

**Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do  
Centro-Oeste do Paraná<sup>1</sup>: apontamentos sobre o vivido na turma “Campo em  
Movimento”**

Marcos Gehrke<sup>2</sup>

Marlene Lucia Siebert Sapelli<sup>3</sup>

Valdirene Manduca de Moraes<sup>4</sup>

*Estudar, praticar  
Buscar conhecimento  
São passos pra vitória  
Do Campo em Movimento.  
(Palavra de ordem da turma – Campo em Movimento)*

**Resumo**

Historicamente, há uma negação do acesso a todos os níveis de escolaridade à classe trabalhadora que vive no campo. Isso levou os Movimentos Sociais do campo a serem protagonistas de um movimento, que nasceu na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004, em Luziânia (GO), que definiu como uma das metas a **ampliação do acesso ao Ensino Superior**. Foi desse movimento que nasceu o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unicentro, em parceria com Movimentos Sociais (MST MAB e MPA) e prefeituras da região. Esse trabalho resulta de uma pesquisa e objetiva analisar o processo de implementação do curso que provocou um movimento interno na Universidade muito interessante, aproximando-a de escolas de Educação Básica do campo, de Movimentos Sociais e de outras Universidades e tem exigido uma reflexão importante sobre: a organização curricular, a universalização da

---

<sup>1</sup> No momento da produção desse artigo, estava se consolidando a penúltima etapa do curso, em Guarapuava.

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Pedagogia da Unicentro e da Licenciatura em Educação do Campo, Guarapuava/PR, doutorando em Educação pelo PPGE da Universidade Federal do Paraná, bolsista Capes no PIBID/Diversidade.

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Pedagogia da Unicentro e da Licenciatura em Educação do Campo, Guarapuava/PR, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>4</sup> Docente do Departamento de Pedagogia da Unicentro e da Licenciatura em Educação do Campo, Guarapuava/PR, Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti, Paraná, bolsista Capes no PIBID/Diversidade.

própria Universidade, a organização da Universidade em departamentos isolados, o papel da pesquisa na formação de educadores, o tratamento dado à especificidade da classe trabalhadora que vive no campo e outros. As análises levam a entender que não podemos aceitar o caráter burguês da Universidade, que privilegia alguns no que se refere ao acesso ao conhecimento e que promove processos educativos ‘conformadores’, distantes das necessidades da classe trabalhadora, na perspectiva de emancipação humana. É preciso, pois, explicitar a contradição dessa instituição, reposicionando-a na luta de classes.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Educação do Campo; Movimentos Sociais; Universidade; Currículo

## **Introdução**

Por muito tempo o olhar para os sujeitos da classe trabalhadora do campo era baseado no preconceito do ‘inferior’, portanto, a eles bastava uma escolaridade pequena, pouco acesso ao conhecimento mais amplo e mais complexo da realidade. A partir da Constituição Brasileira de 1988 e da LDB 9394/96 um grande movimento em defesa do acesso ao Ensino Fundamental, como direito de todos, foi articulado. Porém, isso não era suficiente. Por isso, na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, que aconteceu de 2 a 6 de agosto de 2004, em Luziânia (GO), estabeleceu-se como metas: universalizar o acesso à Educação Básica de qualidade para a população que trabalha e vive no campo; **ampliar o acesso à educação superior**; valorizar e formar educadores(as) do campo; respeitar a especificidade da educação do campo e a diversidade de seus sujeitos<sup>5</sup>. A partir daí potencializou-se a luta pelo acesso ao Ensino Superior e os Movimentos Sociais do campo apresentaram demandas de diversos cursos para as Universidades e para o próprio MEC.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unicentro é resultado de uma discussão e ação conjunta entre a Unicentro, representantes de cinco municípios (Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras, Cândói, Porto Barreiro e Rio Bonito do Iguaçu), três Movimentos Sociais (MST, MAB e MPA), Ceagro e Articulação Centro-Oeste de Educação do Campo, feitas a partir do edital número 2, de

---

<sup>5</sup> Consultar Declaração da II Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 2004.

23/04/2008/PROCAMPO/MEC, iniciando suas atividades, em regime de alternância, em 2010, com previsão de conclusão para 2013.

### **A aprovação do curso e a organização curricular**

O curso apresenta uma organização curricular que prevê a formação de educadores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tendo 3272 horas, sendo 400 horas de Estágio Supervisionado, 200 horas para atividades complementares e 2.272 h/a para as disciplinas, com carga horária totalmente presencial. Além disso, os educandos realizam atividades teórico-práticas, semanalmente, junto a escolas do campo, por meio do PIBID/DIVERSIDADE, contando com bolsa-auxílio (CAPES), com acompanhamento de educadores/supervisores das escolas em questão e de coordenadores da Universidade. Essas atividades possibilitam maior vínculo entre a Universidade e as escolas de Educação Básica, bem como do educando com a prática pedagógica das escolas, mais especificamente da sua área de atuação.

O curso está organizado em oito etapas e a carga horária é dividida entre disciplinas de formação pedagógica geral e específica. Optou-se pela formação em duas áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza e Matemática. Os educandos fizeram a opção pela área após seminário realizado na primeira etapa do curso.

O trâmite de aprovação do curso, nas instâncias internas da Universidade foi moroso e dificultado por vários fatores, dentre eles a falta de entendimento dos conselheiros sobre a necessidade de se ofertar um curso em regime de alternância; da própria formação por área que, aos olhos de alguns deles, era uma afronta à formação disciplinar feita em quatro anos; da educação do campo que representava uma novidade, especialmente ao estar relacionada aos movimentos sociais da classe trabalhadora organizada no campo, o que incomodava alguns conselheiros. Esses não foram os motivos apresentados para a não aprovação do curso. No processo, várias exigências foram feitas, inclusive a reestruturação da matriz curricular no sentido de indicar que a parte específica de formação na área iniciasse já na segunda etapa, o que trouxe benefício à formação; a garantia de pagamento dos educadores por parte do governo estadual, o que foi conseguido junto à SETI. Essas exigências foram pertinentes, entendemos que contribuíram para o avanço do curso. Mas quando estavam resolvidas,

mesmo assim havia um impasse entre os conselheiros para a aprovação do curso. Houve resistência por parte de alguns e o processo demorou nove meses para ser finalizado e só o foi, quando a verba estava depositada na conta da Universidade, restando dizer se iriam aprovar a proposta e aproveitar ou recurso ou se iam devolvê-lo ao Estado. Esse foi um fator decisivo diante do impasse e favoreceu a aprovação da proposta, mas não indica que houve aprovação de fato da existência do curso na Universidade. Depois de aprovado, foi assumido pela Reitoria que tem apoiado as ações necessárias para garantir a consolidação do processo com qualidade.

Estando pronta e aprovada a proposta, deu-se início ao processo de seleção dos candidatos para o curso. Optou-se pela realização de um vestibular especial com prova de redação com temáticas relacionadas às questões do campo. Houve a inscrição de mais de 400 candidatos, dos quais 60 foram selecionados. Esta grande procura expressa uma demanda ainda não considerada e não atendida pela universidade.

A turma, inicialmente era composta<sup>6</sup> por uma maioria de jovens com menos de 25 anos e do sexo feminino, em torno de 70%. A escolarização no ensino médio ficou entre a formação geral (47%) e o magistério (32%), apenas 17% fizeram curso profissionalizante em outras áreas e 3% em agroecologia. O trabalho é uma realidade na vida destes jovens, pois 20% destes declaram ter ingressado no mercado de trabalho antes de completar 14 anos, 31% manifestam que começaram a trabalhar entre 14 e 18 anos e 24% após completarem 18 anos. A renda familiar é baixa, pois 93% tem renda familiar entre um e três salários mínimos. A grande maioria, 90% residem na zona rural, destes 30% em assentamentos e 5,4% em acampamentos e apenas 10% na zona urbana. Quando indagados acerca dos motivos da escolha do curso, em questão de resposta induzida, 43% assinalam que apesar de não atuar em movimentos sociais, deseja trabalhar em escolas do campo, 25% por atuação nos movimentos sociais e o desejo de trabalhar em escolas do campo e 31% respondem que para trabalhar com educação mesmo que sem vínculo com o campo.

O curso é oferecido em Regime de Alternância que é a combinação entre o tempo-universidade e o tempo-comunidade, ou seja, entre os períodos nos quais os educandos ficam alojados para frequentar as aulas (que são trabalhadas nos períodos da manhã, tarde e noite, de forma bastante intensa, por se tratar de curso totalmente presencial) e os períodos em que voltam às suas comunidades para realizar trabalhos

---

<sup>6</sup> Dados coletados pela professora Angela Maria Hidalgo do Departamento de Pedagogia da Unicentro.

teórico-práticos referentes às disciplinas trabalhadas. Essa forma de organização do tempo permitiu aos educandos que moram em localidades muito distantes, frequentar as aulas. Se tivessem que enfrentar a frequência diária na universidade, as distâncias os impediriam de chegar até ela, impossibilitando-os de cursar o Ensino Superior. Isso parece solução, mas tem um caráter de contradição. Segundo Trindade (2010) essa forma de organização do tempo escolar foi criada na França, no período entre guerras (1935), para fazer reviver o campesinato “por meio das casas familiares rurais, da agricultura familiar, da volta à vida pura e simples do campo e da profissionalização dos agricultores” (p. 28). O autor a considera como “experiência que tenta articular trabalho e educação num contexto socioeconômico e político em movimento e com profundas transformações” (p. 29). Apesar de considerar a pedagogia da alternância uma alternativa no limite do próprio capital, o autor reconhece sua importância. Depois, em 1969, essa experiência foi trazida para o Brasil, justamente no período em que havia um predomínio da atividade industrial sobre a agrícola e “consolidação do processo de globalização, e o acirramento do conflito na relação entre capital e trabalho, tanto na cidade, quanto no campo” (p. 33). O autor também lembra que a experiência foi trazida, curiosamente, para o Brasil, logo após a promulgação do Ato Institucional número 5 (AI 5), de 13 dezembro de 1968, que colocava em recesso, por tempo indeterminado, o Congresso Nacional e as assembleias estaduais, podendo o governo da ditadura caçar mandatos, legislar por decreto e outros atos. Diante desse quadro, o autor considera “que a implantação da primeira experiência em Pedagogia da Alternância no Brasil com a criação da primeira *Escola Família Agrícola* (EFA), no Estado do Espírito Santo” (p. 38) deve ser analisada no contexto de criação de alternativas que não contrariassem os interesses do capital.

Entendendo tais contradições e considerando-as, percebemos, no caso da Licenciatura, que a experiência contém positividade e negatividade. Positividade no sentido de possibilitar o acesso à Universidade, mas negatividade no sentido de se trabalhar o conteúdo das disciplinas de forma muito compacta, dificultando aos educandos assimilação do mesmo. Por outro lado, a convivência entre educandos e entre educandos e educadores diariamente, favorece a criação de um vínculo importante para exercitar a vivência coletiva, a auto-organização dos estudantes e o auxílio mútuo no processo de aprendizagem.

Quando o projeto foi feito, definiu-se que o curso seria itinerante, portanto, as atividades seriam realizadas em diferentes municípios, em etapas. Nas três primeiras etapas o curso foi realizado em Laranjeiras do Sul/PR, no Seminário dos Xaverianos, havendo, portanto, o deslocamento da coordenação e dos educadores. Também houve o

deslocamento de materiais necessários para a realização das atividades, não comprometendo a qualidade do curso. Na avaliação dos educadores, as etapas seguintes teriam outras necessidades e seria necessário acessar a estrutura da Universidade em Guarapuava, para atendê-las. Na sequência, o curso foi realizado em Guarapuava/PR<sup>7</sup> para que os educandos pudessem usufruir mais da estrutura da Universidade (laboratórios, quadra de esporte, biblioteca e outros) e pudessem conviver com os demais educandos. Isso deu mais visibilidade ao curso na Universidade e agregou uma maior qualidade ao mesmo. Avaliamos positivamente essa mudança de local, pois, possibilitou maior integração da turma com o contexto da Universidade e entre os educadores, qualificando o processo educativo.

O curso foi interrompido quando a 4ª. Etapa aconteceria, em decorrência do não envio de verbas pelo FNDE/MEC. Os estudantes ficaram sem aulas, de fevereiro de 2011 a janeiro de 2012, o que acarretou prejuízos ao curso e explicitou a falta de entendimento de alguns órgãos sobre a seriedade necessária em relação às políticas públicas de educação para os sujeitos do campo. O que possibilitou a continuidade do curso, em 2012, foi a participação em Edital da CAPES para realizar o PIBID/DIVERSIDADE. Esse Projeto, por atribuir bolsas aos estudantes, também contribuiu para diminuir a evasão do curso. Para dar prosseguimento ao curso, foi necessária uma reorganização da matriz curricular para se garantir o término do mesmo nos quatro anos previstos.

Na sexta etapa, em 2012<sup>8</sup>, durante o tempo-comunidade, foram iniciados os estágios supervisionados, uma experiência significativa, tanto para os educandos, como para os professores supervisores que acompanharam essas atividades. O momento dos

---

<sup>7</sup> Quando o curso passou a ser ministrado em Guarapuava, os estudantes ficaram hospedados na Fundação RURECO – Fundação para o Desenvolvimento Econômico Rural da Região Centro Oeste do Paraná, local que compreende espaços para alojamento, bem como salas de aula e área para prática de esportes e lazer. Nos momentos em que as aulas eram realizadas na RURECO, os professores deslocavam-se até o local, quando as disciplinas exigiam o uso dos laboratórios, os educandos se deslocavam até os *campi* da universidade. Para possibilitar maior interação entre os educandos da LEdoC e os demais educandos da Universidade, foram planejadas atividades culturais (místicas), que serão realizadas no início do ano letivo regular, bem como a confecção de banners e folders informativos e a publicação do Jornal da Educação do Campo.

<sup>8</sup> Em 2013, acontecem as duas etapas finais do curso e estão sendo feitos alguns encaminhamentos, dos quais destacamos a organização de um livro que sistematiza as práticas desenvolvidas nas escolas durante a realização do PIBID/DIVERSIDADE, outro livro que trata das atividades realizadas no Estágio Curricular Supervisionado e as orientações finais para a elaboração do TCC. A produção do material descritivo do trabalho realizado tanto pelos educandos como pelos docentes envolvidos no processo de idealização e execução do curso, permitindo assim, a disseminação dos conhecimentos produzidos pela turma e sua contribuição para reflexões acerca do debate pela superação do modelo de formação existente e a possibilidade de cursos estruturados a partir das áreas de conhecimento. (ANTUNES-ROCHA, 2009)

estágios foi de grande importância para avaliarmos a articulação das atividades realizadas no tempo-universidade e no tempo-comunidade, considerando que o estágio foi a primeira experiência de docência para a maioria dos educandos, bem como os limites da relação entre a teoria e a prática pedagógica.

Houve no currículo, uma disciplina - 'Seminário Integrador' - como articuladora e como momento de retomada de questões centrais para o curso: o conhecimento na perspectiva da totalidade, a formação política e a luta social. Os Seminários Integradores ocorreram em todas as etapas do curso. Num primeiro momento o Seminário Integrador trouxe as discussões sobre o contexto da Educação no/do Campo, apresentando-se diferentes experiências feitas (da Casa Familiar Rural, em escola da rede estadual e no interior da Secretaria de Estado da Educação), com o objetivo de ampliar o entendimento dos educandos sobre as questões, especialmente, no que se refere à definição de políticas públicas para garantir a universalização da escolarização no campo e de se atender à especificidade do mesmo. No segundo Seminário Integrador foram discutidas as perspectivas pedagógicas de vários autores da Educação, com o objetivo de problematizar a vinculação do projeto educacional com o projeto societário. No Seminário Integrador III houve um amplo debate sobre a perspectiva de educação no contexto dos movimentos sociais e sindicatos da classe trabalhadora no campo. No Seminário Integrador IV foi discutida a questão fundiária, justamente, para demarcar o posicionamento político da classe trabalhadora em relação à educação do campo. No Seminário Integrador V, a partir das dificuldades vivenciadas no curso houve uma discussão forte sobre a formação por área e foi feito um exercício com os conteúdos das disciplinas de cada área, buscando a interdisciplinaridade a partir de questões significativas da realidade. Como a questão da área ganhou centralidade nos debates, os Seminários VI e VII também foram destinados a esse debate, buscando promover reflexões no que se referia aos estágios e ao planejamento.

### **A pesquisa como espaço de produção e circulação do conhecimento**

Neste curso a pesquisa se colocou como elemento constitutivo na formação dos militantes-educadores. Wright Mills (1982), ao referir-se ao sujeito pesquisador, chama-o de artesão intelectual, por considerar a pesquisa um processo que precisa manter a permanente relação entre o tema investigado e a biografia do pesquisador. Conforme o autor, os pensadores mais admiráveis não separam seu trabalho de suas

vidas, encarnam ambos como demasiado sérios para permitir tal dissociação e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento da outra. Neste sentido objetivou-se articular as práticas sociais dos estudantes à ciência, à linguagem e à arte. Nesse movimento pedagógico, os objetivos centrais foram formar educadores para a docência em escolas do campo e para as lutas da classe trabalhadora, fortalecendo o debate nacional sobre a formação de educadores por área do conhecimento.

A pesquisa foi trabalhada a partir dos seguintes aspectos: processo de produção do conhecimento humano; papel da pesquisa na formação e atuação dos profissionais da educação; levantamento de questões da realidade e referências bibliográficas; abordagens de pesquisa; diferentes princípios epistemológicos que orientam as práticas de pesquisa; elaboração de projetos de pesquisa; formas e processos de levantamento de dados; sistematização e análise dos dados; orientação de pesquisas e normas da ABNT; desenvolvimento e conclusão do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Foram considerados, nesse sentido, os aspectos teóricos (incluindo as questões epistemológicas) e metodológicos da pesquisa.

No decorrer das etapas do curso foram sendo feitos os estudos teórico-metodológicos e as opções pelos temas e perspectivas da pesquisa. O projeto de pesquisa foi sendo produzido e orientado pelo professor da disciplina e, a partir da VI etapa, também pelos orientadores, professores do conjunto de departamentos da universidade e, por intelectuais dos movimentos sociais. Esse trabalho foi desenvolvido com encontros presenciais, durante o tempo universidade e atendimentos à distância no tempo comunidade.

Quanto ao método, muitos anunciaram, mesmo que com limites, a opção pelo materialismo histórico dialético, o que expressou importantes preocupações na busca da compreensão da materialidade na qual as questões da Educação do Campo estão inseridas, buscando explicitar suas contradições e seus determinantes.

O caminho construído no processo de pesquisa também foi marcado pela preocupação em produzir “significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994), mesmo quando estes não estão claros ou elucidados pelos pesquisadores suficientemente, mas captar os significados que os sujeitos investigados conferem a suas práticas, suas compreensões, suas posições frente ao mundo, para que as hipóteses possam ser analisadas, confrontadas, confirmadas.

As reflexões em torno da pesquisa educacional realizadas durante o curso, bem como a aproximação com a investigação realizada, conduziram a algumas



compreensões, a muitas inquietações e dúvidas, mas desafiaram, permanentemente, no processo. Vários foram os limites e desafios na formação em pesquisa nesta modalidade, das quais destacamos: a falta ou pouca leitura foi, sem dúvida, um dos grandes desafios dos estudantes, ela não é uma prática constituída na formação escolar dos mesmos; acesso aos livros, textos e outros documentos também foi limitante, especialmente no tempo comunidade, no qual os estudantes ficavam distantes fisicamente da Universidade, e poucas eram as bibliotecas no campo; escrever, produzir, sistematizar o conhecimento e apropriar-se dele com autonomia foi outro trabalho árduo; o reduzido diálogo entre orientandos e orientadores também limitou o avanço; o uso limitado da internet; a pouca compreensão da pesquisa enquanto formação humana permanente; a falta de compreensão e articulação do método de investigação na pesquisa; entre outros, compuseram os desafios perseguidos.

A diversidade de questões investigadas, sem organização em eixos ou áreas de pesquisa, não possibilitou o aprofundamento devido nas áreas de conhecimento que habilitaram os estudantes, sendo que este era um dos objetivos formativos do curso.

Ainda em fase de produção da pesquisa, objetiva-se publicar todos os artigos produzidos, em livro, cumprindo a função social do conhecimento, retornar para as comunidades do campo e para o conjunto da sociedade e constituir-se como ferramenta de transformação da realidade.

### **Dificuldades e avanços**

No processo de construção e implementação da proposta, além das já citadas, várias foram as dificuldades, os avanços e os desafios:

#### *a) a abrangência da formação por área do conhecimento*

Um dos aspectos que mais geraram polêmica em relação à forma do curso foi o fato de propor o trabalho pedagógico por área do conhecimento, especialmente quando se iniciaram os estágios supervisionados, uma vez que as escolas que receberam os estudantes tinham seus currículos organizados por disciplina. Caldart (2011), ao analisar a Licenciatura em Educação do Campo, realizada numa parceria entre o Iterra e a UnB, alertava para o fato de que a docência por área era apenas uma das ferramentas para a formação dos estudantes, mas que a questão acabou sendo “absolutizada,

exatamente pela novidade e pelos desafios de sua implementação” (p. 97). Quando essa forma de organização curricular foi proposta, nos debates do grupo que organizou a proposta dos projetos-piloto, respondia a questões de ordem prática, decorrentes da materialidade das escolas do campo, que estava relacionada à grande rotatividade dos educadores nessas escolas e à dificuldade de se consolidar uma equipe de trabalho para implementar os Projetos Políticos Pedagógicos. Visualizou-se a organização curricular por área como alternativa para resolver, em parte, tais questões.

Percebemos que a cultura disciplinar expressa uma resistência às tentativas de transformação. Rodrigues (2012), no I Encontro das LEdoCs da Região Sul, realizado em Laranjeira do Sul (2012), afirmou que a organização da escola por meio de disciplinas não é natural, podendo ser transformada. Nesse sentido, vimos que superar a resistência para mudar a organização curricular, bem como a forma de ensinar é um dos principais desafios. A organização curricular explicita um determinado entendimento epistemológico, ou seja, uma determinada forma de compreender o conhecimento. A adoção da área como pressuposto para o trabalho pedagógico, indica a preocupação em superar a fragmentação do conhecimento, mas ainda é uma fragmentação. Pode representar um salto qualitativo no processo pedagógico, mas ainda fica o desafio da busca do entendimento a partir da totalidade. Kosik (1989, p. 41 e 42) explica como ocorre a compreensão dialética da totalidade:

[...] o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. O conhecimento dialético da realidade não deixa intactos os conceitos no ulterior caminho do conhecer; não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, sistematização essa fundada sobre uma base imutável e encontrada uma vez por todas: é um processo em espiral de *mútua compenetração e elucidação* dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes.

As práticas realizadas no decorrer do curso estão muito distantes de uma mudança da base epistemológica, pois, ainda se pautam na fragmentação do conhecimento, decorrente das concepções dos próprios educadores envolvidos no curso, mas também na forma como algumas Universidades estão organizadas, em departamentos estanques. Outros motivos que explicam essa fragmentação estão para além dos propósitos internos das instituições de ensino e podem ser buscadas nas relações de produção, reorganizadas a partir do taylorismo/fordismo.

*b) necessidade de atendimento às especificidades do campo*

Como o curso foi direcionado à formação de educadores para atuar em escolas localizadas no campo ou que atendam os sujeitos do campo, um dos pressupostos da ação pedagógica era que se partisse da especificidade dessas realidades ao se trabalhar os conteúdos da área. A maior dificuldade para avançar nesse sentido está de novo, na formação e no conhecimento dos educadores. O foco das Universidades, em geral, é a formação para atuar em escolas urbanas, portanto, os educadores, na sua grande maioria não conhecem as questões que estão envolvidas na vida do campo. Em nenhum momento esse pressuposto foi considerado em detrimento da garantia de acesso aos conhecimentos universais produzidos em cada área. Pelo contrário, o acesso a eles possibilitaria uma compreensão mais profunda tanto do caráter singular como do universal dessa realidade, portanto, uma intervenção mais significativa na mesma. Interessante perceber que, mesmo com limites, houve esforço de alguns educadores em colocar a especificidade do campo como ponto de partida, e isso acabou influenciando o trabalho dos mesmos em outros cursos.

*c) implementação da proposta do regime de alternância*

Como dissemos, a convivência proporcionada no Regime de Alternância foi importante, mas o fato de não haver na estrutura da Universidade, o alojamento para garantir hospedagem e alimentação impôs limites, pois parte das atividades não puderam ser realizadas na estrutura interna. O regime de alternância também propiciou exercícios importantes de auto-organização dos estudantes e a construção de um vínculo forte entre os mesmos e deles com os educadores e outras pessoas envolvidas no processo. Também permitiu que os estudantes, que tinham filhos pequenos, não

ficassem todo tempo universidade (às vezes esse tempo ultrapassou cinquenta dias) longe dos mesmos (foi organizada a Ciranda Infantil para atender as crianças).

*d) concretização dos compromissos com os Movimentos Sociais*

Quando o curso foi pautado para a Universidade e foram agendadas reuniões, o diálogo foi estabelecido com representantes de Movimentos Sociais e de prefeituras, que contribuíram, inclusive, na construção da proposta, tentando imprimir, principalmente, uma marca política e de classe ao curso. Quando o curso iniciou, houve a participação mais próxima de representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Movimento do Pequenos Agricultores (MPA), especialmente, porque havia educandos vinculados aos dois movimentos no curso. A participação se deu de diferentes formas: houve a contratação pelo convênio de pessoas para o trabalho administrativo e o cuidado com as crianças (Ciranda Infantil), indicados pelos Movimentos, bem como, de lideranças dos Movimentos da região de Laranjeiras do Sul/PR que participaram ativamente, inclusive de reuniões com os educadores do curso, quando da apresentação dos planos de ensino. Os militantes também contribuíram na organização do 1º. e 2º. Encontros das Licenciaturas em Educação do Campo e participaram da mesa redonda, organizada na disciplina Seminário Integrador III, para discutir a educação no contexto dos movimentos e sindicatos relacionados à classe trabalhadora que vive no campo, mas no percurso houve um desentendimento entre pessoas da Universidade e do próprio Movimento, o que criou um afastamento entre os dois grupos. Infelizmente isso também acarretou ao curso uma relativização do marco político vindo dos Movimentos Sociais. Os conflitos entre os componentes do MST do Paraná também refletiram em dificuldades no sentido de ampliar a parceria com a Universidade. Apesar dos limites, o trabalho com os Movimentos foi muito importante e provocou a aproximação de educadores da Universidade, de diferentes departamentos, que têm identidade com as questões da classe trabalhadora e isso resultou em projetos de extensão, em ampliação do número de pesquisadores que passaram a se envolver com as questões e outros.

*e) Relação entre Universidade e as escolas de Educação Básica do Campo*

No processo de implementação do curso foram várias as formas de aproximação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica do campo e da cidade, ambas da rede estadual de ensino, dos municípios de Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras, Candói, Pinhão, Quedas do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Porto Barreiro, Ortigueira, Maringá e Londrina. Relação nem sempre tranquila, mas de desconfiança, e ao longo do caminho o questionamento, crítica e descrédito no curso e na formação de professores por área foi acompanhando e gerando desafios e a produção de argumentos e respostas para ambos, coordenação do curso e os estudantes.

Os **estágios supervisionados** por área de conhecimento (400 horas durante dois anos) nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio foram um dos importantes marcos dessa relação, seja pela intervenção dos estudantes nas escolas, mediado pela orientação e formação do curso, seja pelas visitas realizadas em cada um dos estabelecimentos que acolheram os estudantes do curso. Estes foram momentos desafiadores para mostrar afinal, como se atuaria por área do conhecimento. Cada escola em que atuamos foi um espaço de divulgação do ideário do curso, da educação do campo e da Universidade. Por fim, a sistematização destas práticas e devolução do conhecimento (BRITO, 2003; FREIRE, 1987), em forma de livro, para as escolas e educadores foi a forma encontrada para contribuir com os mesmos; a educação do campo; e o fortalecimento de práticas interdisciplinares na perspectiva de outra forma escolar (FREITAS, 2002).

Todos os estudantes do curso foram beneficiados pelo **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência PIBID-Diversidade**, que tem como atividade básica atuar nas escolas durante seu percurso formativo, juntamente com docentes, num período de oito horas semanais durante. Com isso o trabalho da UNICENTRO se deu em doze escolas públicas num período dois anos. O programa disponibilizou sete supervisores, professores da educação básica, que também receberam bolsas, para acompanhar grupos de estudantes e escolas, este com função de articular o trabalho de cada estudante, a escola e a formação recebida na universidade. Tivemos também dois coordenadores de área e a coordenação geral para articular o trabalho com supervisores e estudantes, seja no tempo escola como no tempo universidade.

Este movimento de aproximação dos estudantes do curso com as escolas gerou também a produção de vinte seis artigos (relatos de experiência) produzidos a partir de práticas realizadas na escola, sistematizadas e publicadas como forma de gerar e socializar o conhecimento acerca das questões da prática pedagógica (BRITO, 2003;

FREIRE, 1987). Produzimos *banners* de divulgação dessa relação entre a Universidade e as escolas e o jornal da educação do campo – Movecampo – como espaço da escola básica e a universidade tratem das questões do campo e da educação.

Entre outros, esses espaços de aproximação da Universidade, os estudantes e as escolas, via as práticas pedagógicas, foram contribuindo, em mão dupla, na formação de todos, seja no caminho de trazer para o curso as questões das escolas para serem tematizadas e compreendidas, bem como, levando para as instituições as contribuições a partir das intervenções na área de conhecimento. Talvez esse seja, quem sabe, um dos diferenciais do curso - a vinculação entre a prática e teoria (práxis) - para educar ambos, os educadores e educadoras, das escolas e da universidade.

*h) o diálogo estabelecido entre educadores de diferentes departamentos de diferentes licenciaturas da Universidade para implementação do curso*

A implementação da LEdoC na Unicentro gerou um debate que envolveu diferentes setores da Universidade, pois trata-se de uma novidade para a comunidade acadêmica, as Licenciaturas em Educação do Campo são cursos recentes que poucas instituições oferecem. Algumas experiências, na formação de educadores do campo, oferecem elementos para analisar as diversas formas e possibilidades de superação dos modelos tradicionais que temos visto nas Universidades. Antunes-Rocha (2009) fala da necessidade de profissionais qualificados para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas do campo.

[...] a demanda de formação do Docente Multidisciplinar exige um repensar do modelo de formação presente nas Universidades brasileiras, centrado em licenciaturas disciplinares. As licenciaturas, baseadas num modelo de especialização, não permitem que esse educador seja capaz de intervir globalmente no processo de formação dos seus alunos. (2009, p. 41).

Nesse sentido, faz-se necessário explicar a dinâmica do curso aos pares e para isso foram organizadas reuniões para discussão e elaboração do Projeto do curso, participaram representantes dos seguintes departamentos: Pedagogia, Letras, Educação Física, Arte Educação, Matemática, Ciências Biológicas, Química e Física. Inicialmente as discussões foram difíceis, pois a maioria dos docentes não compreendia a organização de uma Licenciatura por área do conhecimento, Regime de Alternância e articulação com os Movimentos Sociais do Campo.

Após aprovação do projeto o diálogo estabelecido com os professores dos diferentes departamentos envolvidos foi para discutir as ementas das disciplinas e encaminhamentos para a realização das etapas do curso. A cada etapa, foram realizados encontros com os docentes, de diferentes departamentos, que ministrariam disciplina a fim de discutir e socializar os Planos de Ensino no intuito de aproximar, por área do conhecimento, conteúdos, metodologias, avaliações e tempo comunidade.

A cada nova etapa percebemos que as relações entre os sujeitos envolvidos, coordenação do curso, docentes, educandos, agentes universitários se estreitaram, juntos aprendemos a lidar com as questões burocráticas da instituição, bem como as relações humanas que foram se estabelecendo ao longo do tempo e o compromisso que cada um assumia, de acordo com seus preceitos pessoais e teóricos. É notável a importância que a Educação do Campo (LEdoC) vem assumindo na instituição, diante das atividades desenvolvidas em parcerias com os PPGE (Educação e Geografia), Grupo de Pesquisa – MovEcampo e com os diferentes departamentos.

Diante do exposto, consideramos que o diálogo frágil estabelecido entre os educadores no início do processo de implementação foi se fortalecendo no decorrer do curso, resultando na ampliação da discussão sobre organização curricular e a especificidade das escolas do campo no diferentes departamentos.

#### *i) a aproximação com as demais IES do Paraná e da região sul*

Se há um isolamento dos departamentos dentro da Universidade, há também um isolamento das Universidades, mesmo quando ofertam o mesmo o curso. Houve a realização de encontros (2010 e 2011), com educandos e educadores das Universidades do Paraná, que ofertavam o curso de Licenciatura em Educação do Campo, que na sua terceira edição (2012) contou com a participação de representantes da UFSC (Florianópolis/SC). Também pudemos ter a participação de educadores que fizeram a experiência no Iterra (Veranópolis/RS), como foi o caso de Roseli Caldart e Romir Rodrigues que trouxeram reflexões feitas a partir da experiência lá realizada, indicando avanços, preocupações e limites. Essas ações aproximaram as Instituições que puderam contribuir de forma recíproca para aprofundamento das reflexões realizadas nos cursos e para o amadurecimento em relação a essa proposta de formação por área, em regime de alternância e voltada para a especificidade do campo. Isso resultou, inclusive, em produção conjunta entre os sujeitos envolvidos. O processo que colocou em confronto

de análise, as diferentes propostas possibilitou perceber os pontos comuns, as fragilidades de cada proposta e indicou alternativas para superar os limites encontrados.

### **Considerações finais**

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo provocou um movimento interno na Universidade muito interessante e aproximou-a de escolas de Educação Básica do campo, de Movimentos Sociais e de outras Universidades, bem como, os próprios departamentos da mesma. O processo de implementação do curso tem exigido uma reflexão importante sobre a organização curricular, sobre a universalização da própria Universidade, sobre a organização da Universidade em departamentos isolados, sobre o papel da pesquisa na formação de educadores, sobre o tratamento dado à especificidade da classe trabalhadora que vive no campo e outros.

Toda problemática criada no processo de implementação do curso acabou provocando a criação de um grupo de pesquisa (MovEcampo – Movimentos Sociais, Educação e Campo) que agregou educadores e educandos de diferentes departamentos e articulou a graduação e pós graduação; a criação da única pós-graduação gratuita da Universidade (em Educação do Campo); a execução de vários projetos de extensão; a busca por Mestrado e Doutorado na área de Educação, por vários professores da Universidade, com objetivo de pesquisar sobre a Educação do Campo; a participação em Editais para financiamento de ações voltas à Educação do Campo e outros.

Entendemos que não podemos aceitar o caráter burguês da Universidade, que privilegia alguns no que se refere ao acesso ao conhecimento e que promove processos educativos ‘conformadores’, distantes das necessidades da classe trabalhadora, na perspectiva de emancipação humana. É preciso, pois, explicitar a contradição dessa instituição, fomentando mudanças nas práticas nela realizadas, no sentido de colocá-la a serviço de um projeto estratégico que promova o pleno desenvolvimento humano e que a reposicione na luta de classes.

### **Referências**



- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político – pedagógico. In: \_\_\_\_\_ e Aracy Alves Martins (orgs). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura, escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? IN: MOLINA, Mônica e Sá, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das Experiências Piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5 ed., Campinas: Papyrus, 2002.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- RODRIGUES, Romir. **I Encontro Regional das Licenciaturas em Educação do Campo do Sul do Brasil**. Laranjeiras do Sul/PR. 2012.
- TRINDADE, Glademir Alves. **O trabalho e a pedagogia da alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR**. Dissertação. UFSC. Florianópolis, SC, 2010. 138 p.
- WRIGHT MILLS, Charles. **A imaginação sociológica**. 6 ed. Tradução: De W. Dutra, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.