguesas é possível verificar, historicamente, por exemplo, em Atenas a democracia escravista ou nas repúblicas italianas, na Idade Média, as democracias feudais. A principal diferença da democracia burguesa em relação às outras é o fato de propiciar uma participação mais ampla e um mínimo de organização da classe explorada.

Para ir além da problemática teórica acima levantada, Décio Saes (1998), analisa o processo histórico de formação da democracia burguesa. Segundo o autor, as massas populares, no século XIX, lutam sob o impulso da ideologia da igualdade sócio-econômica. Destacando que não se tratava da repartição igualitária dos meios de produção, mas o proletariado aspirava melhores salários, melhores alojamentos, enfim melhores condições de vida, inclusive igualdade de consumidor. Para isso, a melhor forma de organização política como mecanismo para alcançar tais objetivos estava na democracia direta fundada nos comitês e secções de trabalhadores.

No contraponto do processo, a burguesia na luta contra Antigo Regime não propõe, no novo regime, uma igualdade política formal, mas sim a instauração de uma nova desigualdade política formal, favorecendo a classe proprietária em detrimento da classe trabalhadora. Como é possível verificar na Lei Le Chapelier<sup>3</sup> e o sistema de voto censitário o qual dava direito de voto segundo a renda.

Em suma: o que alimenta a luta das classe populares, no século XIX, é o seu igualitarismo absoluto; quanto à burguesia, ela é movida simultaneamente pelo desejo de destruição do privilégio feudal e pela intenção de instaurar uma nova desigualdade política formal (entre proprietários e não-proprietários). Como o resultado desse processo de luta pode, então, ser a formação de instituições políticas democrático-burguesas? (SAES, 1998, p.160).

---

<sup>3</sup> A **Lei de Le Chapelier** foi uma lei francesa, aprovada logo no início da Revolução Francesa, em 14 de junho de 1791. Foi escrita e defendida por Issac René Guy le Chapelier, proibindo os sindicatos, as greves e as manifestações dos trabalhadores. Alegando a defesa da “livre empresa” e da iniciativa privada, as penas a aplicar aos sindicatos podiam ir desde avultadas quantias em dinheiro e privação de direitos de cidadania até a pena de morte (Artº7 e 8).

Para Décio Saes (1998), o que ocorre é o fato de que a burguesia, considerando o plano histórico, faz uma concessão às classes populares, ou seja, propõe à classe trabalhadora, por meio do Estado, uma igualdade política formal entre todos os indivíduos, evitando, dessa forma, a concretização de uma igualdade material. Assim, a burguesia procura convencer a classe trabalhadora que o povo está representado no Estado. Portanto, o autor chega na conclusão de que a democracia burguesa não corresponde às intenções nem da classe trabalhadora e nem da burguesia, mas, sim, que ela representa o resultado deformado de um processo de luta, ou seja, é uma síntese.

Com isso, a democracia política burguesa - aqui entendida como resultado histórico concreto de um processo em que as classes sociais antagônicas não veem realizadas as suas intenções iniciais - se move numa dupla possibilidade, tal qual, de um lado como instrumento de dominação ideológica sobre a classe trabalhadora e por outro lado como possibilidade das instituições políticas democráticas se constituírem em fator de desenvolvimento da consciência revolucionária do proletariado.

Assim, a partir da contradição entre igualdade política formal e a desigualdade econômica material que uma parcela do proletariado pode chegar ao conhecimento do caráter classista do Estado. Considerando, o fato de que: “A existência de instituições políticas democrático-burguesas é taticamente importante para o proletariado revolucionário, já que torna menos difícil a sua luta contra a burguesia e o Estado burguês.” (SAES, 1998, p.165).

Para o proletariado, a construção de uma organização revolucionária de classe torna-se muito mais difícil em regimes de ditaduras militares ou em regimes fascistas, por exemplo. Isso, devido às limitações de liberdades políticas impostas por tais regimes. Com isso, na democracia burguesa as possibilidades de fracasso da luta revolucionária se tornam menores por esse tipo de regime político apresentar uma maior abertura ou pelo menos um mínimo de liberdade política ao proletariado, com uma maior circulação de informação e ideias. Permitindo, inclusive, uma relação mais aproximada entre um partido proletário e as massas. Entretanto, isso não significa que a classe detentora dos meios de produção tenha preferência por um determinado regime político dentro do sistema capitalista de produção. O que implica, é o fato de que a burguesia, historicamente, vem lutando permanentemente

pela manutenção da hegemonia política, econômica e social da estrutura do Estado, ou seja, o controle imediato do aparelho do Estado.

A partir de toda essa discussão, a contradição emerge constantemente dentro da complexidade da luta proletária numa democracia burguesa, como afirma Saes:

O proletariado deve, de um lado, lutar pela conservação da democracia burguesa, já que esta cria condições políticas mais favoráveis à formação/desenvolvimento de um partido proletário revolucionário, capaz de dirigir o processo de destruição do aparelho de Estado burguês, de conferir à ditadura do proletariado sobre a burguesia o caráter de uma democracia de massas e de conduzir, no processo de construção do socialismo, a luta das massas contra as tentativas burguesas de restauração do capitalismo. De outro lado, o proletariado deve criticar as próprias instituições democráticas, que no entanto ele busca proteger quando elas são desafiadas por tendências ditatoriais ou fascistas das frações burguesas; isto é, deve denunciar o caráter formal e ilusório da igualdade política na democracia burguesa, demonstrando a existência de um acesso diferenciado (classe dominante, classes dominadas) às liberdades políticas. (1998, p.171).

Esse Estado democrático, que não representa uma vitória das aspirações ideais da burguesia e tão pouco uma derrota do proletariado, mas sim uma construção histórica mediada pelos interesses antagônicos de classes, deve ser questionado e denunciado por uma ação legal e revolucionária da classe trabalhadora. Principalmente, quando da sua impossibilidade do cumprimento integral e legal da legislação constitucional burguesa. Isso implica numa ação que colabora para que as massas não se orientem por um respeito à democracia como valor universal e nem na cristalização ao culto do Estado burguês. (SAES, 1998, p. 171).

A partir dessa discussão, considerando a relação/tensão entre a classe trabalhadora e o Estado burguês é que passamos a discutir as políticas sociais que, apesar de representarem conquistas parciais, são estratégicas para a classe trabalhadora como um todo, ainda que não se apresentem como via de solução das desigualdades da sociedade burguesa como discutirei na sequência.

## 2.2 Uma breve análise histórica sobre a gênese da política social.

Qualquer concepção de política social supõe sempre uma perspectiva teórico-metodológica, o que remete à relações com perspectivas políticas e visões sociais de mundo. A análise das políticas sociais, como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade, no âmbito dos conflitos de luta de classes envolvendo o processo de produção e reprodução do capitalismo, discutidas aqui, recusa a utilização de enfoques restritos ou unilaterais.

São exemplos de análises unilaterais no campo da política social aquelas que situam a emergência de políticas sociais como iniciativas exclusivas do Estado para responder as demandas da sociedade e garantir hegemonia ou, em outro extremo, explicam sua existência exclusivamente como decorrência da luta e pressão da classe trabalhadora. Em ambas predomina uma visão do Estado como esfera pacífica, desprovido de interesses e luta de classe. (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p.37).

Para Behring e Boschetti (2007), esses enfoques não são em si totalmente equivocados, mas, por outro lado, são insuficientes por não explorar suficientemente as contradições inerentes aos processos sociais. A condição histórica e social da política social deve ser extraída do movimento da sociedade burguesa.

Netto (1996), afirma categoricamente que não há dúvidas ao fato em relacionar o aparecimento do serviço social e das políticas sociais com as mazelas próprias à ordem burguesa.

Considerando estas questões acima, se torna absolutamente indispensável mapear a contextualidade histórico-social que torna possível a emergência das políticas sociais, resultado das questões sociais. Trata-se do período histórico em que o capitalismo concorrencial é sucedido pelo monopolista.

Com o avanço do capitalismo num estágio imperialista – sendo o imperialismo clássico situado entre 1890 e 1940 – a sociedade burguesa ascende à sua maturidade histórica, ampliando e tornado mais complicados os sistemas de mediação que garantem a sua dinâmica. A constituição da organização monopólica visou em primeiro plano o acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados. (NETTO, 1996, p.16).

(...) a organização monopólica introduz na dinâmica da economia capitalista um leque de fenômenos que deve ser sumariado: *a)* os preços das mercadorias (e serviços) produzidas pelos monopólios tendem a crescer progressivamente; *b)* as taxas de lucro tendem a ser mais altas nos setores monopolizados; *c)* a taxa de acumulação se eleva, acentuando a tendência descendente da taxa *média* de lucro (Mendel, 1969,3: 99-103) e a tendência ao subconsumo; *d)* o investimento se concentra nos setores de maior concorrência, uma vez que a inversão nos monopolizados torna-se progressivamente mais difícil (logo, a taxa de lucro que determina a opção do investimento se reduz); *e)* cresce a tendência a economizar trabalho 'vivo', com a introdução de novas tecnologias; *f)* os custos *de venda* sobem, com um sistema de distribuição e apoio hipertrofiado – o que, por outra parte, diminui os lucros adicionais dos monopólios e aumenta o contingente de consumidores improditivos (contrarrestando, pois, a tendência ao subconsumo). (NETTO, 1996, p.16-17).

Verifica-se claramente que a constituição da organização monopólica da economia capitalista fez crescer os preços das mercadorias e serviços, elevando as taxas de lucros nos setores monopolizados, gerando um subconsumo e redução na taxa de lucro de investimentos gerados pela concorrência. Aprimorou-se, também, a economia de trabalho pela inovação tecnológica, chegando ao aumento da taxa de afluência de trabalhadores ao exército industrial de reserva.

Nessa nova organização o sistema bancário tem o seu papel econômico financeiro redimensionado. De simples capital bancário passa a ser, também, capital financeiro. E os capitalistas deixam de ser apenas capitalistas individuais para ser, também, associações anônimas. Tem-se a “fusão de empresas, passando pelo pool, o cartel e o truste” (NETTO, 1996, p.16), entre outros.

Para Netto (1996, p.18), nesse período, dois elementos fazem ingresso no cenário social: 1) a supercapitalização, ou seja, o capital acumulado cresce dificultando sua valorização. Nesse caso, vários mecanismos são utilizados como forma de superação do problema. Num primeiro momento o capital é utilizado como forma de autofinanciamento dos grupos monopolistas; depois investimentos na indústria bélica emergente; e, por fim, a migração dos capitais excedentes além dos marcos estatais e nacionais. Sendo que, todos estes mecanismos serviram para renovar a relação entre a dinâmica da economia e o Estado burguês. 2) o parasitismo, instaurado na vida social em razão do monopólio, ou seja, a monopolização abre um leque a uma generalizada burocratização da vida social



multiplicando as atividades improdutivas *stricto sensu*, bem como um largo espectro de operações no setor terciário.

O capitalismo monopolista conduz à contradição: socialização da produção e apropriação privada. Novos mecanismos no desenvolvimento vitimizam-se na acumulação e valorização capitalista e o eixo da intervenção estatal na idade do monopólio serve para garantir superlucros, e com isso, o Estado acaba desempenhando múltiplas funções.

Ao ressaltar as funções do Estado, Netto (1996, p.21-22) afirma:

O elenco de suas funções econômicas *diretas* é larguíssimo. Possuem especial relevo a sua inserção como empresário nos setores básicos não rentáveis (nomeadamente aqueles que fornecem aos monopólios, a baixo custo, energia e matérias-primas fundamentais), a assunção do controle de empresas capitalistas em dificuldades (trata-se, aqui, da socialização das perdas, a que frequentemente se segue, quando superadas as dificuldades, a reprivatização), a entrega aos monopólios de complexos construídos com fundos públicos, os subsídios imediatos aos monopólios e a garantia explícita de lucro pelo Estado. As *indiretas* não são menos significativas; as mais importantes estão relacionadas às encomendas/compras do Estado aos grupos monopolistas, assegurando aos capitais excedentes possibilidades de valorização; não se esgotam aí, no entanto – recordem-se os subsídios indiretos, os investimentos públicos em meios de transporte e infra-estrutura, a preparação institucional da força de trabalho requerida pelos monopólios e, com saliência peculiar, os gastos com investigação e pesquisa. A intervenção estatal macroscópica em função dos monopólios é mais expressiva, contudo, no terreno *estratégico*, onde se fundem atribuições diretas e indiretas do Estado: trata-se das linhas da direção do desenvolvimento, através de planos e projetos de médio e longo prazos; aqui, sinalizando investimentos e objetivos, o Estado atua como um instrumento da organização da economia, operando notadamente como um administrador dos ciclos de crise.

Fica explícito, portanto, o fato de que a intervenção estatal na idade do monopólio está totalmente direcionada para garantir os superlucros dos monopólios, sendo que, para isso, o Estado desempenhando uma multiplicidade de funções, se apresentando tanto como poder político quanto econômico. “Mais exatamente, no capitalismo monopolista, as funções *políticas* do Estado imbricam-se organicamente com as funções *econômicas*”.(NETTO, 1996, p.21).

Ocorre, dessa forma, uma integração orgânica entre os aparatos privados dos monopólios e as instituições estatais. O Estado passa a ser funcional ao capitalismo monopolista e, considerando suas finalidades econômicas, passa a operar como um

“comitê executivo” da burguesia que visa viabilizar um conjunto de condições necessárias à acumulação e valorização do capital monopolista.

O que se apresenta de novidade nessa nova fase do capitalismo é o fato de que: enquanto que no capitalismo concorrencial, considerando os problemas resultantes da exploração da força de trabalho, o Estado fazia suas intervenções basicamente e coercitivamente às lutas das massas exploradas ou, então, em favor de preservar o conjunto de relações de interesse da propriedade privada burguesa, no capitalismo monopolista:

(...) o Estado – como instância da política econômica do monopólio – é obrigado não só a assegurar continuamente a reprodução e a manutenção da força de trabalho, ocupada e excedente, mas é compelido (e o faz mediante os sistemas de previdência e segurança social, principalmente) a regular a sua pertinência a níveis determinados de consumo e a sua disponibilidade para a ocupação sazonal, bem como a instrumentalizar mecanismos gerais que garantam a sua mobilização e alocação em função das necessidades e projetos do monopólio. (NETTO, 1996, p. 23).

Netto (1996) chama a atenção para o fato de que a transição ao capitalismo dos monopólios realizou-se ao mesmo tempo em que as lutas do proletariado e da classe dos trabalhadores em geral se apresentaram de forma bastante organizada; considerando, também, o aparecimento dos partidos operários de massa e a conquista de direitos civis, políticos e sociais. Entretanto, apesar das demandas econômicas, sociais e políticas, o processo de reivindicação e de organização da classe trabalhadora não vulnerabilizou a modelagem da ordem econômica do monopólio, ainda que tenha condicionado em medida considerável.

(...) equivale a indicar que um componente, mesmo amplo, de legitimação é plenamente suportável pelo Estado burguês no capitalismo monopolista; e não é suportável como necessário, em muitas circunstâncias históricas, para que ele possa continuar desempenhando a sua funcionalidade econômica. (NETTO, 1996, p.24).

Assim, o Estado para exercer o seu papel de “comitê executivo” da burguesia monopolista ele procura, de uma forma ou de outra, legitimar-se politicamente frente a sociedade como um todo. Para isso, o Estado incorpora outros agentes sócio-políticos através da institucionalização de direitos e garantias cívicas, sociais e políticas. Com isso, possibilita a organização de um consenso que assegura suas funções e seu desempenho. Porém, o Estado ao procurar se legitimar por meio de

instrumentos legais como a democracia política permite emergir no seu interior estatal uma dinâmica contraditória.

O que se quer destacar, nesta linha argumentativa, é que o capitalismo monopolista, pelas suas dinâmicas e contradições, cria condições tais que o Estado por ele capturado, ao buscar legitimação política através do jogo democrático, é permeável a demandas das classes subalternas, que podem fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações imediatas. E que esse processo é todo ele tensionado, não só pelas exigências da ordem monopólica, mas pelos conflitos que esta faz dimanar em toda a escala societária. (NETTO, 1996, p.25).

É a partir destas condições que a questão social é mirada pelo Estado como objeto de políticas sociais. No capitalismo dos monopólios a questão social se internaliza na ordem econômica-política enquanto que o Estado continua ocultando a sua essência de classe. Pois, o Estado procura administrar as expressões da questão social de forma a atender as demandas da ordem monopólica ao mesmo tempo em que consegue um nível de consenso social, pela adesão que recebe de categorias e setores cujas demandas incorpora.

Dessa forma, a política social do Estado burguês no capitalismo monopolista se expressa essencialmente na preservação e controle da força de trabalho. Assim, no intuito de combater a tendência ao subconsumo, os sistemas de previdência social, como aposentadorias e pensões, são alargados; as políticas educacionais oferecem ao capital monopolista recursos humanos à custa do conjunto da sociedade; e as políticas setoriais, com grandes investimentos, colaboram para reduzir as dificuldades de valorização sobrevindas com a supercapitalização.

Sincronizadas em maior ou menor medida à orientação econômica-social macroscópica do Estado burguês no capitalismo monopolista, o peso destas políticas sociais é evidente, no sentido de assegurar as condições adequadas ao desenvolvimento monopolista. E, no nível estritamente político, elas operam como um vigoroso suporte da ordem sócio política: oferecem um mínimo de respaldo efetivo à imagem do Estado como "social", como mediador de interesses conflitantes. (NETTO, 1996, p. 27-28).

Importante destacar, também, que a fim de evitar que se coloque em xeque a ordem burguesa, a intervenção estatal sobre a questão social se apresenta de forma fragmentada e parcializada, ou seja, criam-se políticas sociais particulares para combater as problemáticas da questão social, tais como: a falta de escolas, o

desemprego, a ausência de profissionais, a fome, a carência habitacional, entre outras, como se cada uma fosse um problema particular e exclusivo. Como afirma Netto (1996, p. 28): “E não pode ser de outro modo: tomar a ‘questão social’ como problemática configuradora de uma totalidade processual específica é remetê-la concretamente à relação capital/trabalho”.

Enfim, não se pode afirmar que a política social e a sua funcionalidade seja uma decorrência natural do Estado burguês capturado pelo monopólio. As políticas sociais decorrem fundamentalmente da capacidade de organização e mobilização da classe trabalhadora como um todo, apesar de o Estado, muitas vezes, se antecipar, estrategicamente. Entretanto, elas não são, também, resultados de uma conexão causal e nem, tão somente, de uma tensão bipolar. Basta verificarmos as disputas pelo controle do capital entre a própria burguesia, os corporativismos no conjunto dos trabalhadores até as fissuras no aparelho do Estado, que leva muitos dos seus atores políticos numa relação mais mediatizada com as classes sociais. Tudo colabora para que as políticas sociais sejam resultados extremamente complexos de uma relação, entre protagonistas e demandas, permeada por contradições, conflitos e tensões.

As políticas sociais são extremamente importantes, como conquistas parciais e estratégicas, para a classe trabalhadora como um todo, se considerarmos o longo percurso histórico da mesma na tentativa de ruptura dos quadros da sociedade burguesa, mas elas não são a via de solução das desigualdades que é intrínseca a sociedade burguesa, baseada na exploração do capital sobre o trabalho, não havendo no mundo do capital – com sua totalidade concreta e suas contradições – nenhuma possibilidade de conjugação positiva entre a sua acumulação e o princípio de igualdade.

### **2.3 Considerações sobre a política educacional brasileira.**

Entre as várias políticas sociais nos deteremos na política educacional brasileira por ser parte do objeto deste estudo. Por isso, serão feitas apenas algumas considerações de forma mais panorâmica, com caráter de contextualização histórica e política da questão educacional brasileira, ressaltando o caráter liberal da

educação, ou seja, a política educacional pensada, principalmente, a partir das necessidades econômicas do país.

A partir da implantação do regime republicano, período que as relações capitalistas no país estavam avançando significativamente, alguns fatores contribuíram para que as preocupações educacionais se intensificassem entre eles e, principalmente, a questão da industrialização, conforme ressaltam Xavier e Deitos (2006, p.70):

O embate a cerca da política educacional e a sua implementação ganhou maior espaço e tornou-se preocupação em âmbito governamental e social, seja entre os trabalhadores e empresários, como decorrência da “maturação” do processo de desenvolvimento da industrialização, ocorrido nas décadas de 1910/20/30, consolidando a evolução no capitalismo no Brasil.

A nova situação econômica emergente no Brasil favoreceu profundamente para induzir aspirações educacionais por parte do próprio Estado. O crescimento por demanda social por escola partiu da emergência do processo de industrialização no país, mobilizando inclusive as elites intelectuais em torno de reformas e expansão do sistema educacional vigente. (XAVIER, 1990, p.59).

É a partir da década de 1930 que o Estado começa a articular a política educacional brasileira com um caráter mais centralizador. A Reforma Francisco Campos<sup>4</sup>, de 1931, aproxima uma relação da União com a rede das escolas secundárias, através de mecanismos de fiscalização das escolas oficiais e particulares, além de incluir o ensino profissional e a formação específica para o magistério com vistas à um projeto de desenvolvimento econômico-social para o país.

(...) as diretrizes e reformas educacionais proclamadas e realizadas a partir do início da década de 1930, particularmente as Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, ocorridas nas décadas de 1930/40, foram expressões das expectativas geradas pelas condições econômicas, políticas e sociais que engendraram o projeto de desenvolvimento econômico-social e político do país.

---

<sup>4</sup> Foi realizada pelo Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. Com caráter nacional, estabeleceu o currículo seriado, frequência obrigatória e o ensino em dois ciclos sendo cinco anos para o fundamental e mais dois anos de complementação. A habilitação nesses ciclos era obrigatória para o ingresso no ensino superior. Exigiu-se, também, a equivalência de todos os cursos com o Colégio Pedro II, tanto de escolas públicas quanto das privadas. Essa reforma deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior.

Resposta aos imperativos da correlação de forças na formação social brasileira na época, centrado na estratégia do “desenvolvimentismo nacionalista”, esse projeto arrematava a assimilação do liberalismo, entre nós, e a sua constituição em ideologia educacional, tendo no movimento renovador “escolanovista” o seu maior sustentáculo. (XAVIER, 1990, 1992<sup>a</sup>, 1992b). (XAVIER; DEITOS, 2006, p.71)

A Reforma Capanema<sup>5</sup>, que ficou conhecida, também, como Leis Orgânicas do Ensino, por se expressar através de vários Decretos-lei, atendeu para o ensino comercial. Apesar de atingir todos os níveis de ensino, havia dualismos, ou seja, não havia diretrizes comuns gerais a todos os ramos e níveis de ensino. Uma camada da sociedade, mais favorecida economicamente, buscava o ensino secundário e superior, e as mais pobres buscavam a formação primária e uma rápida qualificação para o trabalho uma vez que, conforme aponta Xavier (1990, p. 113): “A criação simultânea do SENAI e do ensino técnico industrial oficial sugere a intenção original do poder público de deixar a cargo das empresas os cursos de aprendizagem, destinados ao treinamento rápido e à reciclagem”.

Se considerarmos os apontamentos acima, podemos afirmar que no final da década de 1940, no Brasil, o empresariado de ensino se destaca na política educacional. As duas principais reformas, acima citadas, foram fundamentais para garantir a ordem econômica social vigente naquele período.

Em 1961, com a Lei Federal nº 4.024, é aprovado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Prevendo ajuda financeira ao mercado e a igreja ela mantém o elitismo na política educacional procurando manter o meio termo entre o público e o privado. Conforme Artigo 108 da referida Lei: “O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico”.

---

<sup>5</sup> Foi realizada pelo Ministro Gustavo Capanema, em 1942. Consultar: Decreto-lei 4.048, de 22/01/1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Decreto-lei 4.073, de 30/01/1942, que regulamenta o ensino industrial; Decreto-lei 4.244, de 09/04/1942, que regulamenta o ensino secundário; Decreto-lei 4.481, de 16/07/1942, que dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do SENAI; Decreto-lei 4.436, de 07/11/1942, que amplia o âmbito do SENAI atingindo o setor de transportes, das comunicações e da pesca; e Decreto-lei 4.984, de 21/11/1942, que obriga as empresas oficiais com mais de cem empregados a manter, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes.

Na sequência, a política educacional brasileira começa a fazer parte de um contexto no qual o Estado se apresenta de forma ditatorial voltado, inclusive, para os interesses do capital.

No campo educacional, a noção de “desenvolvimento associado”, que passou a predominar nos campos econômico e político, resultou na denúncia da “inadequação educacional” aos desígnios da pretendida “modernização econômica” brasileira, alimentando os diagnósticos de base e as justificativas para as reformas educacionais realizadas no ensino superior (Lei Federal 5.540/1968) e no ensino fundamental e médio, incluindo o ensino profissional (Lei Federal 5.692/1971). Isso propiciou o implemento da profissionalização, especialmente a promovida pelas agências empresariais, tais como o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, que convergiam no diagnóstico, na justificativa e nas suas prescrições de fundo, que visavam sustentar e manter a ordem social estabelecida. (XAVIER; DEITOS, 2006, p.72).

A política educacional se transforma em estratégia para o desenvolvimento do capital. A educação sofre a influência da Teoria do Capital Humano subordinando diretamente educação a produção. Considera-se, ainda, que a maioria das reformas de ensino militares foram balizadas por recomendações de agências internacionais vinculadas aos Estados Unidos. O planejamento da educação adquire um caráter mais técnico, pensado e avaliado a partir de análises econômicas.

Com a transição do período ditatorial para o democrático, no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, a política educacional nacional , conforme Xavier e Deitos (2006, p.73),

(...) produziu-se através de farta legislação, diretrizes curriculares nacionais e mecanismos operacionais e organizacionais. A implementação da política educacional nacional para a educação básica e superior acabou garantindo as condições políticas e ideológicas, dentro do campo educacional, para o sucesso de abertura econômica, de consolidação da internacionalização da economia, do processo de flexibilização e desregulamentação institucional, de privatização e dinamização de controles estatais e privados, e de criação de agências reguladoras nacionais em todos os setores econômicos e sociais.

Como é possível verificar ao longo do processo histórico da política educacional brasileira a mesma esteve subordinada ao desenvolvimento da

industrialização brasileira e ao capital internacional, parte integrante do desenvolvimento e expansão do capitalismo.

O campo nessa lógica de desenvolvimento, e por consequência de projeto econômico e educacional para o país, acaba por ser submisso ao urbano, estabelecendo-se uma bipolaridade campo-cidade.

Resta-nos procurar discutir o processo histórico sobre o campo brasileiro e as relações sociais que veem se materializando no seu movimento dentro do sistema capitalista de produção para, posteriormente, dar continuidade na discussão educacional mais precisamente a Educação do Campo a partir da década de 1990.

#### **2.4 O Campo brasileiro em disputa.**

Pensar a Educação do Campo é, também, necessariamente, refletir sobre o campo brasileiro e como as relações sociais veem se materializando, no seu movimento histórico, dentro do sistema capitalista de produção.

Para analisar a educação dos povos do campo, efetivamente, é necessário refletir sobre que campo é este de que estamos tratando e como este tem se materializado dentro da forma histórica do capitalismo no Brasil. Tais questões apontam a necessidade de apreensão da categoria questão agrária, pois esta possivelmente seja um dos elementos centrais da organização da sociedade brasileira, ou seja, cerne da materialidade, da forma histórica do capitalismo no Brasil. (VERDÉRIO, 2011, p.34).

A questão agrária brasileira é fruto de um processo histórico que vem se aprofundando na medida em que ocorre um avanço do modo de produção capitalista no campo. As classes detentoras dos meios de produção, por meio do Estado brasileiro, procuraram, ao longo da história, criar as condições necessárias para a acumulação do capital. Tudo isso está fortemente correlacionado com a posse da terra, principal meio de produção. Tais condições materiais e legais, do ponto de vista do Estado, veem se fortalecendo desde as capitâneas hereditárias<sup>6</sup>, passando

---

<sup>6</sup> As capitâneas foram uma forma de administração territorial do império português o qual delegou a tarefa de criação do sistema de capitâneas ocorreu formalmente em 28 de fevereiro de 1821. colonização e exploração de determinadas áreas a particulares, através da doação de lotes de terra. A extinção do sistema de capitâneas ocorreu formalmente em 18 de fevereiro de 1821.



pela Lei de Terras de 1.850<sup>7</sup>, pela modernização da agricultura a partir da década de 50 do século XX até os programas neoliberais a partir dos anos de 1990.

O campo brasileiro vem passando por profundas transformações principalmente devido à modernização em alguns setores da agricultura. O período marcado pelo Nacional-Desenvolvimentismo<sup>8</sup>, iniciados a partir de 1930, traz consigo profundos questionamentos quanto à função social do campo, que passou a ser encarado, pelo Estado, como um problema diante de um projeto mais amplo de modernização nacional, ao mesmo tempo em que passa a ter uma função de base para a industrialização. Com isso, agravou-se a concentração fundiária ao mesmo tempo em que se agravou a miséria no campo brasileiro, devido o fato de que não se mexeu na estrutura fundiária brasileira.

Com o golpe militar brasileiro de 1964, ocorre uma expansão acelerada do capitalismo no campo. É claro que não é possível negar que o processo de transformação da sociedade brasileira rural é anterior à ditadura, mas foi a partir deste período que o desenvolvimento capitalista no campo ganhou acentuado espaço de atuação, colaborando para a transformação de uma sociedade agrária e tradicional para uma “sociedade moderna” e industrializada. Esse processo colaborou, também, com o êxodo rural.

Do Estado Desenvolvimentista, empreendedor e voltado para um projeto de transformação do país numa grande potência, no qual a inclusão social era concebida como decorrência “natural” do processo de desenvolvimento econômico, passamos ao Estado Neoliberal. Este último tem como principal papel garantir, em nível nacional, as condições necessárias ao bom funcionamento do mercado capitalista, em conformidade com as exigências do mercado financeiro global, e administrar os custos sociais e ambientais daí decorrentes (tarefas de complexidade crescente num cenário de restauração e consolidação das instituições democráticas). (MARQUES, 2008, p.59).

---

<sup>7</sup> No Brasil, a Lei de Terras (Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850) foi uma das principais leis brasileiras, após a independência do Brasil, a dispor sobre normas do direito agrário brasileiro. Esta lei estabelecia a compra como a única forma de acesso à terra. Foi regulamentada, em 30 de janeiro de 1854, pelo decreto imperial nº 1318.

<sup>8</sup> Tipo de política econômica baseada na meta de crescimento da produção industrial e da infraestrutura, com participação ativa do Estado, como base da economia e o conseqüente aumento do consumo. É uma política de resultados e foi aplicado essencialmente em sistemas econômicos capitalistas como no Brasil, governos de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek e no governo militar, quando ocorreu o “milagre econômico brasileiro”.

Com essa abertura de mercado, principalmente no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, ocorre no Brasil uma série de mudanças econômicas e institucionais. Organismos internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo, procuraram defender e dar sustentação a uma série de programas com vistas à estruturação e regulamentação do mercado de terras, devido ao interesse de mercado no campo e nas florestas visando a privatização das terras e de seus recursos.

Com uma massiva ampliação de investimentos no sistema agro-alimentar do país, por empresas multinacionais, ocorre uma expansão desenfreada do agronegócio. A produção agrícola sofre profundas mudanças no que diz respeito ao aumento de produção, de mecanização e de redução dos postos de trabalho.

O campo brasileiro passou por profunda modernização, em alguns setores da agricultura, onde o capitalismo fincou sua mais espetacular expansão nas últimas décadas. Esse processo gerou uma extraordinária migração rural, por meio da expulsão de 30 milhões de pessoas, entre 1960-1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70. (FERNANDES, 199, p. 55).

É necessário ressaltar que o agronegócio é representado pelos latifundiários e por multinacionais, ou seja, grandes empresas capitalistas, que controlam os diversos setores da economia incluindo desde a produção primária, passando pelas fontes de financiamento, como os bancos privados e estatais, até a agroindústria e as empresas de comercialização. Com isso, esse modelo tecnológico agropecuário, florestal e agroextrativista faz parte de um modelo econômico com vistas ao desenvolvimento do campo no Brasil, tendo como base o controle oligopolista, pelo capital multinacional, de sementes, da genética, de florestas, da água e de terras.

Nesse sentido, conforme Carvalho (2005), essa proposta para o campo brasileiro, denominado de Novo Mundo Rural, e intensificado a partir de meados dos anos de 1990, teve apoio do governo brasileiro e de muitos intelectuais da área, aplaudido como a melhor opção para as classes subalternas do campo, sugerindo, inclusive, uma integração da agricultura familiar camponesa com o agronegócio burguês.

Dessa forma, a agricultura camponesa sofre fortes influências do modo de produção capitalista ocorrendo uma desenfreada transformação das forças produtivas e das relações sociais de produção no campo. Isto pode, também ser

contextualizado pela fase agrícola que ficou conhecida como a Revolução Verde no campo. Foram implementados os insumos químicos, agrotóxicos, fertilizantes e a mecanização com o objetivo de aumentar a produção para o mercado consumidor.

Além das seculares características distintivas entre o padrão produtivo dos agricultores patronais e familiares, a modernização incorporou uma nova marca, que concorreu para acirrar ainda mais o distanciamento entre esses padrões: o modelo tecnológico empregado, chamado de Revolução Verde. Através da utilização intensiva da motomecanização, dos fertilizantes inorgânicos, dos agrotóxicos, dos equipamentos pesados de irrigação, das variedades, raças e híbridos de alto rendimento, das rações industriais e hormônios sintéticos intenta-se elevar ao máximo a capacidade potencial dos cultivos e criações, proporcionando-lhes as condições ecológicas “ideais” (CARVALHO, 2005, p. 232).

O caráter desigual da modernização agrícola consolidada no setor agropecuário brasileiro intensificou a estrutura de duas lógicas de organização da produção que, em últimas análises, correspondem a dois modelos produtivos essencialmente distintos: de um lado o agronegócio, representado, além das empresas multinacionais, pelos latifundiários arraigados na estrutura fundiária marcada pela concentração de terras, que busca o controle das limitações ambientais por meio da tentativa de artificialização do meio natural com objetivo último do lucro e, de outro lado, os povos do campo, que veem procurando resistir à exploração do capital, convivendo com as limitações ambientais e adaptando suas atividades produtivas ao meio natural em que vivem.

Com tudo isso, ocorre uma forte deteriorização das condições de trabalho no campo, concentração do principal meio de produção - a terra, e uma desenfreada exclusão dos trabalhadores do campo frente às políticas públicas do Estado. Com isso, surgem diferentes formas de luta pela terra, seja para resistir, recuperar ou ocupar novas áreas, bem como novas formas ou mesmo resistência de organização da produção.

Para Verdério (2011), a estrutura fundiária brasileira vem sendo fortemente questionada pelos povos do campo. As mobilizações de massas, por meio da luta organizada, trazem à tona a questão da Reforma Agrária e possibilitam colocar em pauta, frente à sociedade brasileira, a construção de um projeto popular para o país no qual a soberania alimentar e a distribuição de riquezas produzidas pelos trabalhadores sejam viabilizados por meio da agricultura camponesa.

O principal e maior movimento social de massa de luta pela terra é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em 1984. Um ano depois, se estrutura como organização e se torna um movimento social autônomo. Assim, a identidade do trabalhador rural sem terra emerge a partir de experiências de luta pela terra em diversas regiões do país. A reforma agrária é reafirmada, pelo movimento, como um caminho com vistas à um novo projeto de sociedade.

O forte crescimento econômico do país, junto ao avanço da industrialização e da oferta de trabalho urbano, com mudanças significativas na cidade, caracterizam os conflitos desencadeados no campo e a emergência da luta pela reforma agrária. Essa luta se amplia “quando o país reafirma sua opção por um modelo de agricultura extremamente excludente e as oportunidades de trabalho na cidade tornam-se mais restritas” (MARQUES, 2008, p.63).

Com tudo isso, é possível verificar a existência de classes antagônicas no campo brasileiro. De um lado os latifundiários aliados aos empresários do agronegócio e de outro lado o trabalhador camponês que luta pela Reforma Agrária no país ou por manter-se em sua pequena propriedade, e que passa, também, por uma luta de implantação de um projeto de campo e de sociedade diferenciado do vigente na atualidade.

Este projeto vem tensionando a sociedade brasileira e o Estado pela sua omissão no dever de assegurar o acesso a direitos básicos, ao trabalhador do campo, como educação, saúde e habitação, entre outros. Surge a partir daí uma nova relação dos Movimentos Sociais do Campo com o Estado burguês. Cabe a partir desse momento procurar entender como acontece essa relação dos Movimentos Sociais do Campo e o Estado com relação a luta por políticas públicas, especialmente no que diz respeito à temática da Educação do Campo, que faz parte do objeto deste estudo.

## **2.5 A Educação do Campo e seu caminho forjado nos Movimentos Sociais.**

Como verificamos até agora, a modernização da agricultura capitalista provoca, contraditoriamente, aumento da produtividade e do desemprego. Com isso, ocorreu um aumento significativo de trabalhadores sem terra, que engrossaram os movimentos sociais na luta pela terra e pela Reforma Agrária.

No interior desse processo, os povos do campo também lutam por uma perspectiva de vida melhor no campo com infra-estrutura necessária, para o seu próprio bem estar. Essa luta passa também pela discussão da temática da educação, uma vez que, historicamente, esses povos do campo receberam uma educação que ficou conhecida como Educação Rural endossada com um caráter de exclusão educacional no campo.

A Educação Rural surgiu da necessidade de qualificação da mão de obra para a ampliação da reprodução do capital no campo, bem como na cidade. Tal perspectiva não considerava a necessidade de qualificar o trabalho dos camponeses com o intuito de alcançar uma melhor qualidade de vida. (VERDÉRIO, 2011, p. 65)

A discussão sobre a Educação do Campo nasceu há mais de uma década. Mais precisamente seu marco está delimitado em 1997 com o I ENERA (I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), tendo como seu principal organizador o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o qual contou com a parceria do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília – GT-RA/UnB, com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, com o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO e com a CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

Surgiram daí discussões sobre a formação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), uma parceria entre os movimentos sociais, universidades e Governo Federal. E, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o programa para dar apoio em projetos de todos os níveis de ensino: Educação de jovens e adultos (EJA), Ensino Médio e Técnico Profissionalizante e Ensino Superior. Com o intuito de promover o desenvolvimento sustentável, as ações do programa têm como base a diversidade cultural e sócio-territorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico. Já as práticas educacionais têm como princípios o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade. O PRONERA é uma parceria do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais. (INCRA, 2011).

O PRONERA, portanto, com mais de uma década de existência, é um programa de governo que desde o seu início é marcado e projetado pelos movimentos sociais numa construção coletiva de políticas públicas, vem ajudando a construir a Educação do Campo.

A discussão da Educação do Campo surge no seio das tensões e contradições da sociedade brasileira, principalmente no que diz respeito aos sujeitos sociais do campo. Assim, “o conceito de Educação do Campo tem sua raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere” (CALDART, 2008, p. 69). Com isso, parte da construção de um paradigma teórico e político, dentro de um movimento da realidade marcado por contradições sociais muito fortes.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu das combinações das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2008, p.71).

Assim, a discussão sobre o conceito de Educação do Campo passa, também, pela discussão da materialidade e pela luta por políticas públicas. Isso de imediato causa uma tensão entre os movimentos sociais que reivindicam melhores condições de vida que atendam os seus interesses e os objetivos e o Estado enquanto mantenedor da ordem vigente de exclusão, em defesa do capital e dos interesses da burguesia.

Pensado na lógica do campo vem a tona um confronto de projetos: de um lado o campo enquanto espaço de lucro, servindo aos interesses do capitalismo, com uma educação excludente, e de outro o campo enquanto espaço de sustentação da vida, vista na sua totalidade em suas diferentes dimensões e formas, com um projeto de educação pensada e marcada pelos movimentos sociais do campo.

Por isso, a educação do campo traz consigo uma discussão de relações sociais concretas que passa desde uma disputa de forma e conteúdo e, portanto, de concepção de educação até a disputa de um projeto de campo. “As políticas educacionais brasileiras quando pensaram a especificidade da população

trabalhadora do campo sempre o fizeram da perspectiva do 'para'; nem 'com' e muito menos 'dos' trabalhadores. (CALDART, 2008, p.72).

É possível verificar, portanto, que os povos do campo nunca foram protagonistas das políticas de acesso à educação pública e tão pouco o campo foi ou tem sido referência para pensar um projeto de país. Na realidade o campo sempre foi pensado como algo subalterno à cidade, ou seja, estabeleceu-se uma antinomia e uma visão hierárquica entre campo e cidade. Com isso, a Educação do Campo aponta para a construção de uma nova ordem social com participação ativa dos sujeitos que trabalham e vivem no/do campo.

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Política Pública – Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo. E, diga-se, estamos nos referindo a uma política que não se reduz à política pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo. (CALDART, 2008, p.72).

Verifica-se que a questão da Política Pública aparece como um dos pontos fundamentais dentro do processo de discussão e construção da Educação do Campo. Portanto, após as análises e apontamentos acima citados é de fundamental importância discutir a relação existente entre a dimensão da política pública, legalizada pelo Estado e os Movimentos Sociais do Campo com um projeto de transformação da sociedade e do próprio Estado.

Por se tratar de dois projetos antagônicos em disputa essa relação Movimentos Sociais e Estado cria de imediato uma tensão e até mesmo uma contradição. Entretanto, como se verifica, a Educação do Campo se construiu e vem sendo construída pelos Movimentos Sociais a partir da luta por direitos historicamente negados aos trabalhadores do campo. Isso implicou num envolvimento direto com o Estado e por disputas por políticas públicas específicas para o campo.

Dessa forma, a Educação do Campo é identificada como uma luta pelo direito de todos à educação e perpassa pela luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam esse direito. Entretanto, trata-se de uma educação dos sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo, ou seja,

Isso de “**educação popular a cargo do Estado**” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc, e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja. (...), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa. (MARX, s/d, p.223).

Assim, é um projeto de educação que parte dos movimentos sociais e é pensado a partir de uma materialidade determinada pelas demandas coletivas dos sujeitos do campo. Para isso, os movimentos sociais criaram mecanismos que garantem a forma e o conteúdo das políticas públicas demandadas frente ao Estado. Isso vem possibilitando que os sujeitos do campo pensem seu próprio projeto de educação, dentro de um projeto maior de sociedade, minimizando a interferência ideológica do Estado ao mesmo tempo em que garantem o financiamento de tais políticas. Como, por exemplo, podemos citar o programa Procampo com os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que serão analisados a partir dos seus próprios projetos políticos pedagógicos.

## **2.6 O Programa PROCAMPO.**

O caráter protagonista dos movimentos sociais na proposição de ações que visem construir um novo ambiente educacional no Brasil e a luta pela legitimidade do direito à educação dos povos do campo vem se materializando nas políticas públicas de Educação do Campo, especialmente no programa Procampo e mais especificamente nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

O Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo é resultado de demandas dos movimentos sociais camponeses e, por meio do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação



Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)<sup>9</sup>, vem procurando responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelos povos do campo.

A criação dessa nova modalidade de graduação, que se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, materializada através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo, vinculado à Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, do Ministério da Educação. (MOLINA; SÁ, 2011, p.13).

Entretanto, antes do Procampo ser instituído oficialmente pelo Estado como política pública, foram realizadas algumas experiências-piloto por algumas Universidades públicas federais como a UnB (Universidade de Brasília), a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), a UFBA (Universidade Federal da Bahia) e a UFS (Universidade Federal de Sergipe). Somente a partir dessas experiências, a SECAD amplia a possibilidade de oferta desta graduação por meio do lançamento de editais públicos, nos anos de 2008 e 2009. (MOLINA; SÁ, 2011, p.13-14). Atualmente existem mais de trinta Instituições Públicas de Ensino Superior que ofertam o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. (MEC, 2012).

Assim, o programa procura responder à formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelos povos do campo, valorizando a diversidade nas políticas educacionais.

Voltado para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais o maior objetivo do programa é apoiar a implementação de cursos regulares em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior, promovendo experiências alternativas em

---

<sup>9</sup> É importante destacar que, atualmente na organização do Ministério de Educação o SECAD passou a ser denominado de SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) “em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais. (portal.mec.gov.br: acesso em 27/12/2012).

educação, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento. Para tanto:

Entre os critérios exigidos, os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas. (MEC, 2012)

A matriz curricular por áreas de conhecimento é uma das inovações dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com estratégia multidisciplinar de trabalho docente os componentes curriculares são organizados em quatro áreas de conhecimento : linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.

Verifica-se, ainda, que, pelas exigências nos critérios dos editais do Procampo, essas Licenciaturas são ofertadas em Regime de Alternância, onde os tempos básicos de formação se intercalam entre Tempo Escola, ocorrendo no ambiente universitário, e Tempo Comunidade, acontecendo nas comunidades do campo de origem dos estudantes e nas escolas lá existentes. Com isso, o Curso ganha um caráter de formação do docente por área de conhecimento, habilitando o educador para a gestão de processos educativos escolares e comunitários.

O Procampo, portanto, procura promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais. (NASCIMENTO, 2009, p. 193).

A criação dessa nova modalidade de graduação, a partir da luta dos movimentos sociais, objetiva a formação inicial para educadores do campo com a intuito de garantir um perfil de educador vinculado às lutas dos povos do campo.

Assim, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, materializados pelo programa Procampo, buscam:

Além de garantir o acesso aos conhecimentos científicos necessários aos educadores que atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, nas respectivas áreas de habilitação escolhidas, tem-se como desafio maior garantir, no processo educativo vivenciado, a contínua vinculação das práticas formativas com a realidade de origem destes docentes em formação e principalmente, com a realidade na qual estarão inseridos seus educandos. (MOLINA; SÁ, 2011, p.14).

Todos os projetos dos Cursos são analisados e aprovados pela Comissão Multidisciplinar de Seleção de Projetos constituída pela Secretaria de Educação Superior - SESU e pela SECAD e são amparados por apoio financeiro por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. A Resolução/CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009, estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira.(MEC, 2012).

Assim, o Procampo se materializou enquanto novidade no campo das políticas públicas, carregando na sua base de proposição e elaboração um caráter de questionamento aos tradicionais programas de formação de professores, ao mesmo tempo em que aponta para uma nova possibilidade de formação de educadores do campo.

### **3. OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ**

Em menos de uma década, a Educação do Campo, no Estado do Paraná, vem se materializando enquanto política pública. Política, esta, pensada a partir dos sujeitos envolvidos com o campo, mediante a ação dos Movimentos Sociais, principalmente o MST, participação de Universidades e do Estado que é movido pela tensão provocada pelos Movimentos Sociais do Campo.

Destacam-se neste processo as Universidades Estaduais UNIOESTE e a UNICENTRO, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR e a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, que ofertam Cursos de Licenciatura em Educação do Campo por meio de editais ou como curso permanente, no caso da UFFS. As Universidades que ofertam o curso de forma não permanente elaboram projetos e captam recursos pelo PROCAMPO.

Nos propomos nesta etapa do trabalho analisar o processo de implantação destes cursos, ofertados em cada Instituição de Ensino, a partir dos seus projetos políticos pedagógicos, ressaltando a identificação do curso, sujeitos envolvidos, justificativas, objetivos e organização curricular dos cursos, tangenciando as metodologias e concepções políticas pedagógicas. Para tal análise optamos por alguns fatores, listados acima, por entendermos que serão suficientes para auxiliar na análise proposta nesta dissertação. Assim, para tal propósito apresentaremos o Projeto Político Pedagógico de cada curso citado.

#### **3.1 Implantação do curso na Universidade Estadual do Oeste Paraná – UNIOESTE.**

Vale salientar, nessa discussão, que a UNIOESTE, enquanto Universidade pública, tem se destacado nas discussões e na construção de políticas educacionais voltadas para o campo, construindo uma trajetória de luta para formar educadores do campo e para o campo, no Estado do Paraná.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em diálogo com os Movimentos Sociais do Campo vinculados à Via

Campesina, têm construído uma trajetória importante na direção de graduar sujeitos numa concepção de respeito à cultura e à lógica do campo, perseguindo o que tem se construído como Educação do Campo em nosso país. (PPP, UNIOESTE, 2008, p. 03).

Para tanto,

O marco inicial desse processo, que culmina com a proposição da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, ocorreu na II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, realizada em Porto Barreiro-PR, de 02 a 05 de novembro de 2000. Nesse momento, a UNIOESTE esteve presente e começou a discutir, com as entidades que participavam da “Articulação Paranaense por Uma Educação do Campo”, uma proposta de formação de educadores. Como desdobramento dessa participação, discutiu-se a possibilidade de um Curso de Formação de Educadores numa perspectiva de Ensino a Distância – Universidade Eletrônica, proposta que foi avaliada e rejeitada, pois intencionava-se que o Curso tivesse caráter presencial, embora pudesse não ser, necessariamente, desenvolvido no período normal da oferta dos outros cursos da Universidade. (PPP, UNIOESTE, 2008, p.13).

A UNIOESTE se destaca, portanto, como pioneira na implantação de cursos de graduação para educadores do campo, no Estado do Paraná. O primeiro curso oferecido ocorreu pelo Campus de Francisco Beltrão intitulado Curso de Pedagogia para Educadores do Campo.<sup>10</sup>

A implantação do curso passou por um árduo e longo processo de discussões e trabalhos, desde a criação de um grupo de trabalho com o objetivo de pensar o curso, entre os anos de 2001 e 2002, passado pelos trâmites legais do Estado como o Parecer Técnico favorável à realização do curso em 2003 até o Ato Solene de colação de grau da primeira turma em maio do ano de 2008. A partir daí ocorreu a realização da segunda turma para o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, no Campus de Cascavel com início no ano de 2009 e no ano seguinte inicia-se a primeira etapa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, também no Campus de Cascavel. (VERDÉRIO, 2011, p.152-153).

<sup>10</sup> Para saber mais sobre os cursos de Pedagogia para Educadores do Campo, da Unioeste, consultar a obra: RABELO, Amaro Korb; CAMPOS, João Carlos; ZAGER, Odair José; MARIANI, Salete; ONÇAY, Solange Todero Von (Orgs.). **Vivências e Práticas Pedagógicas: sistematizando a Turma Antônio Gramsci. Pedagogia da Terra 2004-2008.** Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008. E a dissertação de mestrado: VERDÉRIO, Alex. **A Materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do Curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE.** 2011. 220 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel/PR, 2011.

As discussões sobre um possível projeto para a formação de educadores para o e do campo, na UNIOESTE, se desenvolveram permeadas pela participação de vários sujeitos, entre eles professores, entidades como a Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu – CRABI, Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESSOAR, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná - APP, o Centro Acadêmico de Pedagogia do Campus de Cascavel e Movimentos Sociais, como o MST. A partir de 2003 esse movimento é fortalecido pela criação da Coordenadoria da Educação do Campo inserida na Secretaria de Educação do Estado do Paraná via demandas dos Movimentos Sociais por meio da Articulação Paranaense por Educação do Campo. (PPP, UNIOESTE, 2008, p.14).

O Processo de criação e configuração do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UNIOESTE, partiu, em grande parte, da experiência desenvolvida pela primeira turma de Pedagogia de Educadores do Campo e, principalmente, pela necessidade de formar educadores do e para o campo, considerando, ainda, que:

As questões do campo são mais amplas que as educacionais, envolvem questões relacionadas à política agrícola e à política agrária dos governos. Mas, historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não levaram em conta a realidade e as demandas do campo. Reconhece-se que tais questões não são simples, porém a sua solução depende do compromisso político e do financiamento público, bem como da organização social, dos Movimentos Sociais para indicar formas efetivas de propostas de educação. (PPP, UNIOESTE, 2008, p.03).

Na impossibilidade de implantar, em curto prazo, um curso permanente de Licenciatura em Educação do Campo devido às condições estruturais e financeiras, bem como da necessidade e urgência por demandas de políticas públicas com vistas à direitos historicamente negados aos trabalhadores do campo como, por exemplo, o acesso à escola e a educação formal, a solução imediata se apresentou por meio da concorrência por edital do PROCAMPO.

A disposição em concorrer ao presente edital faz parte deste desafio que a Universidade constrói junto aos movimentos sociais e parceiros que compreendem ser esse um caminho de democratização do acesso ao Ensino Superior numa perspectiva de respeito às especificidades próprias às diversas necessidades sociais. Assim, a possibilidade de construirmos como experimento

pedagógico de Licenciatura para Educadores do Campo seria fundamental para consolidar este percurso político e pedagógico.(PPP, UNIOESTE, 2008, p.03).

Dessa forma, a proposta do curso centrou-se no objeto de formar educadores com habilitação para atuarem na Educação Básica do campo, nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, num esforço de afirmação da Educação do Campo como política pública. A identificação geral do curso pode ser percebida na sequência:

Tabela 01: Identificação geral do Curso – UNIOESTE

|   |   |
|---|---|
| CURSO: Licenciatura em Educação do Campo.                               |   |
| CAMPUS: Cascavel.   |   |
| CENTRO: Centro de Educação, Comunicação e Artes - CECA.                 |   |
| NÚMERO DE VAGAS: 60   | TURNO: Integral, em 08 etapas, organizadas em 4 anos. |
| LOCAL DE OFERTA: Cascavel.  |   |
| CARGA HORÁRIA: 3275 horas   |   |
| MODALIDADE:   | BACHARELADO   |
|   | X LICENCIATURA  |
| INTEGRALIZAÇÃO  | Tempo mínimo: 4 anos                                  |
|   | Tempo máximo: 4 anos                                  |
| COM ÊNFASE EM: Ciências da Natureza e Matemática;<br>Ciências Agrárias. | VAGAS: 30<br>30                                       |
| COM HABILITAÇÃO EM: Séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. | VAGAS: 60   |
| ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2009  |   |

Fonte: PPP- UNIOESTE (2008, p. 01).

O curso prevê a habilitação de professores para a docência multidisciplinar com um currículo organizado em quatro áreas do conhecimento, tais como: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. A partir do segundo ano, no segundo semestre, o aluno pode optar entre umas das áreas: Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Agrárias. (PPP, UNIOESTE, 2008, p.02).

Para tanto, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UNIOESTE, foi organizado em torno de 3.275 horas de carga horária total, organizado em três grandes núcleos: 1) Núcleos de Estudos Básicos; 1) Núcleo de Estudos Específicos; e 3) Núcleo de Atividades Integradoras. Destes três núcleos o curso se desdobra em

87 disciplinas mais as atividades complementares, conforme ANEXO B: Currículo Pleno do Curso.

A estrutura do currículo do curso permite uma formação comum à todos os discentes por meio do NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS (780 horas), bem como uma formação específica contemplada no NÚCLEO DE ESTUDOS ESPECÍFICOS (1.410 horas) desdobradas em 300 horas na Docência por Área de Conhecimento, 810 horas na Área de Conhecimento escolhido pelo discente, podendo ser Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Agrárias, 135 horas com Gestão de Processos Educativos Escolares e mais 165 horas com Gestão de Processos Educativos nas Comunidades. O restante da formação do discente é contemplada pelo NÚCLEO DE ATIVIDADES INTEGRADORAS (885 horas) e as ATIVIDADES COMPLEMENTARES (200 horas).

Durante os quatro anos do curso, os componentes curriculares são divididos em 08 (oito) etapas, conforme aponta o ANEXO C, Distribuição do Curso por Disciplinas, Ano e Etapa.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UNIOESTE, contempla uma organização curricular que permite, além do Tempo Escola, o Tempo Comunidade, ou seja, o curso é previsto em Regime de Alternância:

*A Pedagogia da alternância: Integração da família e da comunidade dos educandos, tornando o curso em dois momentos distintos e complementares: o tempo escola, quando ocorrem as aulas práticas e teóricas, e o tempo comunidade, em que se realizam as pesquisas de sua realidade, o registro dessas experiências e as práticas que permitem a troca de conhecimento. (PPP, UNIOESTE, 2008, p.20).*

Essa matriz pedagógica<sup>11</sup> ressalta a especificidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. O discente uma vez em contato com a teoria, retorna à comunidade para atividades práticas diretamente relacionadas com o campo teórico do Tempo Escola. A partir da experiência do Tempo Comunidade retorna à Escola com a prática vivenciada. O conhecimento é produzido e acumulado a partir dessa relação, ou seja, a organização metodológica do currículo por alternância permite

---

<sup>11</sup> No total são oito matrizes pedagógicas: a Pedagogia da Luta Social; a Pedagogia da organização coletiva; a Pedagogia da Terra; a Pedagogia do trabalho e da produção; a Pedagogia da Cultura; a Pedagogia da escolha; a Pedagogia da História; e a Pedagogia da alternância. (PPP, UNIOESTE, 2008, p.20).



uma relação dialética entre educação formal e as experiências produzidas com as famílias ou grupos sociais das comunidades dos estudantes.

Essa matriz pedagógica, por exemplo, dá sustentação ao objetivo da concepção política pedagógica do curso no sentido de oferecer uma formação contextualizada a partir da realidade do discente, ou seja,

A presente proposta, busca responder ao desafio da complexidade do seu próprio objeto, ou seja, a necessidade de encontrar indicativos conceituais e metodológicos para oferecer formação docente contextualizada e consistente a um sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo.(PPP, UNIOESTE, 2008, p.17).

Para tanto,

O eixo teórico básico na apreensão e interpretação da realidade será a concepção do materialismo histórico-dialético de orientação marxista, dentro da qual procuraremos trabalhar, a partir da matriz curricular, as relações de produção, as articulações dos trabalhadores com o capitalismo pela sujeição da renda da terra, a hegemonia e educação, destacando a educação como projeto político, as funções do educador como intelectual orgânico, a educação e a formação da consciência de classe, as inter-relações entre as realidades objetivas e subjetivas, demonstrando a natureza dialética do fazer educativo formal e informal presente nos espaços organizados pelos Movimentos Sociais, especialmente nos Assentamentos do MST.(PPP, UNIOESTE, 2008, p.19).

A educação, portanto, se destaca como projeto político atuando tanto nos espaços educativos formais quanto informais, compreendendo a pedagogia como práxis social concreta, indo além da simples formação acadêmica.

Portanto, verifica-se que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UNIOESTE, busca formar educadores, para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o objetivo de atender uma demanda das populações que trabalham e vivem no e do campo.

### 3.2 Implantação do curso na Universidade Estadual do Centro Oeste Paraná – UNICENTRO.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO, em termos formais, foi pensado e desenvolvido a partir do Edital nº 02, de 23 de março de 2008, da Secad/MEC, para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior, por meio do PROCAMPO.

A tabela 02, Identificação do Curso nos permite uma visão geral do curso, programado para quatro anos, desenvolvido em etapas e em regime de alternância.

Tabela 02: Identificação geral do Curso – UNICENTRO

|                           |                                   |                          |
|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| CURSO:                    | Educação do Campo                 |                          |
| CAMPUS:                   | Laranjeiras do Sul                |                          |
| HABILITAÇÃO/MODALIDADE    | Licenciatura                      |                          |
| TURNOS DE FUNCIONAMENTO   | Integral em regime de alternância |                          |
| NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS | 60                                |                          |
| ANO DA PRIMEIRA OFERTA    | 2009                              |                          |
| INTEGRALIZAÇÃO            | Mínimo: 4 anos                    | Máximo: 7 anos           |
| CONDIÇÕES DE OFERTA       | Por etapas                        | Em regime de alternância |

Fonte: PPP – UNICENTRO (2009).

Vários sujeitos envolveram-se na discussão e implantação do curso no campus de Laranjeiras do Sul, entre eles movimentos sociais, municípios, através de suas secretarias municipais de educação (mais especificamente, Candói, Laranjeiras do Sul, Porto Barreiro, Nova Laranjeiras e Rio Bonito do Iguaçu), Secretaria de Educação do Estado – SEED, Núcleo Regional de Educação - NRE, Universidade e entidades da sociedade civil.

Para a consolidação da proposta foi feita uma parceria entre a Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná, as Prefeituras Municipais de Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras, Candói, Porto Barreiro, Rio Bonito do Iguaçu, MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra); Ceagro (Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia),

MPA (Movimento de Pequenos Agricultores) e MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), Núcleos Regionais de Educação de Laranjeiras e de Guarapuava e Articulação Centro Oeste de Educação do Campo. (PPP, UNICENTRO, 2009, p.07).

Os municípios envolvidos no processo de discussão de implantação do curso estão localizados na região da Cantuquiriguaçu<sup>12</sup> O território totaliza uma população de 232.729 habitantes, sendo que 51,74% vivem na zona rural. Além disso possui a maior reserva indígena do Estado do Paraná, contendo duas tribos, Kaingang e Guarani. Está instalado no território o maior assentamento da América Latina, o Celso Furtado, com 23.733 hectares, localizado no município de Quedas do Iguaçu. É local de vários assentamentos do MST, com mais de cinco mil famílias assentadas. Dos 23 mil estabelecimentos rurais do território, mais de 90% são de pequenos agricultores. (PPP, UNICENTRO, 2009).

Apesar da região apresentar uma realidade voltada para a atividade agrícola, por possuir uma grande maioria da população trabalhando no campo, na questão educacional, como sinaliza o PPP, da UNICENTRO (2009, p.08) “houve na verdade um processo que poderia ser chamado de urbanização do ensino, pelo qual a maioria das escolas do campo foram fechadas e seus/suas educandos/as colocados/as em transporte escolar, sendo levados para os centros urbanos”.

No entanto,

muitas escolas foram mantidas no campo, com apoio dos camponeses que compreendem a importância direta desta instituição na vida da comunidade. Neste contexto, nos cinco municípios já citados temos 46 escolas do campo municipais que atendem a 5.500 educandos/as, 4 CFRs (Casa Familiar Rural), 20 Colégios Estaduais, que atendem 10.000 educandos/as. Nestes municípios encontram-se em fase de estudo de EJA, mais de 1.000 jovens e adultos dos quais 200 educandos/as cursaram o Programa Saberes da Terra e os demais estão em Programas de alfabetização e EJA Fase I. (PPP, UNICENTRO, 2009, p.09)

---

<sup>12</sup> A região do Cantuquiriguaçu, considerada território da cidadania pelo governo federal, está delimitada entre os Rios Cantu, Piquiri e Iguaçu, sendo formada pelos municípios de Campo Bonito, Candói, Cantagalo, Catanduvás, Diamante do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Foz do Jordão, Goioxim, Guaraniaçu, Ibema, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Pinhão, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Três Barras do Paraná e Virmond.

A implantação do curso, portanto, é justificado pelo contexto acima com o intuito de formar e habilitar educadores, que tenham identidade com o campo, para atuarem nas escolas do campo.

O principal objetivo do curso é:

Formar educadores/as para atuação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade. (PPP, UNICENTRO, 2009, p.14)

Além disso, busca uma formação para a docência multidisciplinar com uma organização curricular por áreas de conhecimento. Sendo que o discente poderá optar pela habilitação em uma das áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática (Matemática, Biologia, Física e Química) ou Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna - espanhol). Para tal propósito o curso foi pensado para uma carga horária total de 3.372 horas, integralizadas em oito etapas ofertadas em Regime de Alternância. Do total da carga horária 400 horas são disponibilizadas para Prática de Ensino-Estágio Supervisionado; 200 horas para atividades complementares, como participação em seminários, congressos e oficinas; e as 2.272 horas restantes são divididas entre as disciplinas que compõem a matriz curricular. (PPP, UNICENTRO, 2009).

A formação pensada para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional, se fundamenta em alguns princípios norteadores tais como: o conhecimento enquanto construção sócio-histórico-cultural; a relação dialética entre teoria e prática; a pesquisa; as diferenças étnicas de classe, de gênero e de necessidades especiais; o aspecto político classista da educação; e a gestão democrática. Sendo, portanto, o trabalho pedagógico do curso direcionado por esses princípios. (PPP, UNICENTRO, 2009).

Verifica-se que a implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pela UNICENTRO se deu em atendimento aos anseios de organizações e Movimentos Sociais do Campo, como, por exemplo, o MPA e o MST. Soma-se a isso a realidade social das populações do campo do território da Cantuquiriguaçu,

onde ocorre uma atuação forte destes Movimentos Sociais devido à estrutura agrária concentradora. O curso se apresenta, portanto, como uma conquista parcial de políticas públicas, na área educacional, para essas populações.

### **3.3 Implantação do curso na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.**

As primeiras discussões e reflexões sobre a possibilidade da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, da UTFPR, campus de Dois Vizinhos, teve início já na II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, realizada em Porto Barreiro-PR, de 02 a 05 de novembro de 2000. Nasceram inquietações sobre a necessidade de uma nova forma de compreender e fazer a educação, a partir das necessidades e anseios dos povos do campo, formados por agricultores familiares, camponeses, acampados, assentados da reforma agrária, atingidos por barragens entre outros, com uma identidade própria de vivência e sobrevivência.

Assim, a implementação do Curso de Graduação, Licenciatura em Educação do Campo, da UTFPR é pensado a partir do Edital n° 9, de 29 de abril de 2009, do Ministério da Educação – MEC, via o programa PROCAMPO, sendo identificado e proposto da seguinte forma:

- Denominação do Curso: Curso de Licenciatura em Educação do Campo;
- Titulação conferida: Licenciado em Educação do Campo;
- Habilitação: Séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio apresentam as seguintes ênfases: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias;
- Modalidade de curso: Licenciatura;
- Duração do Curso: quatro anos;  
a) tempo normal – 08 semestres letivos;  
b) tempo mínimo e máximo – conforme estabelecido no Regulamento;
- Organização Didático Pedagógica aplicável ao curso.
- Processo Seletivo: a admissão dos alunos será feita por processo seletivo definido pela UTFPR;
- Número de vagas oferecidas: 60 (sessenta) vagas;
- Turnos previstos: Diurno;
- Ano e semestre de início de funcionamento do Curso: 2010, segundo semestre;
- Regime de Funcionamento: Regime de alternância; (PPP, UTFPR, p.10).

A demanda por uma educação no e do campo na região sudoeste<sup>13</sup> do Paraná é justificada por vários fatores, entre eles, o movimento migratório que ocorreu na região entre os anos de 1970 e 2000, ou seja, na década de 1970 a população rural representava 82% do total e no ano de 2000 apenas 39,4% permaneciam na área rural. Por outro lado, sobressaem, ainda, 22 municípios com mais da metade da população nas áreas rurais. Isso implica e aponta para a necessidade de investimentos e esforços governamentais pela melhoria da qualidade de vida dessas populações numa tentativa de diminuir o êxodo rural e garantir políticas públicas que contemplem o campo como um espaço que vai além da produção agrícola. (PPP, UTFPR, p.15).

Acrescido a esse fato os Núcleos Regionais de Educação de Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Vizinhos apresentam juntos 105 escolas do campo que, potencialmente, demandam professores com formação específica em Educação do Campo para adequar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, tendo em vista que todos os professores que atuam nestas escolas possuem formação adequada para a docência da Educação Básica, ou estão em fase de qualificação, porém sem a adequação à realidade do campo.(PPP, UTFPR, p.21).

Isso explicita a necessidade de investimentos e esforços governamentais pela melhoria da qualidade de vida dessas populações demandando política públicas, neste caso educacional, que vise formar professores, a médio e longo prazo para a atuação nestas escolas; formar professores que tenham a vivência do campo articulada com o processo de escolarização, formação e certificação, pretendido com a escola formal, assim como, fortalecer as escolas do campo, com professores que sejam da própria comunidade onde a escola está inserida, refletindo sobre as

---

<sup>13</sup> A região está localizada no Terceiro Planalto Paranaense e compreende uma área de 17.043 km<sup>2</sup> de extensão, que representa cerca de 8% do território estadual. Abrange 42 municípios situados entre a margem esquerda do rio Iguaçu e a divisa com a região Oeste de Santa Catarina sendo eles: Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Boa Esperança do Iguaçu, Bom Jesus do Sul, Bom Sucesso do Sul, Capanema, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vivida, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Francisco Beltrão, Flor da Serra do Sul, Honório Serpa, Itapejara do Oeste, Manfrinópolis, Mangueirinha, Mariópolis, Marmeleiro, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Palmas, Pato Branco, Pérola do Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Renascença, Realeza, Salgado Filho, Salto do Lontra, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, São João, São Jorge do Oeste, Saudade do Iguaçu, Sulina, Verê e Vitorino (PPP, UTFPR)

necessidades e adequando os currículos às características específicas destas escolas.

Os sujeitos envolvidos no processo de implementação do curso:

a) do campo: ACESI/FETRAF – Associação Centro de Educação Sindical da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar; INFOCOS – Instituto de Formação do Cooperativismo Solidário; ARCAFAR – Associação das Casas Familiares Rurais; ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural; CAPA – Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor; SisCOOPAFI – Sistema das Cooperativas da Agricultura Familiar Integradas; SisCLAF – Sistema das Cooperativas de Leite da Agricultura Familiar; CRESOL/BASER – Base das Cooperativas de Crédito com Interação Solidária; AFASP – Associação das Agroindústrias Familiares do Sudoeste do Paraná; MAB – movimento de Atingidos por Barragens; MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; Cooperiguaçu – Cooperativa Iguazu de Prestação de Serviços.

b) instituições governamentais que se articulam em torno do território: ACAMSOP – Associação das Câmaras de Vereadores do Sudoeste do Paraná; AMSOP – Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná; ASSEC – Associação dos Secretários Municipais de Agricultura da Região de Pato Branco; ASSEMA – Associação dos Secretários Municipais de Agricultura e Meio Ambiente da Região de Francisco Beltrão; EMATER – Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural; Escolas Agrotécnicas, representadas pela Escola Agrícola Francisco Beltrão; IAP – Instituto Ambiental do Paraná; IAPAR – Instituto Agrônomo do Paraná; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; SEAB – Secretaria Estadual de Agricultura e Abastecimento; UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus de Francisco Beltrão; UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campi de Pato Branco, Dois Vizinhos e Francisco Beltrão.(PPP, UTFPR, p.14).

Portanto, verifica-se que o território do Sudoeste, se considerada as organizações sociais, é possível constatar uma diversificação das formas de organização coletiva dos produtores familiares como sindicatos, movimentos sociais, associações de produção, agroindústrias, cooperativas de crédito, de produção e de comercialização, entidades de assessoria técnica, redes de cooperação, entre outras. São organizações que se materializam a partir do avanço de processos sociais que exigem estruturas organizativas adequadas para responder aos desafios colocados pela realidade, entre eles a questão educacional.

Considerando as características locais e a necessidade de adequar o currículo às necessidades das escolas, promoveu-se uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente e os componentes curriculares foram organizados em quatro

áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias. Com a opção de escolha de habilitação aos estudantes em uma das áreas: Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e Matemática ou Ciências Agrárias. A carga horária total prevista é de 3.300 horas/aula, integralizadas em oito etapas (semestres) presenciais de curso em regime de alternância entre Tempo/Escola e Tempo/Comunidade, com a realização de práticas pedagógicas orientadas.(PPP, UTFPR, p.13-14).

Para tanto, o Curso é centrado para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Por isso, o regime de alternância é considerado um dos elementos mais importantes da dinâmica do curso.

A alternância tempo/escola e de tempo/comunidade será um dos elementos centrais da proposta pedagógica, pois mesmo com mudanças em curso no campo, a organização pedagógica do curso mantém elementos de sua especificidade, uma vez que as proposições de ensino-aprendizagem e as práticas de produção têm revelado limites que, não superam a problemática do êxodo rural. (PPP, UTFPR, p.10).

Verifica-se que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na UTFPR, campus de Dois Vizinhos, foi pensado a partir da realidade da população dessa região, considerando a realidade das escolas do campo e das ações de entidades e organizações sociais populares. A demanda pela formação de professores para atuarem nas escolas do campo é outro fator que ressalta neste processo.

### **3.4 Implantação do curso na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.**

A implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFFS, ocorreu concomitante com a abertura do Campus da Universidade em Laranjeiras do Sul, ou seja, o Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Licenciatura, é originário e resultado do próprio debate feita pelos movimentos e organizações sociais que lutaram pela conquista da UFFS na grande região da Fronteira Sul nos



três Estados do Sul. A Lei número 12.029, de 15 de setembro de 2009, dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul que nasce multicampi nos três Estados do Sul (Cerro Largo e Erechim/RS, Chapecó/SC e Laranjeiras do Sul e Realeza/PR) e no ano de 2010 ocorre a implantação dos cinco primeiros cursos no Campus de Laranjeiras do Sul. “A implantação da UFFS na cidade de Laranjeiras do Sul, centro-sul do Paraná, marca o início de uma preocupação da instituição no desenvolvimento humano e tecnológico da região”. (PPP, UFFS, 2010, p. 05). O Campus também está localizada na região da Cantuquiriguaçu. Do ponto de vista econômico, a principal característica desse território é a atividade agropecuária que corresponde a quase 50% de todas as atividades. O setor industrial e de serviços, corresponde a 20,9% e 30,2% das atividades nesse mesmo local. (PPP, UFFS, 2010, p. 05-06). Assim,

A UFFS surge em Laranjeiras do Sul com cinco cursos voltados e preocupados com o desenvolvimento regional que vão desde as ciências agrárias, a indústria, a gestão e ao ensino voltado para a formação de professores para o ensino no campo. São eles: Engenharia de Aquicultura, Engenharia de Alimentos, Agronomia com ênfase em agroecologia, Desenvolvimento Rural e Gestão Agro-Industrial<sup>14</sup> e Licenciatura em Educação do Campo<sup>15</sup>. Os profissionais formados pela instituição terão uma preocupação e desenvolver pesquisas e trabalhos que possam ser aplicados aos interesses dos habitantes da região. (PPP, UFFS, 2010, p. 06).

O Curso da UFFS, entre as IES no Estado do Paraná, é o único ofertado em caráter permanente, se diferenciando, portando, dos demais cursos que são ofertados por meio de seleção de projetos do Procampo.

Considerando a necessidade de oferta de ensino nas séries finais do ensino fundamental e médio, a formação e a ampliação do quadro de educadores que atendam estes níveis de ensino, um dos objetivos fundamentais do curso é o de formar professores para as escolas do campo que valorizem o espaço rural como

---

<sup>14</sup> É importante destacar que neste ano de 2012, por orientação do Ministério de Educação, entendendo que os egressos poderiam encontrar dificuldades no reconhecimento profissional, haja visto o presente curso ainda não estar bem definido como profissão no catálogo de cursos do MEC, foi mudado para o Curso de Ciências Econômicas, mas, considerando que o novo curso deva corresponder ao projeto inicial da UFFS.

<sup>15</sup> Como o curso é implementado no sistema da UFFS, e está devidamente aprovado pelo Conselho Universitário, nesse processo, por orientação do Ministério de Educação para registro no sistema, a nomenclatura do curso teve uma pequena alteração, ficando denominado Curso de Graduação “Interdisciplinar em Educação no Campo – Licenciatura”.

produtor de vida, cultura, riqueza e conhecimentos e que desenvolvam formas de educação e ensino adequadas à realidade rural. Para tanto o curso foi direcionado para às áreas de Ciências Naturais e Matemática e Ciências Agrárias. O intuito do curso de formar por áreas de conhecimento é que “pretende aproximar a escola e o conhecimento da realidade, possibilitando a leitura crítica e interdisciplinar do mundo e superar a fragmentação do saber e sua extremada abstração”. (PPP, UFFS, 2010, p. 03).

Ainda, o PPP do Curso destaca:

O Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação no Campo - Licenciatura na UFFS pretende formar profissionais capacitados para atuarem nas escolas do campo tanto na gestão destas escolas e demais processos educativos do campo quanto na docência na área de conhecimento de sua formação. Com este curso pretende-se reforçar o vínculo da educação com a realidade da região e com os anseios dos movimentos e organizações locais, auxiliando no desenvolvimento econômico, social e cultural, promovendo processos educacionais que motivem a permanência do jovem na região/campo com alternativas profissionais, econômicas, de lazer, promovendo maior qualidade de vida no Território Cantuquiriguaçu. (PPP, UFFS, 2012, p. 27).

A organização curricular do curso na UFFS está pautada em três Domínios: Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico. O Domínio Comum é composto por um conjunto de Componentes Curriculares comuns a todos os cursos da instituição que tem por objetivo dar uma instrumentação básica e uma formação cidadã. O Domínio Conexo é composto por um conjunto de Componentes Curriculares que são considerados fundamentais para a formação do profissional, no caso, o professor e, o Domínio Específico é composto por um conjunto de Componentes Curriculares que tem por objetivos a formação específica, neste caso na Educação do Campo, nas áreas Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias.

Há um aspecto a ser destacado que o curso da UFFS não faculta ao/a acadêmico/a fazer a opção por uma ou outra área do conhecimento. O curso é pensado de forma a articular as duas áreas do conhecimento, tendo o/a acadêmico/a que cursar todos os componentes da grade curricular que envolvem, tanto os conhecimentos das Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias.

Para tanto, segue os dados gerais de proposta do curso:

- Tipo de curso: Licenciatura;

- Modalidade: Presencial;
- Não é em Regime de Alternância;
- Denominação do Curso: Licenciatura em Educação do Campo;
- Áreas de Formação: Ciências Naturais e Matemática e Ciências Agrárias;
- Local de oferta: Laranjeiras do Sul (PR);
- Número de vagas em Laranjeiras do Sul (30 vagas 1º Semestre – 30 vagas 2º Semestre);
- Carga-horária total: 3405hs;
- 9 (Nove) Semestres (4,5 anos) para a integralização da Grade Curricular;
- Turno de oferta: Diurno (matutino) e Noturno (PPP, UFFS, 2010, p.03).

Nas 3.405 horas relógio de duração do curso estão computadas as 405 horas de Estágio Curricular Supervisionado e também, 210 horas de Atividades Curriculares Complementares (ACCs) que o/a acadêmico/a poderá computar em atividades de participação e desenvolvidas nos três pilares do ensino superior que são o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

A implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFFS, como destacado anteriormente, é expressão do próprio processo de luta e constituição de uma Universidade que viesse a corresponder de forma significativa a um projeto de desenvolvimento que leve em conta a inclusão social e sustentabilidade. Neste aspecto, do ponto de vista de política pública, essa proposição se apresenta como avanço tendo em vista, o curso fazer parte do sistema e não ser implementado a partir de um programa. Em consequência ao próprio projeto da UFFS, outras dimensões que caracterizam o ensino superior, também tem avanços. É o caso do sistema de ingresso adotado pela UFFS que via o Exame Nacional do Ensino Médio somado ao fator escola pública (uma espécie de bonificação para os sujeitos que cursaram o ensino médio na escola pública), trouxe para dentro da UFFS nos processos seletivos de 2010, 2011 e 2012, mais de 96% de acadêmicos/as oriundos da Escola Pública, sendo essa marca ampliada no Campus de Laranjeiras do Sul chegando a quase 100%.

Outro aspecto importante é que pelo fato da UFFS estar em implantação, os concursos para docentes, ou seja a demanda docente, para o curso é pensada a partir das necessidades do curso, pelos seus componentes curriculares e pelas áreas de formação. Nesse sentido, o grupo de professores que trabalham no curso, que são todos com Dedicção Exclusiva (DE) ao assumirem a sua função no

campus, também assumem o compromisso com o curso. Nesse sentido, houve a abertura de concurso – em 2009 – para docente para o Campo do Conhecimento Educação do Campo.

Hoje a UFFS têm 6 turmas no curso (da 1ª a 6ª Fase) nos três períodos (manhã (2 turmas), tarde (1 turma) e noite (3 turmas)) de funcionamento da UFFS.

Tabela 03: Síntese de caracterização dos Cursos analisados:

|                              | UNIOESTE   | UNICENTRO  | UTFPR  | UFFS   |
|------------------------------|--|--|--|--|
| <b>Curso Nomenclatura</b>    | Licenciatura em Educação do Campo                      | Licenciatura em Educação do Campo                | Licenciatura em Educação do Campo                      | Interdisciplinar em Ed. no Campo - Licenciatura        |
| <b>Campus</b>                | Cascavel   | Guarapuava (Extensão em Laranjeiras do Sul)      | Dois Vizinhos  | Laranjeiras do Sul                                     |
| <b>Número/Vagas</b>          | 60   | 60   | 60   | 60 por ano   |
| <b>Local de Oferta</b>       | Cascavel   | Laranjeiras do Sul-Guarapuava                    | Dois Vizinhos  | Laranjeiras do Sul                                     |
| <b>Carga Horária</b>         | 3.275 horas  | 3.372 horas                                      | 3.300 horas  | 3.405 horas  |
| <b>Integralização</b>        | 4 anos (8 etapas)                                      | 4 anos (8 etapas)                                | 4 anos (8 etapas)                                      | 4,5 anos (9 Fases)                                     |
| <b>Áreas do Conhecimento</b> | Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. | Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens.  | Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. | Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. |
| <b>Habilitação</b>           | Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio       | Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio | Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio       | Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio       |
| <b>Ano de implantação</b>    | 2009/2010  | 2009   | 2010   | 2010   |
| <b>Número de turmas</b>      | 1  | 1  | 1  | 6 (duas entradas a cada ano)                           |
| <b>Regime de Oferta</b>      | Regime de Alternância                                  | Regime de Alternância                            | Regime de Alternância                                  | Regular (aulas todos os dias).                         |

## **4. A POLÍTICA EDUCACIONAL PROPOSTA NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS**

### **4.1 Aspectos fundantes de uma política educacional de ensino superior nos Projetos Políticos Pedagógicos de Curso: considerações.**

Esta última parte do trabalho tem a intenção, de forma mais reflexiva, analisar se os PPPs apreciados cumprem a política proposta na formulação de políticas de educação superior para os povos do campo na formação inicial para educadores do campo de acordo com o debate acumulado pelos sujeitos sociais no processo de desenvolvimento dessa perspectiva educacional.

Assim, situa-se que a luta por políticas públicas de educação do campo, traz em si a contradição inerente aos contornos da realidade objetiva, bem como seu significado em seu engendramento histórico. Por entender que política educacional também é um lócus de contradição e um território em disputa, a educação do campo tensiona, a partir do concebido, do vivido, do já experimentado na materialidade da luta social, a natureza da política educacional, colocando o que é instituinte desse tensionamento não apenas como possibilidade, mas também como necessidade de implementação para a garantia da efetivação desses direitos. O professor Miguel G. Arroyo ao proferir uma palestra<sup>16</sup> para as turmas de Especialização em Educação do Campo da UFPR destacava:

[...]. Talvez nunca os movimentos sociais tenham questionado tanto a universidade como agora. Durante muito tempo pesquisávamos e refletíamos sobre os movimentos, mas eles ficavam lá, e nós cá. Ultimamente eles resolveram bater na porta da universidade e querer entrar. E isto é algo novo. E não estão querendo entrar apenas nas amostras de pesquisa, estão querendo entrar efetivamente. Entram como coletivos, movimento indígena, do campo ou o movimento negro, por exemplo. O que mais incomoda ultimamente a universidade não é que entre mais um negro, um indígena ou jovem

---

<sup>16</sup> Palestra proferida pelo Professor Miguel G. Arroyo no Evento de Extensão “O Protagonismo dos Movimentos Sociais na Educação do Campo”, em 2006 na UFPR (Curitiba), promovido pelo Curso de Especialização em Educação do Campo, em parceria entre a Universidade Federal do Paraná, a Articulação Por Uma Educação do Campo e as Prefeituras Municipais de Rio Bonito do Iguaçu, Porto Barreiro, Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras e Cândói. O curso de Especialização era composto por duas turmas, uma dos Movimentos Sociais onde as aulas ocorriam em Curitiba e outra das prefeituras, que ocorria itinerante nos municípios parecidos.

do campo nos vestibulares. O que incomoda é que eles, enquanto coletivo, afirmem seu direito de estar na universidade. [...].

A reação não demorou. Logo vieram manifestos contra, intelectuais sérios e pesquisadores reagindo. Que sejam objetos de nossas pesquisas tudo bem, mas que exijam efetivamente participar do espaço acadêmico, como coletivos, isso não. O que está acontecendo na relação universidade e movimentos sociais? Está se tornando uma relação tensa, o que é promissor. (Arroyo, 2010, p. 35-36).

Nesse sentido, o PPP de um curso sob a perspectiva da educação do campo, tem em sua natureza a possibilidade da materialização e tensionamento dessas contradições, que, possam expressar o acúmulo da produção teórica e os processos vividos didaticamente pelos sujeitos educativos concernente à formação de novos sujeitos sociais e por consequência de professores.

No PPP do curso da UTFPR verifica-se essas questões anteriormente discutidas:

Simultaneamente, o curso pretende contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para as políticas e pedagogias de Educação do Campo. Dessa forma, insere-se num esforço de afirmação da Educação do Campo como política pública, em um processo de construção de um sistema público de educação para as escolas do campo. (PPP, UTFPR, 2010, p. 12).

No caminho pavimentado para o entendimento até aqui acerca da temática em debate, destaca-se que deve ser considerado duas implicações fundamentais. De um lado, olhar os PPPs como um documento que manifesta uma intencionalidade constituinte, que expressa conteúdo e forma e, de outro, o choque, as linhas limítrofes que se apresentam na implementação dessa intencionalidade.

De modo geral, os PPPs analisados se apresentam como resultado de construção coletiva, lutas e reivindicações de sujeitos coletivos, que compreendem a dinâmica construída nesse processo de luta e debate. Processo este que, sintetiza desde a pressão por parte dos Movimentos Sociais, em especial o Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, para que o Estado implemente ações e políticas educacionais condizentes à realidade do campo, a provocação às IES para apresentarem as propostas de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, até o tensionamento que a implementação desse tipo de curso causa no interior da IES.

Embora, seja perceptível estas preocupações nos demais PPPs, destaco, para ilustração o que está presente no PPP do curso da UNIOESTE:

[...]. Esse movimento vem promovendo a incorporação de novas práticas na estrutura curricular de muitas universidades brasileira e também alterando essa estrutura da Unioeste.

Nesse contexto é que a educação do campo e os movimentos que lutam pela terra encontram espaço nesta universidade indo ao encontro de grupo de docentes que também aspiravam enfrentar essa realidade que se objetivava cada vez mais sob nossos olhos e nos obrigava institucionalmente a construir as condições concretas no interior dessa instituição de Ensino Superior para ampliar a interlocução da pedagogia do campo com a graduação e a pós graduação. (PPP, UNIOESTE, 2008, p. 11).

Nesse sentido, esses PPPs cumprem um papel interessante, a partir da ocupação do espaço da Universidade, do adentramento dessas propostas no seio da educação superior, em desenvolver uma relação dialética que possibilita o repensar das práticas pedagógicas, do sistema burocratizado e até mesmo, do “vivenciar” o que está escrito no PPP onde se encontra o desafio de consolidar a proposta, os conteúdos, o método que normalmente são vigiados por olhares atentos de uma lógica cristalizada no ensino superior.

Como já referido anteriormente, os cursos da UNIOESTE, UNICENTRO e UTFPR são pelo PROCAMPO e o curso da UFFS é regular do sistema da Universidade. Os PPPs – mais especificamente das três IES que estão pelo PROCAMPO – demonstram que embora seja um avanço ocupar esses espaços, ainda há muito que se fazer para que de fato essas ações se tornem efetivas, por exemplo no âmbito da própria Universidade. É perceptível nas justificativas da criação do curso aspectos como: fazer uma experiência piloto na universidade, e; obviamente aspectos que de fato correspondem ao que se busca pela educação do campo, tais como: constituir uma nova experiência de formação de professores pensada desde a discussão da educação do campo, formar sujeitos sociais comprometidos com educação fazendo da prática docente um processo aglutinador de diferentes dimensões da ação educativa que articule formação intelectual, cidadã a partir da integração entre educação, modelo de desenvolvimento e cultura, esquecidas ou deixadas de lado na maioria das escolas e, principalmente, definindo como uma “natureza” desses projetos de curso que vai numa direção afirmativa

fazer um processo de negação da lógica dominante nos cursos de formação de professores.

Embora já tendo outras experiências anteriores de Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil em outras IES ainda estes cursos se apresentam como um desafio para as instituições, até mesmo, causando um certo “estranhamento” ou até mesmo, manter o curso com uma certa marginalidade, como periférico, para posteriormente e aos poucos irem sendo assumidos pelas instituições. Isso, de certa forma reflete, as sombras e luzes da história e da atualidade das políticas educacionais do/para o campo . No PPP da UNIOESTE (p. 04) vemos:

Ocorre que, não há possibilidade, nesta proposta, de nos comprometermos com a imediata criação de um curso regular [...]. Assim, apresentamos o projeto com a consciência das limitações de nossa posição, mas firme na posição política de disputar condições de construirmos mais um passo na direção de atender as diretrizes estaduais e federais para a educação do campo e, sobretudo atender as necessidades sociais da nossa região quanto à educação do campo. (PPP, UNIOESTE, 2008, p. 04).

Do ponto de vista de Política Educacional de formação de professores para o campo, os PPPs, parecem corresponder de forma significativa, pois materializam, expressam o que consideramos ideal na concepção de política pública, que deve ser garantida pelo Estado, mas construída pelo movimento, pela organização dos sujeitos. A articulação dos sujeitos sociais somados à participação dos docentes, dos acadêmicos, na luta, na construção e no acompanhamento, no ajudar a pensar, planejar e replanejar o processo de efetiva implantação dessas propostas contribuem muito a colocar em prática as aspirações pedagógicas e políticas projetadas no PPP. Nesse sentido, o PPP nasce da necessidade de construir um processo formativo constantemente, questionando, renovando o antigo e projetando o novo com a participação efetiva de diferentes sujeitos sociais, portanto, tensionando vários aspectos que as propostas analisadas aglutinam, tais como: o organizativo, o formativo, o administrativo, o financeiro, o político e o pedagógico. Enquanto intencionalidade prescrita nos PPPs podemos destacar, dentre vários aspectos importantes que dimensionam a ossatura da Política de formação implícita nessas proposições, onde justifica-se as razões, motivos de criação dos cursos. No PPP da UNIOESTE vemos:



a- Constituir uma ação afirmativa para a correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e de seus profissionais.

b- Estar fundado na disposição de construir políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofertem a educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, prioritariamente no que se refere à oferta dos anos finais do ensino fundamental e à oferta do ensino médio, de modo a garantir a implementação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, em especial no que prevê o artigo 6º de sua Resolução (CNE/CB 1/2002).

c- [...].

d- Busca de sintonia com a nova dinâmica social do campo brasileiro atendendo a demandas legítimas provenientes de comunidades, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais e também de secretarias de educação de municípios e estados [...].

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

f- [...].

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

[...]. (PPP, UNIOESTE, 2008, p. 04-05).

No PPP da UNICENTRO encontramos:

A proposta pretende formar e habilitar educadores/as que tenham identidade com o campo, atuação em escolas do campo e o agricultores pertencentes aos movimentos sociais ligados à terra, para que dessa forma possam ser qualificados, para atuarem nas escolas do campo, a fim de romper com os muros imaginários que separam a escola da vida e da cultura.

[...].

Com um curso de Licenciatura em Educação do Campo, pretende-se também a formação de educadores/as camponeses/as, para atuar em escolas deste contexto, procurando assim romper a dicotomia de ter escolas no campo, mas não ter educação do campo. E um problema mais grave ainda, que prejudica a educação nas escolas camponesas, é que para fechar uma quantidade razoável de aulas, educadores/as atuam em áreas totalmente alheias a sua formação acadêmica, e há um número considerável de professores que não

tem formação acadêmica completa. [...]. (PPP, UNICENTRO, 2009, p. 08; 10).

No PPP da UTFPR, vemos:

Assim, o projeto ora apresentado, visa formar professores, a médio e longo prazo para a atuação nestas escolas; formar professores que tenham a vivência do campo articulada com o processo de escolarização, formação e certificação, pretendido com a escola formal, assim como, fortalecer as escolas do campo, com professores que sejam da própria comunidade onde a escola está inserida, refletindo sobre as necessidades e adequando os currículos às características específicas destas escolas. Como público-alvo, destina-se à jovens do campo que concluíram e que estão em fase de conclusão do Ensino Médio nestas escolas do campo. [...].

Este projeto aposta no fortalecimento da capacidade organizativa da população do campo e suas comunidades em, coletivamente, estudar sua situação no contexto da sociedade, identificar os principais desafios estabelecendo as prioridades de ação, negociar os aportes das políticas públicas e contribuir de forma permanente nos rumos e na gestão de seus projetos de vida.

As questões do campo são mais amplas que as educacionais, envolvem questões relacionadas à política agrícola e à política agrária dos governos. Mas, historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não levaram em conta a realidade e as demandas do campo. Reconhece-se que tais questões não são simples, porém a sua solução depende do compromisso político e do financiamento público, bem como da organização social, dos Movimentos Sociais para indicar formas efetivas de propostas de educação. (PPP, UTFPR, 2010, p. 21; 24; 27).

No PPP da UFFS, observamos:

Neste contexto de reivindicações democráticas, a história da Universidade Federal da Fronteira Sul começa a ser forjada nas lutas dos movimentos sociais populares da região. Lugar de denso tecido de organizações sociais e berço de alguns dos mais importantes movimentos populares do campo do país, tais características contribuíram para a formulação de um projeto de universidade e para sua concretização. [...].

O Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação no Campo - Licenciatura na UFFS pretende formar profissionais capacitados para atuarem nas escolas do campo tanto na gestão destas escolas e demais processos educativos do campo quanto na docência na área de conhecimento de sua formação. Com este curso pretende-se reforçar o vínculo da educação com a realidade da região e com os anseios dos movimentos e organizações locais, auxiliando no desenvolvimento econômico, social e cultural, promovendo processos educacionais que motivem a permanência do jovem na região/campo com alternativas profissionais, econômicas, de lazer, promovendo maior qualidade de vida no Território Cantuquiriguaçu.

[...].

Partindo do pressuposto de que a Educação do Campo tem em vista a mobilização, a politização e a formação humana no sentido contra-hegemônico e considerando o modo como ela vem sendo organizada no Brasil sob a perspectiva dos Movimentos Sociais Populares, entende-se que a proposta de curso se inscreve na perspectiva histórica, dando sentido para os princípios ético-políticos, epistemológicos, metodológicos e a sua constituição nos marcos legais. Essa compreensão, portanto, insere o processo de constituição da concepção de Educação do Campo no âmbito da totalidade histórica e como resultado/consequência necessária do movimento da realidade e das suas contradições sociais e de classes. [...].

Nesse sentido, nasce um dos mais importantes princípios, que é justamente o aspecto político classista da educação, explicitando-se a opção pela população do campo na perspectiva de desvelar a sociedade de classes e tornar a educação um instrumento importante na luta para a superação das desigualdades.

Desse modo, a implantação do curso representa um projeto político-ideológico, definido a partir de uma análise das bases fundantes-materiais dentro do sistema capitalista atual que constrói as relações e as desigualdades sociais e, dentro deste as disputas teóricas acerca das formas de conhecer. (PPP, UFFS, 2010, p. 10; 28; 29).

Trazer para a reflexão estas questões ajuda-nos compreender os PPPs como um resultado, uma expressão de um momento histórico, de uma organização, mas também possibilita-nos aproximarmos da intencionalidade desses projetos. Segundo o dicionário Aurélio, *projeto* significa “intento, intenção, plano, plano geral de edificação”. Esta definição, inserida neste contexto, pode contribuir a considerarmos relevante, que o papel dos sujeitos sociais envolvidos na gestação desses PPPs seja o de articular o político-ideológico ao pedagógico para que os objetivos transformados em tecido de texto, em matriz curricular, em ementas de componentes curriculares, e processos avaliativos dos acadêmicos, em passos dados na implementação de cada PPP, possam corresponder de fato à identidade da educação do campo que traz em sua proposta a produção e socialização do conhecimento por meio de um valor social que é a própria prática social fundamentada numa teoria que é lapidada na prática, num processo indissociável, contínuo que possibilita o aprimoramento pedagógico.

Estes PPPs trazem a possibilidade de um processo educativo amplo, multidimensional, mas, como a matriz formativa que alimenta essa concepção de PPP não é hegemônica, há a tendência constante do enfraquecimento. Assim, essa

proposição se realiza e se concretiza se a forma dialógica entre todos os sujeitos envolvidos é constantemente alimentada no contexto histórico, temporal, social e espacial, na permanente cumplicidade desses envolvidos. Sem essa participação, essa cumplicidade não haverá materialização efetiva do prescrito, e com certeza quem sai prejudicado são os sujeitos para os quais essas propostas foram construídas.

Desse modo elencamos algumas questões centrais, para a partir delas, discutir a questão fundamental à qual este item do trabalho procura responder. Por entender que são aspectos que visam de fato efetivar em forma e conteúdo os objetivos propostos na formação de educadores do campo, tendo por base a construção teórica e o debate metodológico para tal finalidade e como estes aspectos se apresentam nos PPPs analisados. Assentado na reflexão que embasa o PROCAMPO, os PPPs devem contemplar condições **teóricas, metodológicas e práticas** para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo. Isto significa dizer que o próprio PPP deve aglutinar a possibilidade intrínseca de uma formação inicial redimensionadora do papel do educador, bem como, dar os elementos fundamentais para que este educador possa interferir no seu local de trabalho e também em seu entorno, que será a materialidade base para a formulação e reformulação dos PPPs nas escolas da educação básica. Ainda sobre esta base orientadora, analisar a organização curricular dos cursos por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em **regime de alternância** entre tempo-escola e tempo-comunidade e a **formação por áreas de conhecimento** previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação em consonância com demanda e a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas.

#### **4.2 Princípios orientadores dos PPPs: aspectos gerais.**

A definição de princípios que orientam as diferentes dimensões do processo de construção de conhecimento, bem como as diferentes dimensões de formação humana em vista num projeto é fator essencial. A identidade de um processo se constitui, efetivamente, alicerçada nesse conjunto de princípios referenciais. É definir

a direção, o sentido do trabalho pedagógico para o curso. Este item visa fazer a discussão dos principais aspectos – epistemológicos, metodológicos, políticos e éticos – que embasam os projetos analisados.

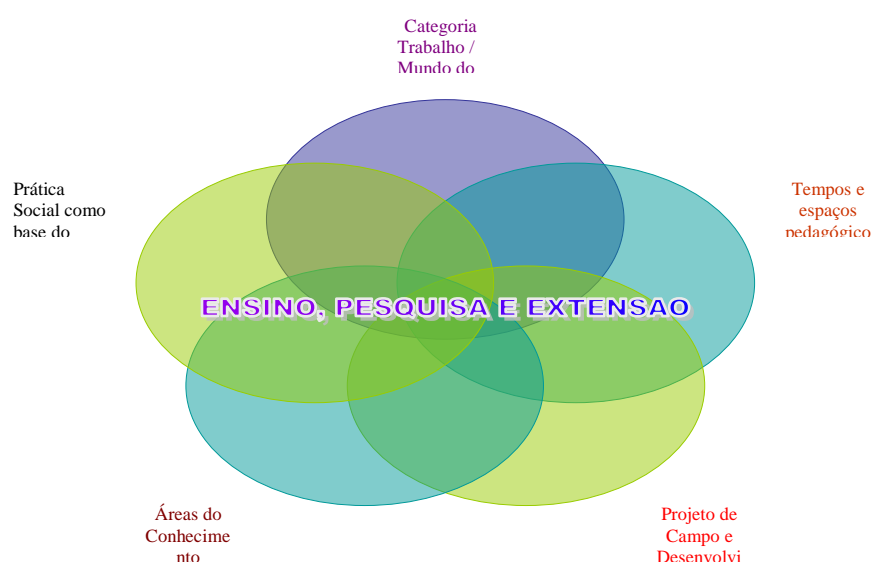
As propostas de curso, a tratarem dos princípios orientadores, assentam suas reflexões na perspectiva teórica histórica, nas contribuições do Materialismo Histórico Dialético, entendendo a produção do conhecimento, como fruto do processo de produção da própria existência humana, portanto, como um processo social. Desse modo, inscrevem-se, estes princípios no resultado da relação do homem com a natureza, tendo a categoria trabalho como possibilidade explicativa do desenvolvimento social, do conhecimento e da luta de classes. “O primeiro princípio é o epistemológico, segundo o qual considerar-se-á o conhecimento como construção sócio-histórico-cultural.” (PPP, UNICENTRO, 2009, p. 08). Entende-se portanto, que o processo de construção do conhecimento quanto o produto deste processo refletem o acúmulo de desenvolvimento, mas também a própria ruptura de um determinado momento histórico. Antagonismos presentes em um momento histórico, num modelo de produção, bem como a transformação desse modo de produção são expressados nas ideias científicas e filosóficas elaboradas pelo homem nesse processo. Nesse sentido muito se tem discutido sobre a educação e o seu papel na sociedade, se ela apenas reproduz o que está posto na sociedade, ou se ela traz a possibilidade de ser revolucionária.

Entendendo que para construir conhecimento é preciso tomar parte na prática que transforma a realidade, deve o processo educativo construir ideias novas que tragam consigo os elementos constitutivos do sentido de ser sujeito da história enquanto classe trabalhadora. Para a classe trabalhadora esta questão é primordial, porque ninguém pode se livrar de uma opressão de classe se não tiver uma concepção de mundo, que o leve a criar e recriar a sua existência e efetivamente vir a transformá-la. Sendo assim, a concepção de Educação do Campo, neste cenário de contradições, é também “local” de contradições, podendo ser o ponto de partida de fortalecimento e revitalização das bases teóricas que defendem que a transformação do conhecimento se dá na base material da sociedade. Desse modo, o ensino, a pesquisa e a extensão devem levar em consideração a bases materiais, o mundo do trabalho. (PPP, UFFS, 2010, p.32).

Esta representação presente no PPP da UFFS contempla o que, de modo

geral, é possível enxergar em todos os PPPs analisados, demonstrando que há uma postura propositiva que compreende a teoria como práxis humana objetiva, uma vez que, o fundamento do conhecimento também deve ser uma atividade humana consciente.

Figura 1: Organograma UFFS



Fonte: Projeto de Criação do Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo - UFFS (2010, p.14)

De modo geral, embora com algumas especificidades em cada proposta, é possível verificar integração desses aspectos demonstrados no esquema, onde se torna possível a efetivação concomitante dos três pilares, ou da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na educação superior. Ter um processo educativo enraizado em uma materialidade onde as contradições são apreendidas e tensionadas, significa dizer que esta proposta é classista e portanto assume a classe trabalhadora como protagonista e fundamento para os valores a serem cultivados e desenvolvidos. “A educação, portanto, não é neutra, é política, não deslocada do

contexto, é processo situado social e historicamente. A educação socializa o resultado do trabalho e é trabalho.” (PPP, UNICENTRO, 2009, p. 08).

Partindo do pressuposto de que estes princípios orientadores, fundamentam uma educação para a consciência crítica e de classe, estas proposições se colocam de imediata ao que é predominante nos cursos de formação de professores que é o fortalecimento da concepção de educação para uma responsabilização individual. Ou até mesmo usando do discurso de a escola ser um potencial transformador da sociedade, está última concepção, atribui-lhe uma carga de responsabilidades e funções, educação para “tudo” em “partes” como por exemplo, educação para a paz, educação para a preservação ambiental, etc., para dar apenas dois simples exemplos. Isso traz um esvaziamento da escola e por consequência do processo educativo. Olhando para esses aspectos, as propostas de cursos visam possibilitar uma formação, ampla, mas integrada com a crítica radical da materialidade, que portanto, lhe confere uma dimensão estratégica para a classe trabalhadora.

Fortalecer a perspectiva da Educação do Campo é, portanto, uma necessidade histórica para os trabalhadores camponeses, tendo em vista que o quadro social em que ela se inscreve e a necessidade de se ter claro quais as finalidades desse tipo de organização e construção de conhecimento, uma vez que a educação não é neutra e que nenhum projeto pedagógico está isento das lutas de classes que atravessam a nossa sociedade. Trata-se, portanto, no plano político, de através do processo educativo de novos trabalhadores em educação, gerar uma análise que possa indicar o caráter transformador na educação e na sociedade. (PPP, UFFS, 2010, p.31).

O amadurecimento da discussão da educação do campo conduzem a implicações políticas, epistemológicas e metodológicas para se efetivar com mais objetividade esse projeto de educação. Nas configurações desse entendimento, observa-se o dimensionar de conceitos, categorias, e forma para apreender a materialidade e transformar esses aspectos em matrizes formativas.

A partir dessa compreensão é que definimos o segundo princípio, ou seja, estabelecer a relação dialética entre teoria e prática, ou seja, a

partir dos conteúdos formais propiciar uma reflexão sobre a realidade próxima e ampla. Contribuindo para instrumentalizar os sujeitos para intervirem significativamente sobre a mesma. (PPP, UNICENTRO, 2009, p. 08).

Este princípio remonta ao problema da práxis como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade. A proposição implícita no PPP, conforme citada anteriormente, vem para superar um olhar de receio acerca da prática, que para alguns, esta viria para macular a pureza da teoria. Neste sentido, essa relação entre teoria e prática, é fator fundante dos tempos e espaços pedagógicos implementados no curso. O processo de vinculação consciente entre teoria e prática sintetiza uma exigência indissolúvel que traz consequências práticas revolucionárias e que marcam o diferencial desses projetos de formação inicial de educadores.

Os referenciais gerais do conhecimento histórico-cultural expresso na organização curricular serão, nesse sentido, componentes que tensionarão o modo de pensar e viver propiciados pelo cotidiano da vida e da produção, que constituem no ponto de partida para cumprir os objetivos do ensino proposto neste projeto.

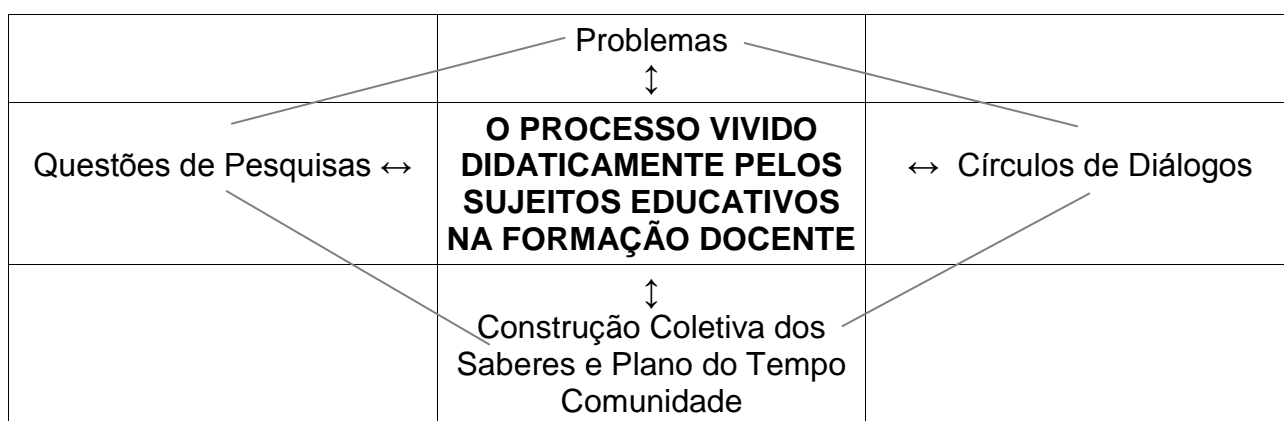
A relação entre tempo/escola e o tempo/comunidade será pedagogicamente pensada, de forma que o estudo e as reflexões, ao mesmo tempo gerem novidades, no campo conceitual e operativo das práticas sociais e, na relação oposta, a vivência nas práticas políticos, sociais, culturais e produtivas gerem problemas, questões, tensões, que serão reaproveitadas pelo processo escolar, demandando novas incursões pelo conhecimento sistematizado. (PPP, UTFPR, 2010, p. 10-11).

O esquema a seguir ilustra a proposta de implementação do Regime de Alternância presente em todos os PPPs analisados.



Figura 2: Ilustração sobre O processo vivido didaticamente pelos sujeitos educativos na formação docente.

|                                   |  |   |   |   |                               |
|-----------------------------------|--|---|---|---|-------------------------------|
| <b>Tempo Vivencia Escola</b><br>→ | Socialização e Problematização→              | Tempo Formação<br>→                                   | Definição das aprendizagens significativas<br>→ | Tempo Formação<br>→                       | <b>Tempo Comunidade</b><br>→↓ |
| ↑←                                | Pesquisa e Diagnóstico da materialidade<br>← | Sistematização e Avaliação do Processo Educativo<br>← | Ação na Comunidade<br>←                         | <b>Tempo Formação - Universidade</b><br>← | Mundo do Trabalho<br>←        |



Fonte PPP – UFFS ( 2010, p. 37).

A materialização dessa diretriz metodológica traz em si a riqueza da compreensão do próprio conceito de educação, contida na perspectiva da educação do campo. O método é reflexo de necessidades conscientes e possibilidades contextuais ao mesmo tempo que nelas interfere, se transforma. A vinculação com o mundo material nesse processo de formação, protagonizando essas práticas educativas, apontam para a formação de uma subjetividade histórica desses sujeitos envolvidos, calcada numa práxis à altura dos princípios orientadores observados, ou seja, berço de uma práxis transformadora/unitária da mudança do homem e das circunstâncias.

Este caráter complexo do desafio da formação humana em Educação do Campo fundamenta-se, por sua vez, na concepção de que o campo é território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre os homens e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano. A partir daí, faz-se

necessária uma concepção filosófica e teórica que permita articular o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo. (PPP, UNIOESTE, 2008, p. 17)

A unidade teórica vislumbrada nos princípios orientadores dos PPPs, tende a levar-nos a concluir que a postura ética desses profissionais terá como imperativo categórico um conjunto de valores que se opõem ao modelo de sociedade, de educação, de escola, vigente na maioria dos casos no Brasil, e de modo geral, no campo. Fortalece as condições objetivas para que de fato a práxis histórica de cada educador seja a síntese de uma práxis comum intencional, expressão da vontade coletiva da classe trabalhadora.

#### **4.3 Tempos e espaços pedagógicos implementados nos cursos: pertinência para corresponder a constituição de uma política educacional de formação de professores.**

Apenas para assentar a preocupação central deste item, é importante destacar – o que já está bem pontuado nas discussões do Ponto 03 desta dissertação: os Projetos Políticos Pedagógicos e a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná – que os Projetos de Curso foram concebidos para contemplar um dos grandes pilares que a concepção de educação do campo entende relevante para a formação humana que é o Regime de Alternância. Neste sentido, não entende-se necessário retomar as definições básicas acerca desta questão, tendo em vista que já estão pontuadas no item anteriormente citado, incluindo a pertinência dessa prática para atender aos objetivos de formação desses educadores. Faz-se necessário lembrar, que dos quatro PPPs analisados, há a especificidade da UFFS, que não implementa o curso em Regime de Alternância, cabendo inclusive apreciar possíveis limites dessa proposta.

No entanto, objetiva-se de forma bem geral fazer uma reflexão acerca das contribuições desses tempos e espaços pedagógicos – desde a implementação do Regime de Alternância nos tempos: Tempo Universidade e Tempo Comunidade, como também nos outros tempos e espaços pedagógicos da organicidade das

turmas, menores, mas não menos importantes – que compõem na formação de educadores para o campo a partir dos PPPs. São presentes nas propostas diferentes momentos formativos, tempos, espaços pedagógicos, mas, por opção de exposição, centralizaremos a reflexão em ideias gerais que entendemos ser contempladoras do que visamos compreender.

É importante destacar, que cada tempo e espaço pedagógico, estão assentadas em perspectivas teóricas que fundamentam uma ação deliberada e intencional no processo formativo. Em outras palavras, não são entendidos como apenas, diferentes tempos, soma de tempos ou espaços, mas como momentos alimentados por uma práxis social. São momentos sintetizadores que materializam uma organicidade que articula objetivos da proposta pedagógica com as diferentes dimensões da vida social pertinentes ao coletivo ali envolvido.

Estes aspectos avançam e demonstram que é fundamental para garantir a aplicação de uma política educacional para formação de professores sob a perspectiva da educação do campo. Primeiro, porque nesse processo há implementação de regras, ações, diferentes das cristalizadas, assentadas, enraizadas nas instituições de formação. Isto quer dizer, que estes momentos, possibilitam a definição de outros tempos e espaços educativos que permeiam, desenvolvem, consolidam, outras relações sociais educativas que não se resumem ao que chamamos de “mundo escolar.” Segundo, porque o fato de se ter presente no momento formativo, aspectos que são constituídos na luta social, coloca em movimento um processo de educação emancipador, que mesmo sofrendo as intempéries, as ameaças da ideologia da educação burguesa, demarca um movimento no mínimo contraditório.

No PPP do curso da UNIOESTE encontramos:

A organização dos diferentes tempos educativos tem a intenção de atingir a formação dos educadores e educadoras em várias dimensões, bem como criar a prática da organização coletiva e pessoal do estudo, divisão de tarefas e outros. Observa-se que os horários de funcionamento destes tempos deverão ser definidos pela turma no início da etapa. (PPP, UNIOESTE, 2008, p. 23).

A preocupação com esses aspectos se fazem presentes também no PPP do curso da UTFPR:

Haverá uma intencionalidade na articulação entre a organização de estudos e as demais dimensões e práticas formativas oportunizadas pelo curso (gestão coletiva do processo pedagógico, participação em atividades de trabalho no local de realização do curso, convivência na turma e entre diferentes turmas).

Cada etapa poderá ter um foco temático ou de práticas cuja definição será uma construção processual no curso, integrando o planejamento específico da etapa: diálogo entre o Projeto Pedagógico, o processo pedagógico da turma e demandas do movimento da realidade de atuação dos estudantes. (PPP, UTFPR, 2010, p. 34).

O PPP do curso da UFFS, traz uma preocupação interessante acerca do fazer pedagógico, ou do processo que deve ser vivido pelos sujeitos educativos na formação de professores.

Tem-se o desafio de vincular a discussão metodológica da educação e do processo de conhecimento que está na base (sujeitos do campo e relações de classe) às questões gerais da organização social/coletiva e sua ligação com o mundo da produção que responde à materialidade de existência desses sujeitos que fundamenta e dá sentido ao processo educativo. [...].

No que diz respeito à construção do conhecimento deve-se ter clareza de que, é impossível a compreensão da materialidade, apenas no plano abstrato, ou seja, no plano puramente lógico. Nesse sentido, deve-se demarcar a identidade do processo de formação professores levando em consideração a importância da objetividade ser compreendida a partir do desenvolvimento histórico, em outras palavras, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas, situadas historicamente como resultado de múltiplas dimensões sociais.

Desenvolver metodologias que ajudem a compreender esse movimento da realidade é tarefa inadiável do Ensino Superior na formação de novos educadores e educadoras. As ideias, como um dos produtos da existência humana, sofrem as mesmas determinações históricas. (PPP, UFFS, 2010, p. 33; 35).

A organização do processo educativo nos PPPs analisados se apresentam de forma clara e demonstra um entendimento de que por trás há uma visão de mundo, de sociedade que carrega também, uma concepção de educação, de ser social que emerge de um contexto histórico de luta, e por si, se aperfeiçoa e aperfeiçoa a dinâmica social, econômica, cultural e política em vista de um processo de transformação.

Tratar da organização do processo educativo, na perspectiva de transformação é entendê-lo dialeticamente. É uma construção permanente, que leva em conta o processo emancipatório do ser humano. Trata-se de uma emancipação que é antagônica à submissão e à obediência servil, levando-se em conta que um processo só é um processo educativo quando oferece elementos para o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, considerando nos conteúdos a produção da cultura, a arte a dança, etc., enfim, os elementos significativos, relacionados com a vida concreta, não vazios, mas plenos de sentidos. Pressupõe, ainda, levar a sério a gestão democrática, o planejamento constante, as relações estabelecidas, a auto-organização dos educandos, a avaliação emancipadora. (Fonseca; et al. 2008, p. 62).

Os elementos identificados e presentes nos PPPs em vista a organicidade das turmas, são acompanhados de uma dinamicidade processual fazendo com todos os tempos e espaços pedagógicos sejam efetivamente educativos, tendo em vista que, essa dinâmica processual proposta tem como base uma concepção de educação histórica e emancipatória. A perspectiva teórica fundante, traz em si tal concepção e, assim sendo, indica o rumo a ser seguido, bem como os passos a serem dados, ajudando a pensar a prática pedagógica que materializa essa intenção.

Pautados numa teoria, que subentende-se ter princípios norteadores, e sendo a crítica uma atributo da teoria, está sujeita, aberta à revisão constantemente, até pelo fato dos avanços angariados no próprio processo. Isto é um ponto fundamental, pois esse processo, evita a constituição de receitas, bem como as suas reproduções, fortalecendo o caráter cumulativo próprio do conhecimento construído no processo forjado pelas contradições inerentes à realidade e aos processos vividos didaticamente. Assim, nessa perspectiva, a teoria que ilumina esse processo, ajuda a compreender e trabalhar as próprias contradições existentes no processo educativo, possibilitando a percepção, a reflexão das condições para a superação dessas contradições.

Essas relações não estão dadas no processo educativo de novos educadores predominante na sociedade atual. Nesse sentido, todos os PPPs analisados avançam pois se posicionam de forma clara com a necessidade de que esse processo seja de fato um rompimento com uma cultura hierárquica histórica e com relações de passividade, verticais, de submissão e de mando. Paulo Freire já alertava que “o ato de conhecer, de aprender, exige do homem uma postura

impaciente, inquieta, indócil. Uma busca que, por ser busca, não pode conciliar-se com a atitude estática de que simplesmente se comporta como depositário do saber.” (Freire, 1975, apud, Silva, 2007, p. 54). As propostas sinalizam que no processo educativo formal, na implementação de uma matriz curricular sejam contemplados aspectos que normalmente não se integram, tendo em vista que a própria materialidade já desintegrou. Exemplo disso, são os aspectos que possibilitam a formação de diferentes sujeitos. Aspectos: formais (por exemplo, escolarização), não-formais (formação política, técnica, sindical, etc.) e informais (ações desenvolvidas na família, na comunidade, nas manifestações culturais, etc.) que normalmente não se integralizam. Na perspectiva da educação do campo, e na intencionalidade prescrita nos PPPs, verifica-se que a partir do processo formativo, nos diferentes tempos e espaços pedagógicos, essa possibilidade é fortalecida e materializada, com diferentes intensidades é claro.

Nos diferentes PPPs analisados verifica-se que todos trazem a aplicação do regime de alternância como possibilidade e potencialidade para uma formação que de fato corresponda ao que se busca com a perspectiva da educação do campo. No entanto, outros tempos e espaços pedagógicos, aparecem de forma bem explícita apenas no PPP do curso da UNIOESTE, mesmo sendo referenciados nos outros PPPs, quando se fala da implementação da organicidade da turma. No PPP da UFFS, como visto no item anterior, encontramos uma proposição<sup>17</sup> bastante interessante de articulação entre a teoria e prática, visando a implementação do processo do regime de alternância, mas que pode ser aproveitado para o processo regular. No entanto, sabemos que o curso não está sendo ofertado em regime de alternância o que tem sido um limitante para implementação do que se tem como intencionalidade no PPP.

#### **4.4 A formação profissional do egresso: a intencionalidade no PPP, seus limites e possibilidades.**

Ao cotejar o descrito nos PPPs analisados acerca do perfil do egresso verifica-se que todos contemplam os mesmos anseios. Formar um sujeito social

---

<sup>17</sup> Ilustração sobre “O processo vivido didaticamente pelos sujeitos educativos na formação docente”(PPP, UFFS, 2010, p. 37) já destacado no item anterior.

como uma unidade interativa, uma subjetividade histórica, síntese e contempladora de uma formação multidimensional. Perceptível, portanto, desde a formação intelectual, cognitiva até a formação social, motivada por um imperativo de agente transformador. Para termos um olhar mais didático, fez-se a opção de trazer toda a descrição constante em cada PPP, para que o leitor possa verificar.

O Curso será desenvolvido de modo a profissionalizar os participantes para atuação:

Na *gestão de processos educativos escolares*, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo. Habilitações: Educação Fundamental Anos Finais e Educação Básica de Nível Médio, também na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional.

Na *docência em uma das áreas de conhecimento* propostas pelo curso: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciência Agrárias. A proposta é de que cada uma das turmas ofereça aos estudantes a opção de escolha em duas destas áreas, sendo esta definição construída entre a Universidade e suas parcerias considerando as demandas/perfil do grupo e as condições objetivas da oferta. Para a primeira turma as opções já foram definidas, sobretudo considerando a solicitação do Movimento Social do Campo: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Na *gestão de processos educativos nas comunidades*: preparação específica para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação de iniciativas e ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola. (PPP, UNIOESTE, 2008, p. 26).

O Curso será desenvolvido de modo a profissionalizar os participantes para atuação na *gestão de processos educativos escolares*, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo. A formação será para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional.

A *docência será para uma das áreas de conhecimento* propostas pelo curso: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna - espanhol) ou Ciências da Natureza e Matemática (Matemática, Biologia, Física e Química). A proposta é que cada educando faça a opção por uma destas áreas, sendo esta definição construída entre a Universidade e suas parcerias considerando as demandas/perfil do grupo e as condições objetivas da oferta. A *gestão de processos educativos nas comunidades* objetiva a preparação específica para o trabalho formativo e

organizativo com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação de iniciativas e ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola. (PPP, UNICENTRO, 2009, p. 15).

O Curso será desenvolvido de modo a profissionalizar os participantes para atuar, de acordo com o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 20 de dezembro de 1996, nas seguintes funções:

Na docência na educação básica – séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. A proposta é de que a turma ofereça aos estudantes a opção de escolha em uma destas áreas, sendo esta definição construída entre a Universidade e suas parcerias considerando as demandas/perfil do grupo e as condições objetivas da oferta.

Na gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo.

Na gestão de processos educativos nas comunidades: preparação específica para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação de iniciativas e ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola. (PPP, UTFPR, 2010, p. 31-32).

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

Também deverá atuar nos processos educativos nas comunidades preparando especificamente o trabalho formativo, organizando coletivamente com as famílias e ou com grupos sociais de origem, para a implantação de iniciativas e ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável, que incluam a participação da escola. (PPP, UFFS, 2010, p. 43).



Enquanto intencionalidade é possível verificar um alargamento do processo de educação, onde o profissional deve atuar numa relação constante entre o espaço interno e o espaço externo do ambiente escolar. Muito claro em todos os PPPs que a atuação do profissional estaria assentada em pelo menos três pilares principais – que se desdobram em outras necessárias dimensões: 1) a atuação enquanto profissional com a função de desenvolver o processo intelectual, socializar o conhecimento científico historicamente construído através do conjunto de conteúdos inerentes à área<sup>18</sup> na qual o educador está sendo habilitado; 2) estar capacitado para a gestão de processos formativos escolares, portanto, de gestão escolar e; 3) ser capaz de atuar na comunidade do entorno da instituição de educação onde está inserido, em processos educativos que envolvam a comunidade.

A tarefa que se almeja realizar na implementação dos PPPs não é tão simples. É pensar na formação de um sujeito que cuidará com primazia das relações sociais e humanas para que estas sejam apreendidas, trazidas para o processo educativo, para serem cultivadas, ou superadas de acordo com qual projeto de sociedade estiverem alinhadas. É fazer da escola um espaço que cultive em seu cotidiano um diálogo autêntico, relações entre sujeitos sociais – educador e educando. O educador formado nesta proposta tende a abrir as perspectivas nas quais os conteúdos estão imbricados, bem como fomentar a atuação dos sujeitos sociais que fazem parte da comunidade colocando a escola como um lócus importante de cultivo dos valores críticos e favoráveis ao projeto societário da classe trabalhadora.

Enfim, o estudo evidencia que são muitas as possibilidades que esses PPPs trazem para a formação de educadores. Trazem um olhar de totalidade e que as dimensões que os constituem se articulam de forma coerente contribuindo para que os sujeitos “formados” possam avançar na prática da construção de uma educação, de uma escola que se vincule às necessidades dos estudantes das classes populares potencializando-os a serem sujeitos de transformação.

Mas, resta-nos sempre algumas perguntas? As condições objetivas dão conta de toda essa intencionalidade? O que é possibilidade? Onde as linhas limítrofes se impõem?

---

<sup>18</sup> Sobre a formação na área do conhecimento será discutido em item específico. Próximo item deste trabalho.

Faz-se necessário destacar que assim, como outras instituições sociais, a Universidade também é expressão de uma lógica hegemônica, contraditória, e que traz em sua natureza, em sua história o processo de exclusão. Tem também uma forma organizacional que acaba sendo fator limitante para a implementação de projetos e processos que visam a inovação, como é o caso dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. É possível verificar que os acadêmicos, futuros egressos, apesar de estarem regularmente matriculados nas Universidades, não são vistos pela instituição com o pertencimento que deveria ser cultivado. Cito a experiência do curso da Unicentro onde as aulas não acontecem na Universidade. Há, parece-me, um lugar para o curso que é a órbita periférica da instituição, que, alinhado a isso, os cursos são implementados como resultado de uma atuação de militância de alguns professores que entendem a relevância do projeto para a classe trabalhadora, e que definitivamente são a minoria, mas que lutam para alargar as linhas limítrofes impostas no seio da estrutura da Universidade.

No caso da experiência da UFFS, é possível observar os limites e as possibilidades na proposta do curso. Tendo em vista que, da forma que está organizado o PPP, o acadêmico não tem a opção por uma das áreas, mas este deve cursar todos os componentes tanto das Ciências Naturais e Matemática quanto das Ciências Agrárias, entende-se que fica uma formação muito geral. Embora tenha o aspecto positivo do acadêmico ter acesso a diferentes conhecimentos, parece não ser prudente para o que se quer formar. Há uma preocupação com a formação científica do acadêmico, mas que pode ficar muito superficial.

A partir da reflexão dos três grandes pilares, conforme destacado anteriormente, em que se assenta a intencionalidade dessas propostas de curso, de forma simples, a atuação por área do conhecimento, gestão processos educativos escolares e gestão de processos educativos na comunidade, todas se apresentam como possibilidade, mas trazem também alguns limites. Assim, a partir deste estudo, verifica-se que a formação de professores tem se mostrado como um processo contraditório. Um dos limites, pode ser verificado no próprio processo de inserção dos acadêmicos nas escolas que, na maioria dos casos, não estão preparadas em forma e conteúdo para atuação de sujeitos que trazem essa natureza de formação. Somado a este aspecto, temos também a pouca, ou até ausência de inserção de docentes das universidades na comunidade, nas escolas de educação básica e nos

movimentos sociais que trabalham nos cursos, ministram aulas para esses futuros educadores. Se os sujeitos acadêmicos são oriundos de comunidades que vivenciam o processo de luta e organização, os processos educativos na comunidade podem ser mais passíveis de realização do que a intervenção na escola. Mas, como sabemos, todo esse processo que pode ser tensionado é relação causal, é resultado do próprio projeto de formação de educadores construído a partir da perspectiva da educação do campo e que esta se analisando a partir dos PPPs em busca da formação integral do egresso.

Neste sentido, os limites também se tornam os desafios que contribuem para o tensionamento do processo. Há, portanto, uma relevância dessa concreticidade das práticas educativas, ou a busca delas, que envolve os limites e as possibilidades numa relação dialética, que se materializa processualmente entre reflexão-prática-sistematização onde todos – docentes do ensino superior, acadêmicos, sujeitos que estão nas escolas e nas comunidades – se educam.

Se Gramsci tinha em mente um novo tipo de intelectual, numa diferente relação com as massas, e na possibilidade de construir uma nova hegemonia, isto deve ser levado em conta e que o papel desse novo intelectual consiste em mesclar-se ativamente com a vida prática como construtor, organizador, onde unidade entre teoria e prática, pensamento e ação, sujeito e objeto não deve ser somente uma premissa orientadora, mas o centro da ação educativa e política. (Costa, 2010, p. 140).

O tensionamento que os limites e as possibilidades apresentam são a concretização das contradições existente na materialidade e sua apreensão no movimento do pensamento, no arcabouço teórico-analítico que embasam a proposta de política de formação de professores da educação do campo. É essencial apanhar essas contradições, porque, nelas é possível buscar as positivities das propostas analisadas, tendo em vista que os limites e negatividades, já estão dados e definidas, em sua grande maioria, pela própria estrutura social capitalista dando as cartas na concepção educacional hegemônica, a qual busca-se superar.

#### 4.5 A Formação na área do conhecimento: questão sócio-política ou epistemológica?

Ao ler os PPPs com um olhar atento de como a questão da área, anunciada nos objetivos, no perfil do egresso, etc., seria contemplada nesses documentos, foi-me ocorrendo alguns questionamentos, que tentei traduzir no título deste item.

Juntamente com uma concepção de educação, aspectos pedagógicos a ela inerentes, sempre há a busca de políticas educacionais públicas para que o projeto seja de fato materializado. No caso específico da educação do campo, a ausência de políticas públicas de modo geral e educacionais no campo tem sido a grande razão motivadora da luta social desenvolvida pelos Movimentos Sociais de base popular. O cenário do campo e suas contradições, demonstra perversidades que (des)articulam as possibilidades de vida no campo. Entre vários aspectos negativos está a ausência de escolas no/do campo. E quando estas existem são de pequeno porte, e em se tratando de Ensino Médio, por exemplo, são poucos alunos o que embasa o discurso do seu fechamento, somado à impossibilidade, com uma matriz curricular disciplinar, ter um professor para cada disciplina. Este aspecto tem presença na discussão geral da educação do campo, inclusive, demarcando dimensão relevante nos grandes pilares que compõem o entendimento dessa proposta. Na tentativa de fortalecer a educação do campo com a oferta nas escolas do campo, bem como a manutenção da educação básica no campo é que a área do conhecimento aparece como uma alternativa. De acordo com o registro acerca das primeiras experiências, da iniciativa de criar um curso com essa forma, leva-nos a entender que teve grande peso a questão sócio-política. Nas palavras de Caldart, vemos:

A escolha de um curso nos moldes das licenciaturas disciplinares já existentes foi descartada por dois motivos principais. O primeiro motivo foi porque um dos problemas alegados para garantir escolas de Educação Básica completa nas comunidades camponesas é a inviabilidade de manter um professor por disciplina em escolas que nem conseguem ter um número grande de estudantes e cuja localização torna mais difícil a lógica de cada professor trabalhar em diversas escolas para completar sua carga horária. À medida que não consideramos que essa é a lógica que deve ser a referência para as escolas do campo, não teria porque propor um curso específico que a reproduzisse. E o segundo motivo porque, se a referência fosse uma licenciatura disciplinar (especialmente do ponto

de vista de legislação e diretrizes curriculares já consolidadas ainda que com muitas críticas), seria muito difícil conseguir aprovar as subversões necessárias na lógica do curso, em vista dos objetivos formativos mais amplos que estavam sendo discutidos. [...]. (Caldart, 2010, p. 139).

Todos os PPPs anunciam o objetivo de formar o educador para a atuação na área de conhecimento. Este item, seria melhor discutido se este pesquisador tivesse participado “*in loco*” nas etapas para acompanhar como se dá o processo de formação desses sujeitos no Tempo Universidade e como isto se dá nas escolas de inserção desses acadêmicos.

Considerando as especificidades de cada estrutura curricular dos cursos, pode-se dizer que, de modo geral, todas as propostas são compostas por um conjunto de disciplinas. E, é perceptível que há o conjunto de disciplinas que tem o objetivo de responder especificamente pela formação do educador na área que o acadêmico faz a opção<sup>19</sup>. Este aspecto diz respeito aos conteúdos necessários para a habilitação profissional. No entanto, objetivar uma formação por área e na área é outra dimensão, que talvez, por não ter acompanhado nenhum momento de implementação dessas propostas, este olhar se torna limitado. Mas o que se encontra nos PPPs são proposições de alternativas metodológicas, incluindo o debate teórico sobre o que se tem acumulado acerca do entendimento sobre área do conhecimento. Isto já é muita coisa. O que os PPPs manifestam é que trabalhar a formação por área, é ir além do diálogo entre as disciplinas que compõem a área, envolvendo inclusive, uma intencionalidade implícita que o que está em jogo é uma mudança na elaboração do plano de estudo e de ensino que possa envolver um olhar mais abrangente do fenômeno da realidade, bem como a sua articulação com a vida do sujeito educativo envolvido nesse processo. Isto implica dizer, que a formação por área e na área, traz em si uma dimensão importante que é a necessidade de transformar o ambiente e a estrutura escolar do campo. Muito se tem discutido sobre a formação na área, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

---

<sup>19</sup> Já destacado em outros momentos deste trabalho, mas é importante frisar que a opção por uma das áreas está presente nos PPCs da UNIOESTE, UNICENTRO e UTFPR. No caso da UFFS, o acadêmico tem que cursar o conjunto todo de disciplinas do curso, já estruturado para a habilitação nas duas áreas propostas.

A primeira convicção é de que a centralidade do projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo (LedoC) não está/não deve estar na questão da docência por área do conhecimento: ela é apenas uma das ferramentas escolhidas (dentro das circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola desde o acúmulo de reflexões já existente sobre isso no âmbito da Educação do Campo e especialmente dos movimentos sociais camponeses. Deslocada deste centro a questão da docência por área tende a ser absolutizada, exatamente pela **novidade** e os **desafios** – *destaques meus* – de sua implementação, e desloca a atenção e o trabalho educativo dos aspectos centrais onde esta discussão específica faz sentido, pelo menos desde as finalidades formativas que entendemos devem orientar esse curso. (Caldart, 2010, p. 129).

O que a Caldart nos traz é muito importante. Ter o conhecimento na área (nos conhecimentos que compõem a grande área) é ter um instrumento de/para ação pedagógica, deliberada e intencional que possa contribuir efetivamente na intervenção, seja na escola ou na comunidade, com processos de construção do conhecimento que articula os diferentes conhecimentos científicos. Há um “desejo” explícito nos PPPs de que essa formação por área contribua para reorganizar as possibilidades pedagógicas de ensino de modo que, os conteúdos veiculados, trabalhados, apreendidos pelos sujeitos educativos se deem para além da abstração. Mas, parece-me que, os PPPs, embora tragam diferentes momentos formativos em tempos e espaços pedagógicos, carecem de um indicativo mais específico, sobre quais caminhos metodológicos devem trilhar para atingir mais êxito nesse processo de formação para a área de conhecimento. Fica subentendido as possíveis articulações entre teoria e prática, tempos pedagógicos, mas, como articular os conteúdos, as disciplinas, já no processo de formação do acadêmico, para que se pense também, no processo de atuação desse acadêmico na base de sua inserção, parece não ter ganho dimensão necessária nos PPPs analisados.

Tendo a formação para área como um meio, não um fim, ou até mesmo como destacado pela Caldart, como um instrumento, uma ferramenta, isso significa dizer que é uma “ação para” posteriormente, o resultado desse processo possa interferir estrutura da escola do campo como destacado anteriormente. Algumas linhas limítrofes podem ser levantadas e questionadas no caso de uma formação por área de conhecimento inserida numa estrutura institucional onde os professores formadores são frutos de uma formação disciplinar.

Embora ter um curso de formação por área de conhecimento traga num primeiro momento uma questão sócio-política, na implementação dos PPPs, o debate parece girar em torno da questão epistemológica, inclusive, pelo fato do grande desafio de objetivar a formação por área na prática. Obviamente que, os questionamentos acerca da fragmentação do conhecimento e do modo com que isso tem adentrado no âmbito escolar, tem tensionado uma reflexão, inclusive para além da educação do campo. Desse modo, as questões principais que envolvem os objetivos dos PPPs, nos induzem a uma reflexão emergente de compreender a interdisciplinaridade, a área em sua aproximação com o fazer pedagógico em vista a superação da própria lógica imposta nos PPPs que são também disciplinares em vista à perspectiva de totalidade. E, essas questões demarcam o debate estrutural efetivo no momento de implementação do cotidiano formativo, mais forte, no tempo universidade.

Tendo em vista que todo processo de inovação tem um “pé” no que está dado, e outro à frente em vista a chegar no que se vislumbra com essa iniciativa, se torna condição necessária, o rompimento, com práticas e concepções enraizadas. Nesse sentido, nas propostas analisadas, enquanto intencionalidade, pelo menos, há indicativos de estabelecer momentos estratégicos de reflexão. Alguns específicos, pensados exatamente para esse fim, outros, embutidos na própria proposta enquanto concepção inerente e processual do fazer pedagógico.

Assim, de modo geral, Rodrigues (2010) parece sintetizar, a maioria das preocupações a serem implementadas e superadas a partir do descrito nos PPPs, bem como, as preocupações externas pelos sujeitos envolvidos diretamente na implementação do PPP de cada curso.

Porém, são possíveis de identificar alguns obstáculos que precisam ser superados visando a implantação de uma proposta interdisciplinar que suprima as barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que se disponham a colocá-la em prática. Na avaliação de Ivani Fazenda (2000), os principais obstáculos a serem transpostos são: (i) epistemológicos e institucionais: como está fundamentada na aceitação de que cada disciplina tem sua verdade e essa é relativa quando se procura uma interpretação dos fenômenos em sua totalidade, a interdisciplinaridade pressupõe uma reorganização das estruturas institucionais que cristalizam a fragmentação das ciências; (ii) psicossomáticos e culturais: como o projeto interdisciplinar se constitui a partir do trabalho em equipe, a falta de compreensão de seu significado, de formação apropriada, a acomodação ao estabelecido e o temor da perda do prestígio

peçoal são elementos que dificultam a abertura para o pensar coletivo e dialógico; (iii) metodológicos: a implantação de uma metodologia interdisciplinar leva, necessariamente, ao questionamento da forma como os conhecimentos são desenvolvidos por cada disciplina e impõe a convergência dos fazeres dos participantes em função do indivíduo a ser formado; (iv) formativos: como a interdisciplinaridade pressupõe a existência de uma postura dialógica, superando as relações pedagógicas baseadas apenas na transmissão do saber, é central o estabelecimento de processos de formação teórica e prática que exercite, desde o início, o trabalho interdisciplinar; (v) materiais: como está baseado na experimentação e pesquisa, requerendo a constituição de coletivos de trabalho que envolvam diversos profissionais, o projeto interdisciplinar necessita de um planejamento eficaz, com a proposição de novos tempos e espaços, e de uma previsão orçamentária adequada. (Rodrigues, 2010, 111).

A natureza do curso de Licenciatura é provocadora de uma tensão necessária que envolve diferentes aspectos no momento de sua implementação. As propostas dos cursos anunciam necessários embates com a realidade educacional desde o interior da Universidade até as escolas e denunciam os aspectos negativos que precisam ser superados em busca de um movimento transformador, numa relação causal que vai desde a organização da investigação para além das aulas, e as aulas que ganham significados para além do ensino conteudista, mas com um olhar muito atento para não perder o foco principal, que é a apreensão do conhecimento científico em vista a práxis transformadora. As linhas limítrofes encontradas na realidade aparecem como o fortalecimento, ou pelo menos, em vista a superação dessas linhas, a lapidação da teoria que projeta e da a direção do trabalho nos PPPs.

#### **4.6 A matriz curricular dos cursos: considerações gerais.**

Este item tem como objetivo fazer uma análise – mesmo que seja de maneira geral, ou até mesmo superficial – acerca das principais características das matrizes curriculares dos PPPs analisados, na tentativa de observar se o conjunto de conteúdos, grandes temas, sua organização, objetivam uma formação profissional e humana de acordo com os princípios constituintes da educação do campo. Outro aspecto, é a partir da análise feita demarcar os grandes pilares onde se assentam as propostas, ou seja, as grandes dimensões estruturantes presentes nessas matrizes.



Dedica-se uma certa atenção a este aspecto, tendo em vista que, a composição de um currículo também é marcado por disputas anteriores, de concepção que acontecem no seio da sociedade, até pelo fato que, um olhar mais atento, saltam aos nossos olhos uma instrumentalização do currículo em prol dos objetivos da lógica da racionalidade capitalista.

O currículo é um dos elementos da cultura escolar que mais tem incorporado a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo tardio, pois tem-se mostrado impregnado da lógica posta pela competição e pela adaptação da formação às razões do mercado. (Silva, 2008, p. 26).

Independentemente da forma de implementação – metodologias, tempos e espaços pedagógicos – do conjunto de componentes curriculares dispostos nas matrizes analisadas, estes sintetizam, concepções de formação humana. A matriz curricular, supostamente é constituinte posterior de uma disputa de concepção de educação, de ciência. É inserção de conteúdos, concepções, em territórios em disputa. E, nesse aspecto os componentes curriculares que compõe a matriz curricular formativa desses educadores, sob a perspectiva da educação do campo, podem ser considerados o “lócus” de materialização de uma concepção. Concordando com Marx (1871, citado em Moura, 1997, p. 71) e parafraseando-o, só a classe trabalhadora pode converter a ciência de dominação numa força popular. Esta ideia demonstra um pouco a importância desses PPPs serem concebidos com a participação de diferentes sujeitos sociais que sempre foram vítimas de processos sociais e formativos excludentes. De igual forma, demonstra também de maneira muito clara que os processos educativos, bem como a socialização e construção do conhecimento estão, ou devem estar organicamente veiculados às relações sociais. Esses processos mais abrangentes, essas contradições sociais presentes na materialidade, essas disputas sempre estão presentes, materializadas nos conteúdos, métodos e forma de formação humana.

A análise dos PPPs demonstrou que, de modo geral, a concepção de currículo tem em seu interior, em sua composição uma articulação virtuosa de grandes dimensões formativas que possibilitam uma inserção do egresso no mundo do trabalho, mas de posse de condições intelectuais e objetivas de participação

político-social. Em outras palavras é perceptível uma construção curricular que envolve as dimensões técnico-científica, sócio-política, metodológica e ético-cultural.

No PPP do curso da UNIOESTE temos a seguinte organização de componentes curriculares.

O currículo deste curso está organizado em três níveis desdobrados: Núcleo de Estudos Básicos (NEB), Núcleo de Estudos Específicos (NEE), divididos em duas ênfases [Ciências da Natureza e Matemática] e [Ciências Agrárias], Núcleo de Atividades Integradoras (NAI), Atividades acadêmico-científico-culturais. Para o desenvolvimento do currículo deste curso é previsto: disciplinas, seminários, estudo independente, estudos temáticos, oficinas de capacitação pedagógica, oficinas de produção de materiais didáticos, trabalhos de campo e projetos.  
(PPP, UNIOESTE, 2008, p. 33).

No PPP do curso da UNICENTRO é possível verificar uma organização mais convencional, mas que traz pelo menos três dimensões importantes: 1) Componentes curriculares que visam uma formação básica (disciplinas obrigatórias de formação básica), 2) formação mais específica de cada área do conhecimento que o curso habilita e 3) a flexibilização curricular que comporta Atividades Complementares onde estão alocados momentos importantes da implementação do currículo que são os Seminários Integradores.

O PPP do curso da UTFPR tem uma organização curricular próxima da organização que propõe o curso da UNIOESTE.

A organização do curso prevê três grupos distintos de disciplinas, aqui nominados de NÚCLEOS FORMADORES, sendo eles: Núcleo de Estudos Básicos – realizados por todos os estudantes; Núcleos de Estudos Específicos – que compreende, entre outras disciplinas, a ênfase do curso, assim os estudantes farão a opção por uma ou outra ênfase, em que são destinadas 30 vagas para cada uma delas; Núcleo de Atividades integradoras – realizada por todos os estudantes, que compreendem, entre outras disciplinas, o estágio curricular supervisionado obrigatório; e atividades complementares.  
(PPP, UTFPR, 2010, p. 39).

O PPP do curso da UFFS tem uma característica organizacional um pouco diferente dos demais. Como já destacado em momentos anteriores, a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFFS, se confunde com o próprio processo de luta e criação da Universidade. Neste sentido a matriz curricular do

curso de Licenciatura em Educação do campo corresponde, em grande parte aos grandes objetivos de formação e construção do conhecimento que a universidade busca alcançar. Deste modo a organização dos cursos da UFFS seguem uma mesma característica que é possível verificar na organização da matriz curricular da Licenciatura em Educação do Campo.

A organização curricular do Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação no Campo - Licenciatura obedece aos princípios pedagógicos, metodológicos e epistemológicos de proposta curricular da UFFS, observando os diferentes domínios demonstrando articulação entre os mesmos: **Domínio Comum, Domínio Conexo, Domínio Específico**. No decorrer do curso são acionados componentes curriculares que contemplam um conjunto de conhecimentos comuns a todos os cursos de graduação da UFFS, denominado como **disciplinas do Domínio comum**, que apresentam conteúdos voltados para a formação profissional e cidadã, com ênfase em fundamentos ontológicos, histórico-sociais e ético-epistemológicos.

As disciplinas do Domínio Comum estão presentes em todos os cursos de graduação da UFFS. Conforme o PPI, tal forma de organização curricular tem por objetivo assegurar que todos os estudantes da UFFS recebam uma formação ao mesmo tempo cidadã, interdisciplinar e profissional, possibilitando otimizar a gestão da oferta de disciplinas pelo corpo docente e, como consequência, ampliar as oportunidades de acesso à comunidade. A finalidade do **Domínio comum** é:

a) desenvolver em todos os estudantes da UFFS as habilidades e competências instrumentais consideradas fundamentais para o bom desempenho de qualquer profissional (capacidade de análise, síntese, interpretação de gráficos, tabelas, estatísticas; capacidade de se expressar com clareza; dominar minimamente as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação); e

b) despertar nos estudantes a consciência sobre as questões que dizem respeito ao convívio humano em sociedade, às relações de poder, às valorações sociais, à organização sócio-político-econômica e cultural das sociedades, nas suas várias dimensões (municipal, estadual, nacional, regional, internacional).

Outro conjunto de conteúdos curriculares, comuns aos cursos de formação de professores, é denominado pela UFFS como **disciplinas do domínio conexo** e contempla elementos da formação e atuação profissional docente. De acordo com o PPI da UFFS, entende-se por Domínio Conexo o conjunto de disciplinas que se situam em espaço de interface de vários cursos, sem, no entanto, poderem ser caracterizadas como exclusivas de um ou de outro.

No caso do Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação no Campo – Licenciatura, compõem este conjunto disciplinas da área pedagógica, as quais tem por finalidade situar e habilitar o aluno do curso para a prática docente nas duas áreas de formação previstas. Destaca-se também no Domínio Conexo a oferta da disciplina de

Libras, a qual terá importante papel no trabalho de inclusão de alunos portadores de deficiência auditiva.

Os conteúdos específicos das duas áreas de formação são apresentados nas **disciplinas do domínio específico** e estão distribuídas ao longo do curso. Nestas disciplinas, parte da carga horária é destinada para as práticas pedagógico-didáticas das diferentes disciplinas e também a que se insere ao Estágio Curricular Supervisionado como Componente Curricular. (PPP, UFFS, 2010, p. 44).

Após esta rápida retomada das principais características da organização curricular dos PPPs analisados, fica mais claro que todas as matrizes, enquanto organização de conteúdos, de mãos dadas à forma e metodologias que efetivam a implementação dessa matriz, possibilita uma formação mais alargada, multidimensional, sobretudo no que diz respeito as bases fundantes da concepção de educação do campo até aqui construída. Podemos dizer que essa forma organizacional das matrizes objetivam, realizam uma formação profissional em uma área do conhecimento, mas, principalmente e concomitante uma formação de um sujeito social crítico e reflexivo. E, de modo geral, podemos dizer que resumidamente as matrizes curriculares analisadas estão constituídas – presentes nos quatro PPPs – a partir de quatro grandes pilares: 1) Fundamentos da Educação do Campo, 2) Fundamentos da Crítica Social, 3) Fundamentos das Ciências na Área de atuação e sua inserção com a realidade e 4) Fundamentos de uma Prática Pedagógica comprometida com a transformação da escola.

#### **4.7 O comum e o diverso nos PPPs analisados: contradições e gerais observadas.**

Este item tem o objetivo de trazer alguns tópicos bem resumidos, observados, e que mesmo, de modo geral, tendo aparecido no decorrer deste trabalho, entende-se que deve ficar mais explícito. Para assentar e reforçar algumas preocupações já anunciadas, destaca-se a contribuição trazida por Santos (2009):

[...] o processo revela a distância existente no tripé que envolve, num pólo, as reflexões dos educadores e pedagogos dos processos educativos e noutro pólo, os elaboradores de políticas e de legislação educacional – o governo, e os executores de tais políticas, qual seja as universidades. Neste abismo e neste vácuo, ou tal como denominamos comumente, nestas *brechas* do sistema, nos seus

interstícios é que os movimentos sociais podem atuar e estabelecer as condições para os avanços contidos nas propostas populares, que posteriormente, a depender da correlação de forças, viabilizam-se como políticas universais. (Santos, 2009, p. 80).

A aproximação e o distanciamento nesse tripé destacado por Santos, nos PPPs e na implementação desses, externam que há avanços mais significativos em uns, em alguns aspectos e dificuldades de implementação de alguns aspectos, em outros. Pelo observado será trabalhado em dois pilares principais: 1) a questão pedagógica e, 2) a questão de política educacional, com um breve comentário das razões de avanços ou das razões limitantes.

De modo geral, enquanto proposta – em texto – todos os PPPs trazem muitos avanços, indicativos de como serem materializados, reflexões, práticas e métodos. No entanto, na implementação verifica-se, que no aspecto pedagógico, os PPPs da UNIOESTE, UNICENTRO e UTFPR, devido a aplicação do Regime de Alternância, de um processo seletivo para recrutamento dos acadêmicos mais direcionados a alcançar um perfil de ingresso mais próximo da luta, dos movimentos sociais, conseguem fazer um processo mais orgânico com a originalidade da educação do campo. A UFFS por não aplicar o Regime de Alternância<sup>20</sup>, embora tenha algumas especificidades interessantes, encontra maior dificuldade de fazer essa relação pedagógica entre, o processo formativo e a base material dos acadêmicos e com as escolas, considerando esse processo como o caminho que fomenta essa relação dialógica entre teoria e prática. Outro aspecto, ora observado – no caso da UFFS –, é o próprio perfil do ingresso, que em sua maioria não têm vínculo nenhum com a luta ou movimentos sociais. Isso é resultado de uma forma de seleção, que embora tenha revolucionado o modelo dos processos seletivos em universidades federais, trazendo para dentro da UFFS quase 100% de acadêmicos oriundos da escola pública, não consegue garantir um perfil do ingresso mais próximo aos movimentos sociais. Isto pode ser visto, como um limitante, mas também como uma possibilidade, tendo em vista que, como efetivação de uma política educacional,

---

<sup>20</sup> É importante destacar que há diálogo interno da UFFS para que este curso de Licenciatura em Educação do Campo seja ofertado em Regime de Alternância para futuras turmas e, com a possibilidade de edital de seleção para ingresso específico. Outro aspecto importante é a recém aprovação pelo Campus de Laranjeiras do Sul – pelo PROCAMPO com resultado publicado em 21 de dezembro de 2012 – de um curso em Licenciatura em Educação do Campo em Ciências Humanas e Sociais o qual terá a oferta em Regime de Alternância já com o compromisso assumido por parte da reitoria de transformá-lo em permanente da UFFS.

alcança sujeitos que não teriam, ou nunca fariam uma discussão da educação do campo e que seriam professores também nas escolas do campo sendo formados por outros cursos de licenciaturas tradicionais. Eis aí uma contradição que tem que ser analisada com mais atenção.

No aspecto mais de política pública educacional, no que diz respeito ao base estrutural, a UFFS se apresenta com avanços fundamentais. Como destacado em outros itens deste trabalho, a própria natureza da UFFS, forjada na luta dos movimentos sociais, traz para si, em seu sistema, um curso com essa característica. Este aspecto é de extrema importância, tendo em vista que o conjunto de docentes, através do concurso se tornam organicamente vinculados ao curso. Isso potencializa, inclusive o debate de formação continuada desses professores acerca da concepção da educação do campo.

Enfim, para ilustrar esse “estremecimento de superfície” que traz em sua base, em sua gênese organizacional, as contradições materiais existentes na sociedade, inerentes à luta de classes, Caldart (2010):

O encontro entre Educação do Campo e uma Licenciatura só pode ser tenso. Primeiro porque o formato legal e institucional das Licenciaturas existentes no sistema educacional é expressão de uma concepção de formação de educadores e de escola que diverge dos debates originários da Educação do Campo. E segundo porque os sujeitos envolvidos nesse encontro, movimentos sociais, governos e universidades não têm, em seu conjunto, os mesmos interesses e objetivos e nem a mesma dinâmica de atuação, ou seja, se o curso mantiver sua proposta de origem ele encarnará as tensões e contradições que estão hoje no conjunto da Educação do Campo, talvez agravadas pelas tensões específicas do debate sobre formação de educadores que está no conjunto da sociedade. (Caldart, 2010, p. 133).

O distanciamento e/ou aproximação entre o projetado e o materializado, ganham contornos específicos em cada um dos PPPs analisados. Como projeção, todos se aproximam muito. Desde a perspectiva teórica, bases epistemológicas, metodológicas, tempos e espaços pedagógicos, objetivos, perfil do egresso, matriz curricular até as formas de avaliação e autoavaliação. Os avanços e limites de cada proposta, são resultados e que devem ser analisados em vista a efetivação de uma política educacional de formação de professores efetiva em vista sempre do fortalecimento da educação do/no campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo está em processo de construção, está em movimento. Começou a ser pensada pelos Movimentos Sociais do Campo a partir do contexto do próprio campo, levando em consideração o seu mundo, seu espaço, sua organização e seu trabalho. Com isso, ela surge como crítica à realidade da educação brasileira, principalmente no que diz respeito à realidade dos povos que vive no/do campo.

O modelo de escola rural e sua pedagogia, que historicamente foi construída no Brasil, foi implementada por políticas públicas voltadas à educação agropecuária e industrial/urbana, ficando, dessa forma, a educação rural vinculada ao sistema capitalista de produção e de sociedade que se fundamentou na divisão campo/cidade e na exploração da força de trabalho. Portanto, a origem da organização escolar rural está vinculada a própria formação social, política e econômica do país, ou seja, embasada numa estrutura fundiária excludente, além de servir de aparelho ideológico para um projeto desenvolvimentista ao país.

A fase que ficou conhecida como Revolução Verde ou modernização conservadora da agricultura foi extremamente impactante e mexeu com a organização do trabalho no campo. As populações do campo sofreram com as investidas do capital internacional no campo e com as especulações das multinacionais. Isso causou exclusão social, concentração de renda e principalmente da terra, aumento da miséria e uma notável ausência, por parte do Estado, de políticas públicas adequadas à situação social e cultural dos povos do campo.

Surge, então, a Educação do Campo, num primeiro momento, como crítica a educação tradicional e se desenvolve num contexto de luta de classes no campo, motivada pela investida do capital internacional sobre a agricultura que foi amparado legalmente pelo Estado, considerando que este deu prioridade às demandas específicas do capital ao invés de investir num sistema público de educação no próprio campo.

Como foram os Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, que protagonizaram a luta e o processo de desenvolvimento da Educação do Campo ocorre, a todo o momento, tensões entre o Estado burguês e os Movimentos Sociais. Pois, a luta, por parte dos Movimentos Sociais Camponeses, não se limita

a construção de escolas no campo ou somente ao acesso à direitos básicos como a educação, mas vai além, ou seja, essa Educação do Campo está vinculada à luta por um projeto popular para o país e questiona todo o sistema capitalista e sua estrutura excludente, o que ocasiona reação por parte do Estado e das camadas proprietárias dos meios de produção.

Por outro lado, verifica-se que ocorreram avanços significativos na luta para avançar na construção de uma Educação do Campo, principalmente na área das políticas públicas. No embate com o Estado, os Movimentos Sociais, fundamentados pelo direito de todos à educação, tem sido sujeitos da implementação das políticas públicas, ou seja, tem tensionado o Estado para a efetivação de uma educação voltada aos povos do campo e assim construindo sua própria pedagogia e sua própria concepção de educação, bem como sua própria metodologia de formação, garantindo sua eficácia na prática. O Estado, nesse contexto, é tensionado pelos Movimentos Sociais para reivindicar legalmente direitos básicos - como a educação - e para garantir os recursos financeiros necessários para alcançar determinado objetivo. Educação, esta, fundamentada numa materialidade que expressa os sujeitos do campo, que resistem e lutam para continuar sendo agricultores. Que lutam pela terra, pela Reforma Agrária e por melhores condições de trabalho no campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que apóia projetos em todos os níveis de ensino, desde Educação de jovens e adultos (EJA), Ensino Médio e Técnico Profissionalizante até o Ensino Superior talvez seja um dos exemplos mais concretos no que diz respeito às investidas dos Movimentos Sociais para garantir políticas públicas. Outro exemplo são os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que veem acontecendo em vários lugares no país<sup>21</sup>, com o objetivo de formar educadores e educadoras a partir do povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas e não como algo pensado e delegado pelo Estado.

Pode-se afirmar que a Educação do Campo é algo novo porque traz a possibilidade de debater e construir a educação pública brasileira a partir de outros alicerces, ou seja, de discutir as condições objetivas da vida real, a partir e com os sujeitos do campo. As propostas de políticas públicas vem sendo construídas pelos

---

<sup>21</sup> Em sua grande maioria por Editais (como o PROCAMPO), mas também como Curso Permanente (como o da Universidade Federal da Fronteira Sul).



povos do campo, por meio de suas organizações de classe e de luta. O Estado burguês, tensionado pelos Movimentos Sociais do Campo, vem concretizando políticas públicas que foram pensadas por esses povos de acordo com as suas necessidades, enquanto classe trabalhadora do campo

Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo expressam o resultado, como política pública, da tensão entre os Movimentos Sociais do Campo e o Estado burguês. Os Projetos Políticos Pedagógicos destes cursos, em especial os da UNIOESTE, UNICENTRO, UTFPR E UFFS, objetos de estudo dessa dissertação, apresentam uma proposta de política de educação superior para os povos do campo na formação inicial para educadores do campo.

Apesar dos PPPs analisados apresentarem alguns pontos diversos e de dificuldade de implementação ou não implementação de alguns aspectos fundamentais da Educação do Campo, como o Regime de Alternância no Curso da UFFS, todos os PPPs, formalmente, expressam a intencionalidade de uma política de educação superior para os povos do campo vindo de encontro com essa demanda historicamente deficitária.

Considerando a educação tradicional, conteudista e embasada em disciplinas isoladas, fica explícito, nesta pesquisa, o avanço na questão pedagógica e metodológica, na perspectiva da Educação do Campo, no que diz respeito a intencionalidade dos PPPs a partir do processo formativo, nos diferentes tempos e espaços pedagógicos que não são entendidos como apenas diferentes tempos ou soma de tempos, mas como momentos sintetizadores que materializam uma organicidade que articula objetivos da proposta pedagógica com as diferentes dimensões da vida social próprios do coletivo envolvido no processo como um todo. Somado a isso, ressalta-se a formação por áreas de conhecimento presente em todos os PPPs. A formação por área traz em si uma dimensão importante que é a necessidade de transformar o ambiente e a estrutura escolar do campo. É ter um conhecimento de e para a ação pedagógica. Assim, o educador é formado para contribuir efetivamente na intervenção seja na escola ou na comunidade com processos de construção do conhecimento articulando diferentes conhecimentos científicos.

Pode-se afirmar que há aí, na formação por área, um limite epistemológico, uma vez que não ocorre um aprofundamento do conhecimento historicamente

construído, mas que, por outro lado, dá conta da formação política e do conteúdo (com limites) avançando na formação crítico social e possibilitando um olhar mais abrangente da sociedade por parte do educando.

Para finalizar, verifica-se que todos os PPPs analisados, formalmente, se aproximam e expressam as intencionalidades de uma política educacional voltada para os povos do campo. Deve-se ressaltar que essa temática seria melhor discutida e aprofundada com uma metodologia de ampliação de fontes de pesquisa como a participação “in loco” do processo de formação das turmas nos quatro Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, nas respectivas Universidades citadas neste trabalho, bem como se envolvesse a participação dos Coordenadores dos cursos por meio de entrevistas relacionadas a temática aqui discutida. Proposta que pode ser utilizada num trabalho futuro, dando continuidade na pesquisa e sistematização da temática em questão.

Apesar dessa lacuna dificultar o aprofundamento do objetivo da pesquisa, não pode ser considerado como fator predominante o suficiente para “engessar” ou limitar o trabalho, até mesmo porque as fontes centrais de pesquisa foram os PPPs de cada curso de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Benedita de; ANTONIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz. (Orgs.). **Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

ARROYO, Miguel G. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In.: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima (Orgs.). **Educação do Campo em movimento: Teoria e prática cotidiana**. Vol. 1. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

BARATA-MOURA, José. **Materialismo e subjetividade**. Estudos em torno de Marx. Lisboa, Editorial Avante, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. **PROCAMPO**. Disponível em : <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12394&Itemid=679](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12394&Itemid=679)>. Acesso em: 20/05/2012.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. Política social e método. In: \_\_\_\_\_ . **Política social: fundamentos e história**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007 (biblioteca básica de serviço social; v.2), p.25-46.

BORGES, Liliam Faria Porto. **Democracia e Educação: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002)**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

BRASIL, **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs; CALDART, Roseli Salete (Orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4), p. 23-43.

\_\_\_\_\_, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida do (Org.) **Campo – Políticas Públicas - Educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 7), p. 67-86.

\_\_\_\_\_, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. In.: CALDART, Roseli Salete (Org.); FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz Carlos de. **Caminhos para transformação da Escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O Campesinato no Século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

COSTA, Joaquim Gonçalves da. **O processo educativo no Projeto Saberes da Terra do Território Cantuquiriguaçu**: Limites e Possibilidades. Curitiba: UFPR, 2010. Dissertação de Mestrado.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzalez (Orgs.) **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 2), p. 55-70.

FONSECA, Clair da; et all. A organização do processo educativo. In.: MACHADO, Carmem Lucia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição (Orgs.). **Teoria e prática da educação do campo**: Análises de experiências. Brasília: MDA, 2008.

GORGEN, Frei Sérgio Antônio (ofm). **Os Novos Desafios da Agricultura Camponesa**. 2ª edição. Governo do Paraná, 2004.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Agricultura e Camponato no Mundo e no Brasil: um renovado desafio à reflexão teórica. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (Orgs.). **Camponato e territórios em disputa**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. (p. 49-78).

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: Karl Marx e Friedrich Engels: **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v.2, p.205-234.

\_\_\_\_\_, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. 18ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Coleção Leitura).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Procampo**. Brasília, [2012]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12394&Itemid=679](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12394&Itemid=679)>. Acesso em: 13 jun. 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG;UnB;UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5)

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Políticas “Públicas” e de Educação do Campo: em busca da cidadania possível?**. Revista Travessias. [on-line]. Vol. 3. Cascavel, 2009. Disponível na Internet: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3450/2744>> ISSN 1982-5935 (versão eletrônica). p. 178-198.

NETTO, José Paulo. Estado e questão social no capitalismo dos monopólios. In: \_\_\_\_\_. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-30.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. In.: CALDART, Roseli Salete (Org.); FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz Carlos de. **Caminhos para transformação da Escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAES, Décio. A Democracia Burguesa e a Luta Proletária. In: \_\_\_\_\_. **Estado e Democracia: ensaios teóricos**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.(Coleção Trajetória 1), p. 145-172.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. Brasília/DF: UnB, 2009. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Maria do Socorro. A formação integral do ser humano: referência e desafio da educação do Campo. In.: **Revista da Formação por Alternância: Formação Integral**. Ano 3, nº 05. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Dezembro de 2007.

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. – Guarapuava, PR: Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, 2009.

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. – Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

VERDÉRIO, Alex. **A Materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do Curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE**. 2011. 220 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel/PR, 2011.

XAVIER, Maria E. S. Prado. **Origem e desenvolvimento do ideário educacional nacional: a constituição do liberalismo em ideologia educacional no Brasil e suas conseqüências na reorganização do sistema nacional de ensino**. In: XAVIER, Maria E. S. Prado. **Capitalismo e Escola: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas/SP: Papyrus, 1990. p. 57-142.

XAVIER, Maria E. S. Prado; DEITOS, R. Antônio. **Estado e Política Educacional no Brasil**. In: DEITOS, R. Antônio; RODRIGUES, R. Maria (Org.). **Estado, Desenvolvimento, Democracia & Políticas Sociais**. UNIOESTE/GPPS – UNICAMP/FE/PRAESA/HISTEDBR/LAPPLANE, 2006. p.67-85.

## **Anexo A - Fundamentação Legal dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo<sup>22</sup>**

- a) Constituição Federal de 1988: artigos 205, 206, 208 e 210;
- b) Lei nº 9.394, de 20/12/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- c) Lei nº 10.172, de 9/01/2001, que institui o Plano Nacional de Educação;
- d) Lei nº 8.666, de 21/06/1993, que instrui normas para licitações e contratos da Administração Pública;
- e) Instrução Normativa STN nº 01 de 15/01/1997, e modificações posteriores, que disciplina a celebração de convênios de natureza financeira que tenham por objeto a execução de projetos ou realização de eventos;
- f) Parecer CNE/CEB 36/2001 sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- g) Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- h) Parecer CNE/CP 009/2001 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- i) Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- j) Parecer CNE/CEB nº 1/2006 sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação de Alternância (CEFFAS);
- k) Resolução nº 1 de 17/06/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- l) Deliberação CEE nº 04/2006, de 02/08/2006, que institui normas complementares às Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- m) Decreto nº 5626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000;
- n) Resolução CNE/CES nº 3/2007 e Parecer CNE/CES nº 261/2007 que dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências;

---

<sup>22</sup> Fonte: (PPP, UNIOESTE, 2008, p.01-02)

## Anexo B - Currículo Pleno do Curso da Unioeste

| Área  | Disciplinas                                   | C/H Total  | C/H Teórica T.E | C/H Prática T.C |
|---|---|------------|-----------------|-----------------|
| <b>NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS – NEB (780h)</b>           |   |            |                 |                 |
| Teoria Pedagógica                                       | Teoria Pedagógica I                           | 45         | 45              |                 |
|   | Teoria Pedagógica II                          | 45         | 45              |                 |
|   | Teoria Pedagógica III                         | 45         | 45              |                 |
|   | Teoria Pedagógica IV                          | 30         | 30              |                 |
|   | Desenvolvimento Humano e Aprendizagem I       | 45         | 45              |                 |
|   | Desenvolvimento Humano e Aprendizagem II      | 30         | 30              |                 |
|   |   |            | <b>240</b>      | <b>240</b>      |
| Economia Política                                       | Economia Política I                           | 45         | 45              |                 |
|   | Economia Política II                          | 45         | 45              |                 |
|   | Economia Política III                         | 30         | 30              |                 |
|   | Questão Agrária                               | 30         | 30              |                 |
|   | Realidade Brasileira I                        | 30         | 30              |                 |
|   | Realidade Brasileira II                       | 45         | 45              |                 |
|   |   | <b>225</b> | <b>225</b>      |                 |
| <u>Filosofia</u>  | Filosofia I                                   | 30         | 30              |                 |
|   | Filosofia II                                  | 45         | 45              |                 |
|   | Filosofia III                                 | 45         | 45              |                 |
|   |   | <b>120</b> | <b>120</b>      |                 |
| Política Educacional                                    | Política Educacional I                        | 45         | 45              |                 |
|   | Política Educacional II                       | 30         | 30              |                 |
|   | Política Educacional III                      | 30         | 30              |                 |
|   |   | <b>105</b> | <b>105</b>      |                 |
| Linguagens, Leitura, Interpretação e Produção de Textos | Técnicas de Leitura e Interpretação de Textos | 15         | 15              |                 |
|   | Técnicas de Produção de Textos                | 15         | 15              |                 |

|   |  |            |            |           |
|---|--|------------|------------|-----------|
|   | Libras   | 60         | 60         |           |
|   |  | <b>90</b>  | <b>90</b>  |           |
| <b>NEB</b>  |  | <b>780</b> | <b>780</b> |           |
| <b>NÚCLEO DE ESTUDOS ESPECÍFICOS – NEE (1410h)</b>  |  |            |            |           |
| <b>Docência por Área de Conhecimento (300h de todas as áreas + 810h na área escolhida para ênfase)</b>  |  |            |            |           |
| Linguagens (75h )   | Mediações entre forma social e forma estética              | 45         | 35         | 10        |
|   | Estética e Política  | 30         | 20         | 10        |
| Ciências da Natureza e Matemática (75h)   | Saúde, sexualidade e reprodução                            | 45         | 45         |           |
|   | História e Filosofia da Física e da Matemática             | 30         | 30         |           |
| Ciências Humanas e Sociais (75h)  | Introdução ao Estudo da Área de Ciências Humanas e Sociais | 30         | 30         |           |
|   | Conceitos organizadores das Ciências Humanas e Sociais     | 45         | 45         |           |
| Ciências Agrárias (75h)   | Gestão da Unidade Familiar de Produção                     | 30         | 30         |           |
|   | Ecologia de Agroecossistemas                               | 45         | 35         | 10        |
|   |  | <b>300</b> | <b>270</b> | <b>30</b> |
| <b>ÁREA DO CONHECIMENTO (ENFASE):</b> O curso oferta as áreas do conhecimento (ênfases): Ciências da Natureza e Matemática (810h) e Ciências Agrárias (810h). No 2º semestre do 2º ano o aluno opta por uma das áreas do curso. |  |            |            |           |
| Ciências da Natureza e Matemática (810h)  | Geometria, ótica e a percepção do espaço                   | 60         | 60         |           |
|   | Mecânica e a vida no campo                                 | 60         | 60         |           |
|   | Composição do universo                                     | 45         | 45         |           |
|   | Composição química dos seres vivos                         | 45         | 45         |           |
|   | Hidrodinâmica, termodinâmica e a vida no campo             | 60         | 60         |           |
|   | Eletromagnetismo e a vida no campo                         | 45         | 45         |           |
|   | Da domesticação às leis da herança                         | 60         | 60         |           |
|   | O organismo  | 45         | 45         |           |
|   | Cálculo diferencial e a vida no campo                      | 60         | 60         |           |
|   | Educação financeira  | 30         | 30         |           |
|   | Fluxos de energia e ciclos biogeoquímicos                  | 60         | 60         |           |



|  |   |            |            |  |
|--|---|------------|------------|--|
|  | Diversidade dos seres vivos   | 45         | 45         |  |
|  | Estatística e a vida no campo   | 60         | 60         |  |
|  | Cálculo integral e a vida no campo  | 60         | 60         |  |
|  | Grandes temas ambientais do campo   | 45         | 45         |  |
|  | Grandes temas ambientais mundiais   | 30         | 30         |  |
| <b>Subtotal</b>  |   | <b>810</b> | <b>810</b> |  |
| <b>ÁREA DO CONHECIMENTO (ÊNFASE) - Ciências Agrárias (810h)</b>    |   |            |            |  |
| Tema Contextual I –<br>Estudos do Meio<br>Biofísico                | Botânica  | 60         | 60         |  |
|  | Zoologia  | 45         | 45         |  |
|  | Agropedologia I   | 60         | 60         |  |
|  | Fisiologia Vegetal  | 45         | 45         |  |
| Tema Contextual II–<br>Sistemas de Produção                        | Fitotecnia  | 75         | 75         |  |
|  | Zootecnia   | 75         | 75         |  |
|  | Agroclimatologia e Hidrologia   | 60         | 60         |  |
| Tema Contextual III –<br>Práticas Agrícolas                        | Forragicultura  | 45         | 45         |  |
|  | Olericultura e Plantas Medicinais   | 75         | 75         |  |
|  | Agropedologia II  | 75         | 75         |  |
| Tema Contextual IV–<br>Ferramentas para o<br>desenvolvimento rural | Topografia e Geoprocessamento   | 60         | 60         |  |
|  | Elaboração e análise de viabilidade de projetos para agricultura familiar | 30         | 30         |  |
|  | Desenvolvimento Rural   | 60         | 60         |  |
|  |   | <b>810</b> | <b>810</b> |  |

| <b>Gestão de Processos Educativos Escolares (135h)</b>          |  |    |    |    |
|---|--|----|----|----|
| Escola e Educação do<br>Campo                                   | Escola e Educação do Campo I                           | 30 | 20 | 10 |
|   | Escola e Educação do Campo II                          | 30 | 30 |    |
|   |  |    |    |    |
| Organização Escolar e<br>Método de Trabalho<br>Pedagógico (75h) | Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico I  | 30 | 20 | 10 |
|   | Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico II | 30 | 30 |    |
|   | Organização Escolar e Método de                        | 15 | 15 |    |

|  |   |            |            |           |
|--|---|------------|------------|-----------|
|  | Trabalho Pedagógico III                                   |            |            |           |
|  |   |            |            |           |
|  |   | <b>135</b> | <b>115</b> | <b>20</b> |
| <b>Gestão de Processos Educativos nas Comunidades (165h)</b> |   |            |            |           |
| Projeto de Desenvolvimento do Campo                          | Projeto de Desenvolvimento do Campo                       | 45         | 45         |           |
| Sujeitos do Campo  | Sujeitos do Campo   | 30         | 20         | 10        |
| Métodos de Organização e Educação Comunitária                | Métodos de Organização e Educação Comunitária I           | 15         | 15         |           |
|  | Métodos de Organização e Educação Comunitária II          | 45         | 35         | 10        |
|  | Métodos de Organização e Educação Comunitária III         | 30         | 20         | 10        |
|  |   |            |            |           |
|  |   | <b>165</b> | <b>135</b> | <b>30</b> |
| <b>NÚCLEOS DE ATIVIDADES INTEGRADORAS – NAI (885h)</b>       |   |            |            |           |
| Pesquisa (210h)  | Pesquisa I  | 15         | 15         |           |
|  | Pesquisa II   | 30         | 20         | 10        |
|  | Pesquisa III  | 30         | 20         | 10        |
|  | Pesquisa IV   | 30         | 20         | 10        |
|  | Pesquisa V  | 30         | 20         | 10        |
|  | Trabalho de Conclusão de Curso I                          | 45         | 25         | 20        |
|  | Trabalho de Conclusão de Curso II                         | 30         | 30         |           |
|  |   | <b>210</b> | <b>150</b> | <b>60</b> |
| <u>Práticas Pedagógicas (210h)</u>                           | Práticas Pedagógicas I                                    | 45         | 30         | 15        |
|  | Práticas Pedagógicas II                                   | 45         | 25         | 20        |
|  | Práticas Pedagógicas III                                  | 60         | 40         | 20        |
|  | Práticas Pedagógicas IV                                   | 60         | 40         | 20        |
|  |   | <b>210</b> | <b>135</b> | <b>75</b> |
| <u>Estágios (405h)</u>                                       | Estágio Curricular Supervisionado I – Comunidade          | 105        | 55         | 50        |
|  | Estágio Curricular Supervisionado II – EJA                | 90         | 45         | 45        |
|  | Estágio Curricular Supervisionado III – Gestão e Docência | 105        | 50         | 55        |

|  |   |             |             |            |
|--|---|-------------|-------------|------------|
|  | Estágio Curricular Supervisionado IV –<br>Gestão e Docência | 105         | 50          | 55         |
|  |   | <b>405</b>  | <b>200</b>  | <b>205</b> |
| <u>Seminários<br/>Integradores (60h)</u> | Seminário Integrador  | 15          | 15          |            |
|  | Seminário Integrador II                                     | 15          | 15          |            |
|  | Seminário Integrador III                                    | 15          | 15          |            |
|  | Seminário Integrador IV                                     | 15          | 15          |            |
|  |   | <b>60</b>   | <b>60</b>   |            |
| Atividades<br>Complementares             | Atividades acadêmico-científico-<br>culturais               | <b>200</b>  |             |            |
| <b>TOTAL DO CURSO</b>                    |   | <b>3275</b> | <b>2655</b> | <b>420</b> |

Fonte: PPP- UNIOESTE, 2008.



|                         |  |   |   |  |
|-------------------------|--|---|---|--|
|                         | CHS II Conceitos Organizadores das CHS<br>CAG II Ecologia de Agrossistemas<br>Organização Escolar e Método<br>Trab.Ped. II<br><i>NAI</i><br>Pesquisa III<br>Práticas Pedagógicas III<br>Seminário Integrador I<br><b>Total</b>   | 45h<br>30h<br>30h<br>60h<br>15h<br><b>420h</b>                    | 35h<br>30h<br>20h<br>40h<br>15h<br><b>370h</b>                    | 10h<br><br>10h<br>20h<br><b>50h</b>              |
| 2010/2<br><br><b>IV</b> | <i>NEB</i><br>Questão Agrária<br><i>NEE</i><br>Área de Conhecimento <sup>23</sup><br>Organização Escolar e Método<br>Trab.Ped. III<br>Projeto de Desenvolvimento do Campo<br>Métodos de Org. e Educação<br>Comunitária I<br><i>NAI</i><br>Pesquisa IV<br>Práticas Pedagógicas IV<br><b>Total</b> | 30h<br><br>210h<br>15h<br>45h<br>15h<br>30h<br>60h<br><b>405h</b> | 30h<br><br>210h<br>15h<br>45h<br>15h<br>20h<br>40h<br><b>375h</b> | <br><br><br><br><br><br>10h<br>20h<br><b>30h</b> |
| 2011/1<br><br><b>V</b>  | <i>NEB</i><br>Realidade Brasileira I<br>Desenvolvimento Humano e<br>Aprendizagem I<br><i>NEE</i><br>Área de Conhecimento <sup>24</sup><br>Métodos de Org. e Educação<br>Comunitária II<br><i>NAI</i><br>Pesquisa V<br>Estágio Curric. Superv. I - Comunidade<br><b>Total</b>                     | 30h<br>45h<br><br>210h<br>45h<br>30h<br>105h<br><b>465h</b>       | 30h<br>45h<br><br>210h<br>35h<br>20h<br>55h<br><b>395h</b>        | <br><br><br>10h<br><br>10h<br>50h<br><b>70h</b>  |
| 2011/2                  | <i>NEB</i><br>Desenvolvimento Humano e   | 30h   | 30h   |  |

<sup>23</sup> **E4: Ciências da Natureza e Matemática** = Geometria, ótica e a percepção do espaço (60h); Mecânica e a vida no campo (60h); Composição do universo (45h); Composição química dos seres vivos (45h). **ou Ciências Agrárias** = Botânica(60); Zoologia (45); Agropedologia I(60); Fisiologia Vegetal (45).

<sup>24</sup> **E5: Ciências da Natureza e Matemática** = Hidrodinâmica e termodinâmica e a vida no campo (60h); Eletromagnetismo e a vida no campo (45h); Da domesticação às leis da herança (60h); O Organismo (45h). **ou Ciências Agrárias** = Fitocnia(75); Zootecnia (75); Agroclimatologia e Hidrologia(60).

|        |  |            |              |              |             |
|--------|--|------------|--------------|--------------|-------------|
| VI     | Aprendizagem II  | <b>NEE</b> | 195h         | 195h         |             |
|        | Área de Conhecimento <sup>25</sup><br>Métodos de Org. e Educação<br>Comunitária III  |            | 30h          | 20h          | 10h         |
|        |  | <b>NAI</b> | 45h          | 25h          | 20h         |
|        | Trabalho de Conclusão I<br>Estágio Curricular S. II – EJA<br>Seminário Integrador II |            | 90h<br>15h   | 45h<br>15h   | 45h         |
|        | <b>Total</b>   |            | <b>405h</b>  | <b>330h</b>  | <b>75h</b>  |
| 2012/1 |  | <b>NEB</b> |              |              |             |
| VII    | Política Educacional II  |            | 30h          | 30h          |             |
|        | Teoria Pedagógica IV   |            | 30h          | 30h          |             |
|        |  | <b>NEE</b> |              |              |             |
|        | Área de Conhecimento <sup>26</sup>   |            | 195h         | 195h         |             |
|        |  | <b>NAI</b> |              |              |             |
|        | Trabalho de Conclusão II   |            | 30h          | 30h          |             |
|        | Estágio C. S. III – Gestão e Docência  |            | 105h         | 50h          | 55h         |
|        | Seminário Integrador III   |            | 15h          | 15h          |             |
|        | <b>Total</b>   |            | <b>405h</b>  | <b>350h</b>  | <b>55h</b>  |
| 2012/2 |  | <b>NEB</b> |              |              |             |
| VIII   | Realidade Brasileira II  |            | 45h          | 45h          |             |
|        | Política Educacional III   |            | 30h          | 30h          |             |
|        |  | <b>NEE</b> |              |              |             |
|        | Escola e Educação do Campo II  |            | 30h          | 30h          |             |
|        |  | <b>NAI</b> |              |              |             |
|        | Estágio C. S. IV – Gestão e Docência   |            | 105h         | 50h          | 55h         |
|        | Seminário Integrador IV  |            | 15h          | 15h          |             |
|        | <i>Total</i>   |            | <b>225h</b>  | <b>170h</b>  | <b>55h</b>  |
|        | <b>Sub total</b>   |            | <b>3075h</b> | <b>2655h</b> | <b>420h</b> |
|        | Atividades Complementares  |            | <b>200h</b>  |              |             |
|        | <b>TOTAL</b>   |            | <b>3275h</b> |              |             |

Fonte: PPP – UNIOESTE (2008).

<sup>25</sup> **E6: Ciências da Natureza e Matemática** = Cálculo diferencial e a vida no campo (60h); Educação financeira (30h); Fluxo de energia e ciclos biogeoquímicos (60h); Diversidade dos seres vivos (45h). **ou Ciências Agrárias** = Olericultura e Plantas Medicinais (75); Agropedologia II (75); Topografia e Geoprocessamento (60).

<sup>26</sup> **E7: Ciências da Natureza e Matemática** = Estatística e a vida no campo (60h); Cálculo integral e a vida no campo (60h); Grandes temas ambientais do campo (45h); Grandes temas ambientais mundiais (30h). **ou Ciências Agrárias** = Forragicultura (45); Sistema de cultivo e sistema de criação (45); Elaboração e análise de projetos para agricultura familiar (30); Desenvolvimento rural (60).