

## **A Formação de Educadoras/es no Contexto da Diversidade Socioterritorial do Campo**

**Sônia Fátima Schwendler<sup>1</sup>**  
**Aline Nunes dos Santos<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

**RESUMO – A Formação de Educadoras/es no Contexto da Diversidade Socioterritorial do Campo.** A Educação do Campo tem aberto algumas fissuras para o reconhecimento da diversidade epistêmica e a decolonialidade da formação de educadoras/es para as escolas do campo. A análise toma por base o desenvolvimento de uma proposta curricular original – a Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, que é organizada em diferentes territórios/turmas para viabilizar o acesso das comunidades assentadas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, de agricultores familiares à educação superior. A pesquisa empírica envolveu observações e entrevistas com educadoras/es e estudantes, por meio da metodologia da história oral/história de vida, em quatro turmas da LECAMPO, nos municípios da Lapa, Cerro Azul, Adrianópolis e Matinhos. O estudo infere que a inserção da Universidade no contexto da diversidade socioterritorial do campo, a partir da pedagogia da alternância e da itinerância, tem ressignificado a lógica e a epistemologia da formação docente.

Palavras-chave: **Educação do Campo. Formação Docente. Educação Superior. Decolonialidade.**

**ABSTRACT – Teacher Training in the Context of Rural Socioterritorial Diversity.** *Educação do Campo* (Education of the Countryside) has provided some spaces for the recognition of epistemic diversity and for decoloniality in teacher training for rural schools. The analysis is based on the development of an original curricular proposal – the Licentiate in *Educação do Campo* (LECAMPO), from the Federal University of Paraná, Seaside Sector, which is organized in different territories/classes to enable the access of settled, quilombola, indigenous, riverine, and family farmer communities to higher education. The empirical research involved observations and interviews with teachers and students using the methodology of oral story/life story in four LECAMPO classes, in the municipalities of Lapa, Cerro Azul, Adrianópolis, and Matinhos. The study infers that the introduction of the University in the context of rural socioterritorial diversity, through the pedagogy of alternation and itinerancy, has provided new meaning to the logic and epistemology of teacher training.

Keywords: **Educação do Campo. Teacher Training. Higher Education. Decoloniality.**

## Introdução

A formação inicial de educadoras/es em nível superior para as escolas do campo compõe a agenda da política pública da Educação do Campo, a qual emerge a partir do movimento social de re-existência no campo, de luta pela terra e pelo direito à educação. A *forma movimento* (Rosa, 2009) presente na luta pela terra, além da sua dimensão educativa, produziu um modo específico de organização do trabalho pedagógico no espaço das lutas sociais e das escolas do campo (Schwendler, 2017). Essa Pedagogia do Movimento (Caldart, 2000), que se faz e refaz na Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987), é alicerce da forma educação que produziu o fundamento para a Política da Educação do Campo (Schwendler, 2017) e, em específico, da política de formação de educadoras/es do campo. Uma das principais características desta política refere-se à participação e protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na sua concepção e elaboração (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

Neste artigo, argumenta-se que a Educação do Campo tem aberto algumas fissuras para que a educação superior se abra para a diversidade epistêmica e para a decolonialidade da formação docente, no sentido de “[...] desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (Walsh, 2009, p. 24). O poder colonial levou ao despojo das identidades históricas e do lugar social dos povos do campo, em especial, indígenas e negros, na história da produção cultural da humanidade (Quijano, 2005). Parte-se do pressuposto de que é preciso decolonizar a educação para que nela caibam educações *outras*, modos *outras* de pensar e viver, para que caiba uma pedagogia do movimento, do oprimido, da resistência, da decolonialidade, construída em movimento por sujeitos que reinventam suas existências para re-existir e se afirmar como sujeitos coletivos, em luta, pela transformação das circunstâncias sociais e de todas as formas de opressão, de desumanização. Neste contexto, o movimento social, enquanto *intelectual orgânico* (Gramsci, 1967) coletivo, portador de uma pedagogia da resistência e da insurgência, tem se constituído em alicerce para reinventar a forma e o conteúdo para uma formação docente, onde os saberes, o modo de vida e o contexto dos povos do campo em sua diversidade socioterritorial se constituam em eixos centrais do processo formativo e da estruturação dos cursos de educação superior.

O processo de constituição da formação docente para as escolas do campo será analisado a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em específico, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Abordaremos ainda os desafios para decolonizar a formação docente, a partir das perspectivas teórico-metodológicas da Pedagogia do Oprimido, da Pedagogia do Movimento e da Pedagogia Decolonial. O estudo envolve a análise do desenvolvimento de uma proposta curricular ori-

ginal: a Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LECAMPO), da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, voltada para a formação de educadoras/es para as escolas do campo (anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos). Para viabilizar o acesso das comunidades assentadas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, pescadores, de agricultores familiares, entre outros à educação superior, este Curso se organiza em diferentes turmas a partir da itinerância e da pedagogia da alternância. Este artigo examina em que medida estes dois componentes da organização do Projeto Político-Pedagógico do Curso têm potencializado a decolonialidade da formação docente. A pedagogia da alternância – organizada a partir do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade – integra o projeto de Educação do Campo, por figurar como um processo teórico-prático que mantém o estudante enraizado em sua comunidade durante seu processo formativo, o que também contribui para diminuir a taxa de evasão/expulsão da universidade. O regime de itinerância, por sua vez, possibilita a extensão da Universidade até os territórios e, por esse fator, o Curso atende uma grande diversidade socioterritorial de populações do meio rural, o que também contribui para manter a identidade de um curso de Educação do/com/no Campo. Têm-se como hipótese que essa forma organizativa tem permitido a inserção do ensino superior no contexto da diversidade do campo, e com isto, contribuído para reconstruir a lógica e a epistemologia da formação docente.

Para o estudo empírico foram feitas observações e entrevistas, no período de 2018 a 2019, com 16 estudantes em quatro turmas da LECAMPO, em funcionamento entre 2015 e 2019, nos distintos territórios em que o Curso se materializa, a saber: Turma Albert Einstein, localizada no Assentamento Contestado, no município da Lapa; Turma Flor do Vale, localizada no município de Cerro Azul; Turma Paulo Freire, localizada no município de Adrianópolis; e Turma Guará, localizada no Setor Litoral, no município de Matinhos, sede do Campus da UFPR. Ainda, foram realizadas entrevistas com 6 educadoras/es e equipe pedagógica/gestora do Curso, a partir da metodologia da história oral (Thompson, 2002; Portelli, 1997), em específico da história de vida (Marre, 1991)<sup>1</sup>. Esses entrevistados, a partir do critério da diversificação da amostra, tendo como referência idade, gênero, vínculo com o Curso, com movimentos sociais, relação com o campo e local de moradia, expressaram “[...] de maneira diversa, mas inter-relacionada, a trajetória socioeconômica do grupo social pesquisado” (Marre, 1991, p. 111).

## **O Processo de Construção das Licenciaturas em Educação do Campo**

A formação de educadoras/es para as escolas do campo constitui-se num desafio para as políticas públicas, no sentido de garantir a qualificação necessária para o exercício da docência. Segundo dados do Censo Escolar (Brasil, 2017), o Brasil possui 55.258 escolas no campo e 376.850 professores atuando em salas de aula. No entanto, aproximada-

mente 46% destes trabalhadores e trabalhadoras da educação não possuem formação em nível superior. Para muitos, a única forma de obter a qualificação é pela Educação a Distância, que, nas últimas décadas, assume a forma de massificação precarizada da formação docente; uma realidade histórica no campo brasileiro que reflete a ausência do Estado, bem como um modelo de educação urbano-centrado, de precarização da escolarização dos sujeitos do campo e das condições de trabalho e qualificação dos trabalhadores da educação. Este modelo, conhecido como Educação Rural, que “[...] está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e das pessoas que nela vivem” (Fernandes; Molina, 2004, p. 62), travestido na contemporaneidade de agronegócio, é atualizado pelas novas demandas de reprodução do capital no campo. Como parte da própria contradição do sistema capitalista, conforme análise do Fórum Nacional da Educação do Campo (Fonec, 2012), é possível afirmar que na transição de modelos (ajustes no modelo macroeconômico brasileiro, capitalista, neoliberal), entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio, teve um *vácuo* que foi ocupado pelos movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária, que se fortaleceram. Neste processo, houve a conquista do Pronera e a constituição da Educação do Campo.

O Movimento Por uma Educação no/do Campo se constitui a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – o I ENERA, em 1997, promovido pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (Munarim, 2008), onde se define pela construção da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (1998) e do Pronera, instituído pelo Governo Federal em 1998. A Educação do Campo, que se origina nos territórios de resistência e existência da luta pela terra, promovida pelo MST e se espacializa por meio da prática social de diversos movimentos e organizações do campo, passa a ser assumida, em seu Seminário de comemoração dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera (2018), como Educação do Campo, das Águas, das Florestas, dos ribeirinhos, dos quilombolas, dos extrativistas, dos pescadores, das comunidades dos fundos de pasto, dos coletores de açaí, das quebradeiras de coco, dos gerazeiros..., o que reflete a diversidade socioterritorial do campo brasileiro (Molina, 2019).

Constituído na atualidade por uma ampla diversidade de sujeitos coletivos de distintos movimentos sociais de campo, sindicatos, organizações não governamentais e universidades, este Movimento tem sido fundamental para que a Educação do Campo se constitua como política pública. O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em seu artigo 1º, traz para o Estado a responsabilidade pela “[...] ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo”. A formação docente em nível superior para atuar nas escolas do campo, constitui-se em um dos eixos de ação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), criado para dar operacionalidade ao Decreto nº 7.352/2010. A constituição de uma política pública específica para viabilizar a formação de educadores do próprio campo, pautada desde o nascimento

do Movimento da Educação do Campo, vai se consolidar como uma de suas prioridades a partir da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004 (Molina; Antunes-Rocha, 2014). Este processo retoma a função da universidade pública, o que contribui para que o campo esteja nas suas agendas de ensino e pesquisa.

As experiências de formação de educadoras/es do campo dos territórios da reforma agrária, por meio dos cursos de Pedagogia da Terra e de Licenciatura, apoiados pelo Pronera e executados pelas universidades públicas em parceria com os movimentos sociais, têm se constituído em alicerce para a política de formação de educadoras/es do campo, de uma forma mais ampla. O Pronera, vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário, que passou a integrar, a partir de 2010 (Brasil, 2010b), a política de Educação do Campo, tem adentrado às universidades com o conteúdo e a forma do projeto educativo dos movimentos sociais, gerando tensões, mas também aprendizados, que se constituem como acúmulos históricos na produção da Educação do Campo (Schwendler, 2017). Apesar da resistência das próprias universidades ofertantes dos cursos, em relação às matrizes formativas propostas pelos movimentos camponeses, os sujeitos coletivos do campo, a partir da *ocupação* dos espaços acadêmicos, vem forjando a construção do perfil do educador do campo e ensinando às próprias universidades, uma nova concepção de formar educadoras/es (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

Sobre esta base se alicerça a constituição de uma “[...] nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras” (Molina; Sá, 2012, p. 466), a Licenciatura em Educação do Campo, que se efetivou com a criação do Procampo, em 2007<sup>2</sup>, vinculado ao Ministério da Educação. As Licenciaturas em Educação do Campo estão em todas as regiões do Brasil, e em 19 estados, disputando o território da produção de conhecimento. São atualmente, de acordo com o Censo de 2017, 44 cursos, em 31 instituições de Ensino Superior. Conforme Molina (2019), são 227 turmas em andamento, com 7.342 estudantes matriculados, 585 docentes de nível superior e 117 técnicos. Dessas turmas, 25% estão no Nordeste; 24% na região norte; 21% na região sul; 17% no Sudeste e 13% no Centro-Oeste.

A Licenciatura em Educação do Campo se estrutura por área de conhecimento. Qualifica para a docência multidisciplinar em uma das seguintes áreas: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Tem por objeto a escola de Educação Básica, com foco na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Visa preparar educadoras/es para, além da docência, atuar na organização/gestão de processos educativos da educação formal e não formal, em especial, na atuação pedagógica junto às comunidades do campo, o que implica “[...] uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável” (Brasil, 2006, p. 4).

Um dos grandes desafios da Licenciatura em Educação do Campo é a institucionalização/regulamentação de um curso superior que mantenha o vínculo com sua materialidade de origem: a luta pela reforma agrária, pela Educação do Campo e pela permanência/construção de escolas no campo (Caldart, 2007). Enquanto formação docente específica, a Licenciatura em Educação do Campo atende à demanda de formação de educadoras/es que já atuam nas escolas do campo e possibilita o acesso à educação como direito das populações do campo à educação superior. Essa formação docente específica tem o potencial de constituir um corpo docente nas escolas do campo que tenha pertença, que compreenda de forma crítica a realidade do campo e se envolva na construção de projetos coletivos que dialoguem com as demandas das comunidades camponesas. Igualmente, carrega o potencial de questionar e reconstruir as relações entre universidade e movimentos sociais e de decolonizar a formação docente, de modo que a educação superior se abra para a diversidade epistêmica trazida pela diversidade socioterritorial dos povos do campo.

### **Os Desafios para Decolonizar a Formação Docente para as Escolas do Campo**

O desenvolvimento do território camponês implica “[...] uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários” (Fernandes, 2006, p. 30). Enquanto a mercadoria é a marca do agronegócio, que se apropria do conceito da Educação do Campo para disputar as políticas públicas voltadas para o campo, “[...] o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência” (p. 29) material e simbólica. O território do campesinato expressa uma diversidade de modos de trabalhar, de viver e sentir a relação com a natureza, com a comunidade, com a ancestralidade. Essa diversidade camponesa se entrelaça com as situações concretas de desigualdade social, política e econômica a que as populações do campo foram historicamente submetidas, marcadas pelas profundas contradições do modo de produção capitalista (Ghedini; Janata; Schwendler, 2010). Estes territórios, que se constituem como “[...] espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento” (Fernandes, 2006, p. 29), são também pedagógicos. Em seu interior, em meio às contradições e re-existências dos povos do campo, das águas e das florestas são produzidos e apreendidos os conhecimentos da prática social. Reconhecê-los e incorporá-los na formação docente é fundamental para a preservação das identidades camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e para a reconstrução da lógica da produção e da apropriação do conhecimento no espaço acadêmico.

O debate da formação docente envolve tanto o direito de acesso das populações do campo ao conhecimento produzido historicamente, quanto a necessidade de questionamento do lugar social e do método



de produção e apropriação desse conhecimento (Schwendler, 2017). Ao entrarem como sujeitos coletivos nas universidades – territórios legitimados na produção do conhecimento – os movimentos sociais do campo, concebidos como *outros*, colocam em questão a invisibilização e a desvalorização dos saberes e da cultura produzida na prática social dos sujeitos do campo em sua diversidade socioterritorial. Conceber o campesinato, as mulheres, os povos indígenas e negros, e os trabalhadores de modo geral, como “[...] inferiores em conhecimento, em racionalidade, em cultura, em valores têm agido para legitimar as segregações econômicas, sociais, de classe” (Arroyo, 2015, p. 62). Boaventura de Souza Santos (2007) ressalta a injustiça cognitiva, onde só um conhecimento é reconhecido como legítimo. Para o autor, este pensamento abissal da ciência moderna se sustenta na afirmativa da invisibilidade e da inexistência de outras formas de conhecimento, de ciência e racionalidade. O autor aponta a necessidade de confrontar a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, o que implica o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos que interagem entre si, sem comprometer sua autonomia. Para além de questionar as ausências, Santos (2005, p. 172) propõe trabalhar a partir das emergências que se revelam “[...] através da ampliação simbólica de pistas ou sinais” da própria experiência construída, em específico, a dos movimentos sociais.

Nas últimas décadas, a partir de políticas afirmativas, os movimentos sociais vêm pressionando para derrubar as cercas do saber, e se afirmam como produtores de conhecimento válido, legítimo a ser incorporado no currículo das escolas e universidades. Nesse processo, Miguel Arroyo (2015) aponta uma contradição; que é o fato de os movimentos sociais lutarem pela escola, pela universidade, embora tenham sido produzidos como inferiores, como subalternos pelo conhecimento hegemônico. “Ocupemos o latifúndio do saber”, afirmam os movimentos sociais em suas lutas pelo direito à educação. “Ocupemos a universidade território de produção, acumulação do saber hegemônico a que temos direito e que nos foi negado porque cercado e apropriado pelas elites como foi apropriada e cercada a terra por que lutamos e ocupamos” (Arroyo, 2015, p. 54). Essas resistências camponesas, produtoras da *desobediência política e epistêmica* (Mignolo, 2008), são essenciais para construir “[...] novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais” (Walsh, 2009, p. 25). Nesse diálogo de saberes, encontra-se uma das possibilidades de decolonizar a formação docente hegemônica e construir formas outras de educar, aprender, desaprender e reaprender, que aqui serão analisadas a partir das perspectivas teórico-metodológicas da Pedagogia do Movimento, da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia Decolonial.

A Pedagogia do Movimento<sup>3</sup>, como afirma Roseli Caldart (2011, p. 69), não se constitui numa nova corrente teórica da pedagogia. Ela consiste em “[...] um jeito de trabalhar com diferentes práticas e teorias de educação construídas historicamente desde os interesses sociais e políticos dos trabalhadores”. Essa forma de trabalhar se ancora na “[...]”

dinâmica do Movimento (suas questões, contradições, demandas formativas da luta e do trabalho) como referência para construir sínteses próprias de concepção (igualmente históricas, em movimento)". Caldart (2000) compreende que existe uma pedagogia do movimento, uma práxis de formação humana, que se constitui na historicidade das ações e das reflexões pedagógicas dos movimentos sociais. O Movimento social é compreendido como sujeito pedagógico, "[...] como uma coletividade em movimento que é educativa, e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem" (Caldart, 2000, p. 1999). Neste sentido, um dos grandes desafios consiste em transformar a Pedagogia do Movimento, a intencionalidade formativa que os movimentos sociais produziram nas dinâmicas de suas lutas sociais e organizações coletivas, em um projeto de formação humana no espaço escola/universidade.

Um dos grandes aprendizados para esse processo vem da Pedagogia do Oprimido, que nos "[...] reeduca na sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos e excluídos como sujeitos de educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação" (Arroyo, 2003, p. 34). A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire não nos propõe como educá-los, mas a compreender como se educam, como aprendem, como ensinam, como se humanizam e se reinventam na luta contra a desumanização a que foram sujeitados. É uma pedagogia *dos* oprimidos, que se forja *com* eles, enquanto sujeitos, coletivos, na luta pela recuperação de sua humanidade roubada. "Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará" (Freire, 1987, p. 32). O princípio da pedagogia dos oprimidos busca encontrar na dialética do processo de desumanização-humanização os elementos para a transformação dos sujeitos e das condições que os desumanizam, bem como das concepções desumanizadoras, colonizadoras que se perpetuam na mentalidade dos sujeitos, embora as condições que as geraram possam ter-se modificado.

Nessa direção Catherine Walsh, fundamentada no pensamento de Paulo Freire e Frantz Fanon, chama para a necessidade de perspectivas pedagógicas que se "[...] enlace(m) com os projetos e perspectivas de interculturalidade crítica<sup>4</sup> e de-colonialidade. Pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação de-colonial" e, portanto, enfrentam o mito racista, bem como a racionalidade moderna-ocidental. São *pedagogia(s) de-colonial(ais)*,<sup>5</sup> que buscam "[...] transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade". São "[...] pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, de-colonial e rebelde" (Walsh, 2009, p. 27).

Com base na Pedagogia do Movimento, do Oprimido e na Peda-



gogia Decolonial, entende-se que no processo de formação de uma docência camponesa, não é o suficiente a “[...] incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes”, mas é preciso “[...] visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial” (Walsh, 2009, p. 24), calcada também em bases heteropatriarcais e classistas.

No processo de transformação da lógica acadêmica, Mônica Molina (2019) ressalta a importância de reconhecer que os sujeitos do campo, ao entrarem nas universidades, trazem presente uma diversidade socioterritorial de seus contextos de origem e, portanto, as distintas formas de luta e de produção material da vida que ocorrem em seus territórios. Trazem, ainda, um patrimônio cultural, carregado de saberes da prática social, vinculado às tradições que seus coletivos foram constituindo nos processos de existência e resistência em suas terras e territórios. Compreender esses aprendizados e incorporá-los como “[...] matéria-prima central nos processos de formação docente é um grande desafio colocado às Licenciaturas em Educação do Campo” (Molina, 2019, p. 8).

Para além do processo de reconhecimento e produção de saberes, os movimentos sociais também questionam as estruturas de organização dos cursos nas universidades e reinventam métodos de construção e socialização do conhecimento. Um dos aprendizados da relação movimentos sociais e universidade no processo de constituição da política de formação de educadores para as escolas do campo tem sido a forma como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo se organizam para atender a demanda de diversidade socioterritorial dos povos do campo. A itinerância e a pedagogia da alternância são compreendidas aqui como componentes importantes da organização do projeto político-pedagógico do Curso no acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior e na decolonialidade da formação docente.

### **A Itinerância e a Pedagogia da Alternância no Processo de Decolonialidade da Formação Docente – a Experiência da LECAMPO – UFPR, Setor Litoral**

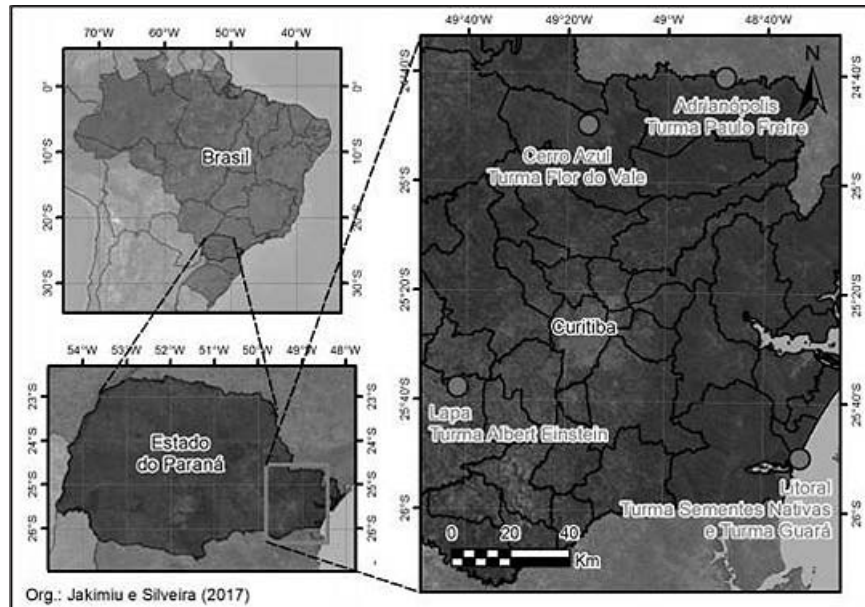
Para examinar o potencial da itinerância e da pedagogia da alternância na inserção da educação superior no contexto da diversidade do campo, bem como na reestruturação da lógica e da epistemologia da formação docente toma-se como referência a Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), como ênfase na formação em Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. O Curso está entrelaçado aos municípios do litoral paranaense, contemplando também a região do Vale do Ribeira, também no estado do Paraná. Ainda que não seja de abrangência do Setor Litoral, em função da demanda dos assentamentos, o Curso também envolveu o município da Lapa.

A LECAMPO foi implementada a partir do Edital da Chamada pública nº 02, de setembro de 2012 - SESU/SECADI/SETEC, que cria os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Desde 2016, o Curso está institucionalizado na UFPR, Setor Litoral, com oferta regular de 40 vagas anuais. Seu Projeto Político Pedagógico (PPC, 2012) se ancora nos marcos legais da Educação do Campo, bem como nos princípios do Pronacampo. O ingresso na LECAMPO é organizado por meio de processo seletivo especial e calendário diferenciado. O Curso, que ocorre na modalidade presencial, em regime de itinerância e alternância, é direcionado aos educadores do campo que não possuem curso de licenciatura, conforme decreto n. 7352/2010, que privilegia também agricultores familiares, assentados, acampados, pescadores, ribeirinhas, ilhéus, quilombolas, indígenas e povos da floresta.

Os princípios da Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais foram basilares na constituição do Curso. “Vendo estudos de outras LECAMPOs no Brasil, a ideia da itinerância e da alternância era exatamente levar a universidade até as comunidades” (Entrevista Margarete, 2018)<sup>6</sup>. Foi justamente o regime de itinerância que possibilitou que a LECAMPO atendesse essa diversidade de sujeitos do campo, o que se constituiu num desafio para os docentes e a equipe pedagógica. “A gente tem lutado para manter esse Curso dentro dos princípios da Educação do Campo, mas nem sempre é fácil. Aqui, é um dos poucos cursos que conseguem chegar nessa diversidade de sujeitos: quilombolas, indígenas, acampados, assentados, pescadores” (Entrevista Patrícia, 2019).

A itinerância, que consiste no deslocamento das/os educadoras/es/equipe pedagógica e gestora para os lugares em que as turmas se efetivam, possibilitou a criação de diversas turmas, em territórios distintos. A primeira oferta do Curso<sup>7</sup>, com 120 vagas, no 1º semestre de 2015, envolveu os sujeitos do campo integrantes de movimentos sociais, especialmente os de luta pela terra – *Turma Albert Einstein* – com aulas no Assentamento do Contestado, a partir de uma parceria com a Escola Latino-Americana de Agroecologia – ELAA, no município da Lapa/PR; e a *Turma Flor do Vale*, com camponeses e educadores da região do Vale do Ribeira, com aulas no Polo da Universidade Aberta do Brasil, em Cerro Azul/PR. A segunda oferta do Curso, no 2º semestre de 2015, com 120 vagas, atendeu à demanda do Vale do Ribeira, que engloba as comunidades quilombolas, agricultores familiares e educadores das escolas do campo – *Turma Paulo Freire* – com aulas no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, da Comunidade Quilombola João Surá, no município de Adrianópolis; e a *Turma Guará*, na sede do Setor Litoral, com estudantes de diferentes municípios e comunidades do litoral do Paraná (Gonçalves, 2016). As turmas seguintes (oferta regular): *Sementes Nativas* (2017), *Sepé Tiaraju* (2018), *Chico Mendes* (2019) e a de 2020 têm suas aulas no Setor Litoral, no município de Matinhos.

**Figura 1 – Localização das Turmas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR – Setor Litoral**



Fonte: Jakimiu e Silveira (2018).

A primeira turma do Curso da LECAMPO, Turma Albert Einstein, com estudantes oriundos da luta pela terra, se instituiu no Assentamento Contestado, área remanescente do regime de sesmarias do Brasil Colonial e Imperial, ocupada, em 1999, por famílias vinculadas ao MST. A grande maioria, mais de 50% das 150 famílias que vivem na área, produz de forma agroecológica. Essa turma, por ser precursora, teve um papel fundamental no vínculo do Curso com a materialidade de origem da Educação do Campo e os aprendizados advindos dos Cursos do Pronera, em especial, da práxis da Pedagogia do Movimento. As atividades formativas se vinculam também aos “[...] princípios da Agroecologia e do Trabalho, entendendo-os como educativos nos processos de formação de educadores do campo no âmbito do curso” (Jakimiu, 2018, p. 32). Durante o Tempo Universidade (TU), cujas etapas são longas (geralmente de quarenta e cinco dias), a turma se organiza em núcleos de base e desenvolve diferentes tempos educativos. Essa dinâmica propicia a formação do sujeito, aliada ao desenvolvimento do trabalho cognitivo, afetivo e político, articulado com a perspectiva formadora do movimento social (Santos, 2020), que envolve uma ética do coletivo, como expresso em entrevista: “Eu nasci num acampamento do MST [...]. A busca do conhecimento é a devolutiva para esse movimento. Não para uma única pessoa, são milhares dentro do movimento do MST” (Energia, 2018).

Este vínculo dos estudantes com os movimentos sociais de campo se diferencia, principalmente na turma Flor do Vale, uma vez que os

movimentos não possuem força no município de Cerro Azul, “[...] território ocupado por várias comunidades tradicionais e com diferentes identidades culturais, característica essa que define o perfil da turma dos estudantes” (Silva et al, 2019, p. 54). Mesmo sem a influência direta da Pedagogia do Movimento, após o ingresso no Curso, as/os educandas/os relatam que surgiram muitas indagações sobre suas condições de vida, e mais além, desvelou-se os sentidos do que é ser um sujeito camponês e um futuro educador do campo. “Eu não me reconhecia como sujeito camponês” (Entrevista Jaboticaba, 2018). “O curso fez a gente colocar óculos, enxergar as coisas que a gente, que vivia no campo, não enxergava. Muita coisa passava ‘batido’ e a gente não prestava atenção. Agora tudo que eu vejo parece que tá relacionado” (Entrevista Pitanga, 2018). Elas/es percebem a importância da formação na Educação do Campo, até porque “[...] o município tem 71,6% da população na área rural e poucos professores. Era sempre aquela situação do professor que mora na cidade ou que vem de fora, e que não conhece a realidade” (Entrevista Jaboticaba, 2018).

A Turma Paulo Freire, que tem suas atividades de aula em finais de semana, no Quilombo João Surá, apresenta características próprias decorrentes das condições históricas da formação do território e da constituição identitária dos estudantes, perpassada pelas tensões que as comunidades quilombolas enfrentam para viabilizar a existência e regularização de seus territórios. A presença de uma turma da LECAMPO buscou atender a demanda de formação preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas, e a garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola, assegurados pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 (Brasil, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. A prefeitura de Adrianópolis queria que o Curso fosse no centro, revela o docente João Carlos (Entrevista, 2019). “A gente disse: ‘Não, se a gente vai fazer aqui, vai ser em João Surá, porque queremos que o quilombola se inscreva’. Senão vamos repetir o que a educação normalmente faz, que é estar no centro urbano e, conseqüentemente, eles vão desistir.” A importância desse Curso por meio da itinerância é expressa no relato de uma das educandas.

A gente não entendeu bem: ‘Uma universidade aqui na região?’ O curso deu aquilo que a gente mais tinha dificuldade de fazer [...], porque na Pedagogia que eu fiz não tinha nada nem sobre diversidade, muito menos específico sobre Educação do Campo, indígena ou quilombola (Entrevista Educação, 2019).

A Turma Guará, que tem suas atividades de aula no Setor Litoral da UFPR, em Matinhos, é formada por sujeitos de diversos territórios do litoral paranaense (Guaratuba, Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Matinhos, Paranaguá, e Pontal do Paraná). A diversidade é inerente à própria turma – são quilombolas, faxinalenses, ilhéus, ribeirinhos, pescadores e camponeses – o que motivou a realização de etapas itinerantes – mas dessa vez, não apenas com os professores – mas juntamente

com os estudantes. “Instalamos itinerância na própria turma! A turma teve seis encontros em seis diferentes territórios [...]. Foi muito interessante. Isso fez com que o grupo percebesse muita coisa” (Entrevista Luciano, 2019), ou seja, que há um tempo e esforço investido por aqueles que moram mais distante da Universidade. Permitiu, ainda, conhecer o contexto de cada comunidade atendida pela turma. “A gente pega o barco, porque lá é só assim para atravessar até Paranaguá. Aí, pega o ônibus e vem todo final de semana [...]. Pra vir pra cá peguei altas ondas, chuva, vento, chegava tudo molhado” (Entrevista Talha-mar, 2019). Proporcionar itinerância entre os territórios atendidos foi essencial para que os estudantes pudessem ter contato com outros modos de existência e, reconhecê-los como parte de sua identidade camponesa (Santos, 2020).

A percepção das múltiplas identidades das/os estudantes ocorreu a partir das visitas a campo nas quatro turmas em análise, durante o Tempo Universidade. Nas observações in loco foi possível perceber a dimensão socioterritorial atendida pelo curso, bem como o modo como cada docente trabalhava para atender as especificidades de cada território, possibilitando a valorização e o diálogo de saberes a partir da experiência e do contexto de cada estudante/turma.

A itinerância docente tem sido crucial para a efetivação dessas turmas, para viabilizar o direito à educação superior dos povos do campo. Durante as entrevistas, as/os estudantes destacaram o quanto é favorável a presença de escolas/universidade nos territórios para a formação desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior, com o objetivo de formar profissionais para o atendimento às necessidades das próprias comunidades. “Eu parei de estudar porque na Ilha não tinha mais escola, e eu não tinha como ir pra outro lugar. Agora tem, meus filhos agora têm essa oportunidade” (Entrevista Talha-mar, 2019). A itinerância também tem contribuído para que a universidade saia de dentro de seus muros acadêmicos e mergulhe na realidade camponesa, carregada de contradições sistêmicas, assim como de sabores e saberes da diversidade socioterritorial dos sujeitos do campo, que se constituíram na prática social e nas lutas de resistência contra a negação de suas existências. Com a itinerância, de certo modo, a universidade pública consegue manter uma relação mais orgânica com os movimentos sociais e um compromisso com os fundamentos da Educação do Campo, pois, “[...] se a gente perde essa origem, a gente desvirtua o processo da formação” (Entrevista Patrícia, 2019). No entanto, alguns desafios foram apontados pelos educadores/equipe pedagógica, como a demanda por recursos financeiros para deslocamento, disponibilidade e sobrecarga dos docentes que passam horas em viagem e, muitas vezes, trabalham sem folga. “Adrianópolis, por exemplo, passamos um dia viajando. Ainda aumenta muito o tempo em sala de aula né, que fica mais cansativo para o estudante. Nesse caso, seria melhor a etapa longa, que aproveitaria melhor o tempo deles” (Entrevista João Carlos, 2019).

Embora haja o reconhecimento de que a itinerância nos territórios seja fundamental para manter a identidade dessa LECAMPO, a abertura

de novas turmas, no período de 2017 a 2020, tem ocorrido apenas nas dependências do Setor Litoral. O novo edital aberto para o ano letivo de 2021<sup>8</sup>, com 40 vagas, no entanto, contempla novamente o território do Assentamento Contestado, e a ELAA, como local para a realização do TU. O que fica evidente nos discursos das/os educadoras/es, tanto nas entrevistas, quanto em observações feitas durante atividades e reuniões, é que aqueles que possuem vínculo com as questões do campo assumem seu pertencimento à classe trabalhadora, ou desenvolvem um trabalho orgânico com as comunidades atendidas e/ou com os movimentos sociais são os que mais lutam pela manutenção do regime de itinerância (Santos, 2020).

O Projeto Político Pedagógico da LECAMPO também é estruturado na pedagogia da alternância<sup>9</sup>, em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e o decreto no 7.352/2010, que explicita, no artigo 5º, a legitimidade e a necessidade de políticas específicas de formação de professores para a Educação do Campo, reconhecendo o uso de “[...] metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo” (Brasil, 2010a). A formação por alternância consiste em uma metodologia de organização da educação formal, que se originou na Europa, vinculado com processos coletivos envolvendo agricultores familiares, participação da Igreja e relação com o Estado. Esse método articula prática e teoria numa práxis, em que se alternam tempos e lugares de aprendizado, sendo uma formação geral e técnica em regime de internato, de forma concentrada em um centro de formação, e um trabalho prático/reflexivo na comunidade/família camponesa (Ribeiro, 2008).

No Brasil, embora a alternância fosse mais comum na oferta da educação básica, em função das experiências das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), ela tem possibilitado a expansão da educação superior aos sujeitos do campo. O acúmulo para esta modalidade de oferta na educação superior pode ser atribuído às experiências desenvolvidas nos cursos vinculados ao Pronera, nas diferentes áreas do conhecimento (Pedagogia da Terra, História, Ciências Agrárias, Geografia, Artes, Direito, Agronomia, Comunicação, Enfermagem, entre outros) (Molina, 2012). A alternância no Pronera, diferentemente das experiências das EFAs e CFRs, se fundamenta nas experiências de educação do MST e traz presente um forte vínculo com a Pedagogia Socialista, na relação escola e trabalho, apontando para uma formação humana omnilateral, baseada em um projeto de emancipação (Janata; Anhaia, 2018). Essa metodologia organizativa assegura que os tempos e espaços formativos estejam adequados à realidade do campo, e permite que haja a flexibilidade do calendário escolar à vida e ao trabalho do campo. Ou seja, um curso com um currículo organizado por alternância permite “[...] integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as Escolas do Campo” (Molina; Sá, 2012, p. 470).



Na LECAMPO, os estudantes dividem o tempo entre períodos de atividades, aulas e orientações na universidade, e períodos de atividades formativas em sua comunidade/escola. Essa organização do Curso, que alterna o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC), além de aproximar a educação da realidade dos educandos, também busca “[...] evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício” (Molina; Sá, 2012, p. 468). Para organizar o TU, os docentes do Curso buscaram entender o contexto de cada turma. Apenas a Turma Albert Einstein possuía uma estrutura adequada para alojamento e organização do TU em etapas longas, já que os estudantes ficavam hospedados na ELLA. Nas demais turmas, as etapas eram curtas, geralmente concentradas nos finais de semana. “A [etapa] curta funciona muito bem, independente do espaço. Mas no território, ainda é melhor a longa [...]. O estudante é liberado de suas funções e pode se dedicar. Assim, ele não desiste. (Entrevista João Carlos, 2019). A demanda de deslocamento dos docentes do Curso exigiu que as aulas fossem concentradas e organizadas em etapas curtas. Já com as novas turmas, localizadas no Setor Litoral, houve a opção por etapas de quinze dias.

No contexto da LECAMPO, mesmo ocorrendo de forma distinta, a alternância traz à universidade um método específico de apropriação e construção do conhecimento a partir da metodologia da Educação Popular, com ênfase na ação, reflexão e ação na perspectiva de transformação social. O conhecimento que emerge dessa metodologia “[...] ressignifica a realidade a partir das teorias e da relação com outros espaços e sujeitos, por conseguinte, contribui para romper com a estrutura convencional de educação que forma para a domesticação” (Santos, 2012, p. 83). A alternância possibilita “[...] vivenciar e construir um processo contínuo de educação, onde a realidade social é a matéria-prima central da formação” docente, sem considerar, contudo, “[...] estar apenas na realidade as questões que esses educandos têm direito de aprender”. Neste sentido, a alternância tem se constituído em uma “[...] ferramenta metodológica fundamental, pois possibilita aproximar a Universidade dos processos de produção de conhecimento dessas contradições reais nas quais os sujeitos do campo estão inseridos durante o processo contínuo de materialização e construção da sua vida” (Molina, 2015, p. 158).

A lógica hegemônica não concebe a prática social, o chão do povo camponês, quilombola, indígena como espaço de construção de saberes legítimos a serem aprendidos. A alternância traz presente a intencionalidade pedagógica de estabelecer um diálogo entre os *saberes de experiência feito* (Freire, 1996) e os saberes acadêmicos existentes, e ressignifica a possibilidade de sua produção. Essa nova forma de organizar o currículo acadêmico ultrapassa a concepção do conhecimento científico como única forma de conhecer, ou como único método de compreensão de determinado objeto e contribui para decolonizar a formação para a docência.

Com a ida da universidade até os territórios, por meio da pedagogia da alternância e da itinerância docente, pode-se observar a efetivação de projetos de ensino, pesquisa e extensão a partir da realidade das turmas, o que tem contribuído para o fortalecimento das comunidades. Igualmente, observou-se a integração dos conhecimentos relacionados às Ciências da Natureza com o modo de vida das comunidades.

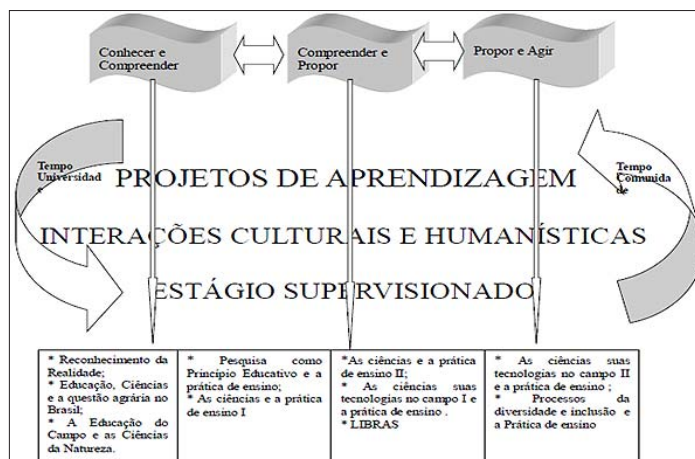
O pessoal dizia que a terra mais escura é que tem adubo, chama de massapê vermelha, massapê escura [...]. Aí de repente, chega o professor para dar aula! A ferramenta, ao invés de ser um livro, uma caneta, era um enxadão... uma pá, e uma picareta (risos). Eu pensei: 'Peraí, não pode ser. Um doutor?'. Ele explicou a formação do calcário, o que acontece com a parte da terra mais escura, relacionado com o oxigênio e fotossíntese. Ele usou nosso dia a dia e relacionou a química, biologia e física. Esse é só um dos momentos (Entrevista Educação, 2019).

Essa metodologia organizativa contribui para que a Licenciatura em Educação do Campo prepare os estudantes para uma formação omnilateral, que para além de uma formação técnico-profissional para a organização do trabalho pedagógico na escola, para a docência por área de conhecimento, e para a gestão dos processos educativos e de desenvolvimento nas comunidades camponesas, nas famílias, nos diferentes grupos sociais presentes na realidade, forme um intelectual orgânico no sentido Gramsciano, que se insira na comunidade como um agente de ações contra hegemônicas.

As atividades realizadas em cada turma da LECAMPO são baseadas nos diagnósticos de seus territórios, chamados *Inventário da Realidade*, que interligam as duas etapas formativas da alternância. “Esse inventário dá direção para o que vamos trabalhar, para que eles conheçam outros territórios, possam dialogar entre si e construir o conhecimento a partir da realidade dos sujeitos, que é fundamento da Educação do Campo” (Entrevista Luciano, 2019). Outrossim, possibilita que os estudantes reelaborem a concepção que possuem de si mesmos e de seu território. “O curso me fez abrir os olhos e olhar com muito carinho pra tudo o que está em volta” (Entrevista Quero-quero, 2019).

Essa perspectiva formativa fica expressa na matriz curricular da LECAMPO, que também reflete o Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral da UFPR, o qual abrange três espaços de aprendizagem: os Fundamentos Teórico-Práticos; os Projetos de Aprendizagem<sup>10</sup>; e as Interações Culturais e Humanísticas<sup>11</sup>. Essa organização contribui para a construção de conhecimento no diálogo entre as diversas áreas e na relação com as dinâmicas da realidade em que os estudantes estão inseridos.

**Figura 2 – Relação da Matriz Curricular com o Projeto Político Pedagógico Institucional**



Fonte: PPC (2012, p. 51).

Os Projetos de Aprendizagem garantem que todos os estudantes tenham acesso à iniciação científica, independente de projetos e recursos de departamentos e professores orientadores. Essa iniciação, que ocorre dentro da realidade de cada um, sistematiza os quatro anos de formação, dando origem aos temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Esses trabalhos podem contribuir para mudar a realidade de cada território, pois articulam ensino, pesquisa e extensão dentro do eixo pedagógico. O módulo *Interações Culturais e Humanísticas* promove o entendimento dos processos históricos que compõem os conflitos existentes nos territórios, o que permite, muitas vezes, o desenvolvimento de uma ação com a comunidade, como revela a estudante Araçá, na ação desenvolvida em Cerro Azul contra o fechamento das escolas do campo, um problema que afeta a Educação do Campo no território nacional<sup>12</sup>.

Só que antes de começar o Curso eu não entendia muito essa relação. Eles [Secretaria de Educação] diziam assim: ‘Nós vamos fechar, porque a gente precisa economizar, não tem estrutura’. Quando a gente começou a estudar, a gente começou a entender o que era a Educação do Campo e porque aquilo estava acontecendo [...]. Então, nesse momento das Interações Culturais e Humanísticas, a gente começou a ir pra comunidades, começou a contar pra eles o que a gente estava aprendendo aqui, e a gente começou a fazer um movimento forte, sabe. Algumas escolas não foram fechadas, deu até atrito com a Secretaria de Educação. A gente fez várias reuniões, vários momentos, lemos cartas de denúncias (Entrevista Araçá, 2018).

Essa é a maior potencialidade do regime de itinerância e alternância: a Universidade, quando alcança as comunidades do campo, proporciona uma formação acadêmica e política dos sujeitos, e uma

intervenção crítico-transformadora na realidade. Eis a importância da escola do e para o povo. Essa é uma das ações do TC que contribui para que os estudantes possam ser agentes de transformação da realidade. Com intencionalidade pedagógica, elas/es “[...] são divididos em coletivos de trabalho [...]. Obrigatoriamente precisam se reunir. Tem outras individuais, que envolvem bastante pesquisa” (Entrevista Patrícia, 2019). É uma carga horária alta, mas que nem sempre os docentes têm condições de acompanhar, em função dos motivos anteriormente colocados.

Além dessa importância da pedagogia da alternância e do acesso das populações do campo à educação superior, a especificidade de uma formação docente na Educação do Campo, com ênfase na agroecologia, tem contribuído para questionar e romper com os modelos hegemônicos de produção de agricultura, baseados na monocultura e no uso intensivo de produtos químicos. O Curso da LECAMPO trouxe reflexões que fortaleceram ou possibilitaram a transição agroecológica nas comunidades ou famílias dos estudantes.

Meus pais sempre trabalharam com a agricultura convencional. Até hoje, quando for plantar, eles passam veneno. Aí eu parti pro Movimento, comecei a estudar. Aí a gente começou a produzir, viu também que essa produção convencional não estava resolvendo nossa situação, nosso modo de vida, [...] aí a gente começou a produzir sem agrotóxico. Começamos a cuidar das coisas, porque tinha que aproveitar a matéria da propriedade, e aí a gente produz hoje, sem veneno, sem agrotóxico, sem químico nenhum, e tem uma produção para alimentação diversificada (Entrevista Relatividade, 2018).

Outra dimensão observada no processo da decolonialidade da formação de educadoras/es do campo é a experiência da docência compartilhada desenvolvida na LECAMPO, em conformidade com o PPP da UFPR/SL, em que os docentes de diferentes disciplinas atuam juntos no desenvolvimento das aulas (TU). “Fazemos aulas compartilhadas com os professores de biologia, química e física [...]. Sempre tentamos buscar práticas camponesas para trabalhar com esses conhecimentos de ciências da natureza” (Entrevista Luciano, 2019). “Olha, no meu ponto de vista [o conteúdo] foi contemplado. Como eu disse, eu não tive assim: aula de química, física e biologia, né. [...] No ensino médio, a gente vê tudo separado, aqui está tudo interligado” (Entrevista Pitanga, 2018). Os relatos e a observação *in loco* permitiram reconhecer o sentido que os conhecimentos das Ciências da Natureza adquirem quando trabalhados de forma integrada, nos grandes módulos e a partir das práticas camponesas. Na docência compartilhada, pode-se verificar que os posicionamentos e intervenções dos docentes “[...] emergem processualmente nas interações entre os membros do coletivo” (Silva et al, 2019, p. 59).

A docência compartilhada permite a reelaboração do conhecimento, pois articula os saberes da prática social com os saberes por área de conhecimento, geralmente ensinados de forma fragmentada, pelo modelo disciplinar e pela lógica de um único método de se conhe-

cer e produzir conhecimento. Ela favorece uma formação inter, transdisciplinar e, por vezes, indisciplinar – sem disciplinas –, o diálogo de saberes e a desobediência epistemológica. Em que pese a importância dessa metodologia e concepção do trabalho docente, há um reconhecimento por parte dos envolvidos no Curso de que na reformulação do PPP seja considerado que o histórico escolar contemple a descrição dos conteúdos trabalhados nas Ciências da Natureza, uma vez que as/os estudantes, quando formadas/os, são submetidos a concursos e vagas de trabalho numa lógica disciplinar.

### **Considerações Finais**

Em busca de uma formação de educadoras/es na perspectiva da diversidade socioterritorial, a LECAMPO – UFPR/SL vem sendo construída a partir do diálogo entre os atores que fazem parte de todo o processo educativo: educadores, estudantes e equipe pedagógica, considerando as histórias de vida e construções sociais prévias de todos os envolvidos. Isso foi determinante para que o curso pudesse alcançar os diversos territórios onde se faz presente. O regime de itinerância, em que a Universidade vai até os territórios, possibilitou o acesso à educação superior de uma grande diversidade de comunidades camponesas, ribeirinhas e de povos tradicionais, contribuindo para decolonizar a formação docente e manter a identidade de um curso de Educação do/ com/no Campo.

A pedagogia da alternância, elemento estruturante da Educação do Campo, tem sido crucial nesta dinâmica, justamente por figurar como um processo teórico-prático que valoriza os saberes da prática social e a cultura da comunidade do estudante. Igualmente, tem propiciado o diálogo de saberes, bem como o desenvolvimento de ações transformadoras, de resistência, junto às comunidades, escolas e movimentos sociais do campo. Além de manter o estudante enraizado nestes espaços formativos durante o TC, a alternância pedagógica contribuiu ainda para diminuir a taxa de evasão/expulsão da universidade. No TU, os estudantes trazem os saberes de experiência feita e os diagnósticos da realidade da etapa com a comunidade para a problematização e o aprofundamento teórico, em específico, com os conhecimentos acerca das Ciências da Natureza, da questão agrária, da Educação do Campo, da prática pedagógica, dialogados, geralmente, de forma inter, transdisciplinar e indisciplinar, por meio da docência compartilhada e da desobediência epistêmica. É a alternância que alcança a síntese do processo de produção do conhecimento teórico-prático.

Por lidar com os modos de existir e re-existir dos sujeitos do campo e auxiliar no processo de identidade dos grupos que fazem parte das turmas, a LECAMPO possui a potencialidade de formar educadoras/es que sejam qualificados para construir um movimento de educação que pense na formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social. A pedagogia da alternância e a itinerância reafirmam os conhecimentos adquiridos ao longo da vida dos estudan-

tes e educadores e possuem a capacidade de ressignificar aquilo que já vivenciam. Essas práticas representam um instrumento de leitura científica das realidades, a fim de que possam intervir e contribuir para que todos os sujeitos do campo atuem na construção do conhecimento, visto que as aprendizagens coletivas auxiliam neste processo. Sendo assim, há um constante movimento entre realidades e conhecimento sistematizado. Modifica-se assim a lógica e a epistemologia da formação docente.

Muitos dos avanços do Curso se devem ao fato da LECAMPO ter seu PPC baseado nas metodologias já adotadas anteriormente no Projeto Político-Pedagógico da UFPR/SL, e isso se evidencia nos Projetos de Aprendizagem, eixo pedagógico que transforma a iniciação científica em eixo curricular. Corroboram com isso, também, as experiências anteriores dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia da Terra em outras universidades e o vínculo orgânico de alguns docentes com a pedagogia dos movimentos sociais.

A relação orgânica da Universidade com os movimentos sociais tem sido substancial para alterar a forma e o conteúdo da formação de educadoras/es do campo, pois é a partir de seus lugares epistêmicos, sociais e políticos de re-existência que os sujeitos do campo, como coletividade em movimento, anunciam a desobediência epistêmica, de caráter emancipatório. Em sua pedagogia do movimento, dos oprimidos, decolonial, trazem formas outras de aprender e ensinar que (re)criam “[...] pedagogias ancestrais, na força que emana do círculo pedagógico, do fazer com, do partilhar, do (con)viver, da mística, da roda de conversa, da escuta profunda, da presença autêntica e do cuidado” (Zeferino; Passos; Paim, 2019, p. 39)<sup>13</sup>.

Recebido em 1 de junho de 2021  
Aprovado em 9 de agosto de 2021

## Notas

- 1 Para maiores detalhes ver Santos (2020).
- 2 O Procampo iniciou como experiência piloto em quatro universidades: a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal de Sergipe e a Universidade de Brasília.
- 3 A raiz da Pedagogia do Movimento está na luta pela terra do MST.
- 4 Walsh (2009) traz presente a questão da interculturalidade crítica como instrumento pedagógico para questionar a racialização, a subalternização e a inferiorização e os modelos de poder em que se manifestam, e visibilizar e constituir com legitimidade modos *outros* de ser, viver, pensar, saber, aprender e ensinar.
- 5 Sua raiz se encontra nas lutas e práxis das comunidades afro e indígenas, que atualmente estão sendo concebidas como parte de uma postura e projeto políticos (Walsh, 2009).
- 6 Os nomes das/os entrevistadas/os docentes são fictícios. As/os educandas/os foram identificadas/os com símbolos que nomeiam a sua turma.



- 7 Com vestibular em 2014. Para maiores informações: <<http://www.litoral.ufpr.br/portal/lecampo/curso/turmas/>>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- 8 Disponível em: <<http://portal.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=2846>>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- 9 A Pedagogia da Alternância está normatizada, no âmbito do Ministério da Educação, pelo Parecer CNE/CEB nº 1/2006.
- 10 Um eixo pedagógico onde o educando articula seus estudos a partir de sua experiência de vida e de demandas de sua comunidade, a partir de pesquisas e ações.
- 11 Neste espaço de aprendizagem, e integração de diferentes áreas do conhecimento, ocorrem os Seminários e Oficinas Locais agregando discussões, reflexões, troca de saberes, aproximando os educadores das diferentes comunidades (PPC, 2012).
- 12 Conforme dados do INEP, entre 1997 e 2018 foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro.
- 13 Financiamento: Bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Brasil.

## Referências

- ARROYO, Miguel. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- ARROYO, Miguel. Os Movimentos Sociais e a Construção de Outros Currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Alfabetização e Diversidade. Coordenação Geral de Educação do Campo. **Licenciatura (plena) em Educação do Campo**. Brasília, 2006. (texto não publicado).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2010a.
- BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 nov. 2010b.
- BRASIL. **Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 20 nov. 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 21 dez. 2020.
- CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- CALDART, Roseli. Sobre Educação do Campo. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA, 3, 2007, Luziânia. **Anais...** Luziânia, 2007.
- CALDART, Roseli. O MST e a Escola: concepção da educação e matriz formativa. In: CALDART, Roseli (Org.). **Caminhos para a Transformação da Escola: refle-**

xões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011. P. 63-83.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo. Espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia Meire (Org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FONEC. Notas para Análise do Momento Atual da Educação do Campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 2012, Brasília. **Anais...** Brasília, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GHEDINI, Cecília; JANATA, Natacha; SCHWENDLER, Sônia Fátima. A Educação do Campo e a Diversidade Sociocultural do Campesinato. In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima (Org.). **Educação do Campo em Movimento: teoria e prática cotidiana: volume I**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. P. 177-199.

GONÇALVES, Michelle. **Performance, Discurso e Educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza**. 2016. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **The Modern Prince and Other Writings**. London: Lawrence and Wishart Ltd, 1967.

JAKIMIU, Camila. **A Formação de Educadores(as) do Campo como Ferramenta para o Fortalecimento da R-Existência Camponesa: tecendo interpretações da realidade com a turma Albert Einstein da Lecampo da UFPR-Setor Litoral**. 2018. 193 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

JANATA, Natacha; ANHAIA, Edson. As Bases Teóricas da Educação do Campo e suas Contribuições para a Licenciatura em Educação do Campo. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 34, UTP, 2018. Disponível em: <<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1402>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MARRE, Jacques. História de Vida e Método Biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 89-141, jan./jul. 1991.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, língua e identidade**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOLINA, Mônica. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, mar. 2015.

MOLINA, Mônica. Panorama das Licenciaturas em Educação do Campo nas IES no Brasil. In: RUAS, José; SILVA, Cícero; BRASIL, Anderson (Org.). **Educação do Campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas**. São Paulo: Vozes, 2019. MOLINA, Mônica; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz

do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica; SÁ, Laís. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012. P. 295-301.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008.

PORTELLI, Alessandro. Tentando Aprender um Pouquinho: algumas reflexões sobre ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 13-49, abr. 1997.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur Sur. P. 227-278.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na Educação Rural/do Campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, 2008.

ROSA, Marcelo. A 'Forma Movimento' como Modelo Contemporâneo de Ação Coletiva Rural no Brasil. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde de; PAULILO, Maria Ignez (Org.). **Lutas Camponesas Contemporâneas: condições, dilemas e conquistas, v. 2: a diversidade das formas das lutas no campo**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: NEAD, 2009. P. 95-111.

SANTOS, Aline Nunes dos. **A Diversidade Socioterritorial dos Sujeitos do Campo no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. El Milenio Huérfano. **Ensayos para una Nueva Cultura Política**. Madrid: Editorial Trotta, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 78, p. 3-46, out. 2007.

SANTOS, Silvanete. **A Concepção de Alternância da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Políticas Públicas da Educação do Campo na Atualidade: avanços e contradições. In.: SAPELLI, Marlene; SILVA, Jefferson da (Org.). **Uma Face da Hidra Capitalista: crítica às políticas educacionais para a classe trabalhadora**. Curitiba: Prismas, 2017. P. 66-99.

SILVA, Valentim et al. Formação de Professores em Educação do Campo: pedagogia do movimento no paradigma emancipatório. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 53-70, mar. 2019.

THOMPSON, Paul. História Oral e Contemporaneidade. **História Oral**, São Paulo, v. 5, p. 9-28, 2002.

UFPR. **Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFPR Litoral**. Matinhos, 2012. Disponível em: <www.litoral.ufpr.br/portal/lecampo>. Acesso em: 13 jan. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural**

**na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. P. 12-43.

ZEFERINO, Jaqueline; PASSOS, Joana; PAIM, Elison. Decolonialidade e Educação do Campo: diálogos em construção. **Momento:** diálogos em educação, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 28-41, maio/ago. 2019.

**Sônia Fátima Schwendler** possui PhD em Estudos Ibéricos e Latino-Americanos (Queen Mary University of London); Professora Associada da Universidade Federal do Paraná – Brasil, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora Visitante na Universidade de Londres (Queen Mary e UCL Institute of Education). Membro da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo e vice-líder do Núcleo de Estudos de Gênero da UFPR.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7098-3239>

E-mail: [s.f.schwendler@qmul.ac.uk](mailto:s.f.schwendler@qmul.ac.uk)

**Aline Nunes dos Santos** é mestre em Educação e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Meio ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná – Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8292-0067>

E-mail: [alinens28@gmail.com](mailto:alinens28@gmail.com)

Editor-responsável: Luís Armando Gandin

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.