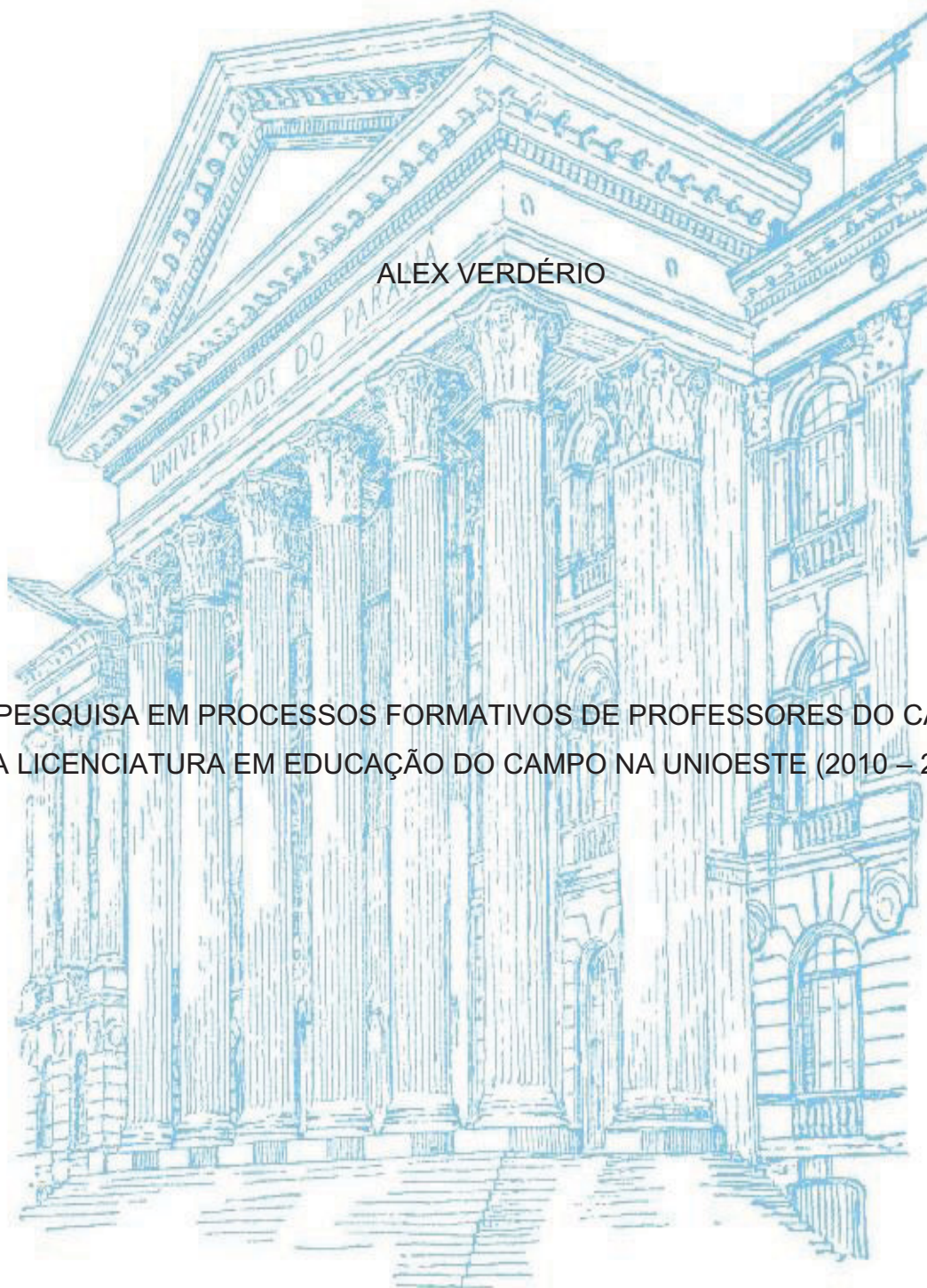


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALEX VERDÉRIO

A PESQUISA EM PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DO CAMPO:
A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE (2010 – 2014)



CURITIBA
2018

ALEX VERDÉRIO

A PESQUISA EM PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DO CAMPO:
A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE (2010 – 2014)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Cultura, Escola, Ensino, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga
Garcia

CURITIBA
2018

Catálogo na Fonte: Sistema de Bibliotecas, UFPR
Biblioteca de Ciência e Tecnologia

V483 Verdério, Alex

A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a licenciatura em educação do campo na UNIOESTE (2010 – 2014) [Recurso eletrônico] / Alex Verdério – Curitiba, 2018.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
Orientadora: Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

1. Professores - Formação. 2. Licenciatura. 3. Regime de Alternância. I. Universidade Federal do Paraná. II. Garcia, Tânia Maria Figueiredo Braga. III. Título.

CDD: 370.71

Bibliotecária: Roseny Rivelini Morciani CRB-9/1585




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **ALEX VERDERIO**, intitulada: **A PESQUISA EM PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DO CAMPO EM REGIME DE ALTERNÂNCIA: CONFIGURAÇÕES, LIMITES E CONTRIBUIÇÕES**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.


Curitiba, 04 de Maio de 2018.

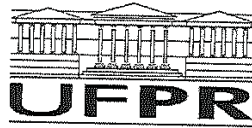

TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


MARLENE LUCIA SIEBERT SAPELLI(UNICENTRO)


MARIA ANTONIA DE SOUZA(UTP)


MARCOS GEHRKE(UNICENTRO)


LEILAH SANTIAGO BUFREM(UFPR)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

ATA Nº319

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO

No dia quatro de maio de dois mil e dezoito às 13:30 horas, na sala Homero de Barros, 1º andar, foram instalados os trabalhos de arguição do doutorando **ALEX VERDERIO** para a Defesa Pública de sua tese intitulada **A pesquisa em processos formativos de professores do campo em regime de alternância: configurações, limites e contribuições**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA (UFPR), MARIA ANTONIA DE SOUZA (UTP), MARCOS GEHRKE (UNICENTRO), MARLENE LUCIA SIEBERT SAPELLI (UNICENTRO), LEILAH SANTIAGO BUFREM (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra ao discente, para que o mesmo expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. O aluno respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação do aluno. O doutorando foi convidado a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, lavei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Curitiba, 04 de Maio de 2018.

A banca sugere que o título seja alterado: A res. de licenciatura em Educação do Campo na UNIDESTE (2010-2014)

A banca sugere que o título seja alterado: A res. de licenciatura em Educação do Campo na UNIDESTE (2010-2014)

TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA
Presidente da Banca Examinadora


MARIA ANTONIA DE SOUZA
Avaliador Externo


MARCOS GEHRKE
Avaliador Externo


MARLENE LUCIA SIEBERT SAPELLI
Avaliador Externo


LEILAH SANTIAGO BUFREM
Avaliador Interno

Dedico este trabalho...

A Janaine Zdebski da Silva, companheira e amor da minha vida, que me dá
força e apoio para seguir firme.

A Ana Cecília Verdério, nossa filha, exuberante flor de nossos dias, que no
momento de finalização deste trabalho colocou-se frente à aventura da leitura e da
elaboração escrita no seu processo de alfabetização escolar.

Às companheiras e aos companheiros do MST pela luta incessante.

Às professoras e aos professores do campo, em especial aos egressos da
Turma Paulo Freire.

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros, alegres, comprometidos e fraternos agradecimentos...

A Janaine Zdebski da Silva e a Ana Cecília Verdério com quem, na itinerância entre Paraná e Bahia, temos compartilhado uma vida juntos, atravessada pelas atribulações da distância, mas fundada no amor, no companheirismo, na dedicação, no respeito mútuo, na sinceridade e no fazer-se juntos.

Aos meus avós maternos Irma Corso Gavazzoni e Sabino Victorio Gavazzoni, exemplos de vida e de persistência.

Aos meus pais Luiza Maria Gavazzoni Verdério e Domingos Verdério, que no último período assumiram o desafio de acompanhar a velhice de meus avós.

À professora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, minha orientadora, com quem tenho aprendido muito no âmbito da atuação universitária, em sua disposição expressa em cada aula, em sua sensibilidade e fraternidade, em sua dedicação incansável, em seu compromisso e em sua postura inclusiva e partilhadora do conhecimento.

Às professoras Leilah Santiago Bufrem, Maria Antônia de Souza, Marlene Lucia Siebert Sapelli e Lourdes Helena da Silva e ao professor Marcos Gehrke, que constituíram as Bancas de Qualificação e de Defesa do trabalho, contribuindo sobremaneira com encaminhamentos e sugestões para a finalização da pesquisa, na elaboração escrita e na conclusão do doutorado.

A Jussara Braga, sempre presente no NPPD para contribuir no que fosse necessário.

A Edilaine Aparecida Vieira, companheira no MST e parceira no doutorado, com quem partilhei a trajetória, as angústias, as alegrias e os aprendizados no processo de doutoramento.

Aos diversos colegas com os quais vivenciei e cursei as disciplinas de doutorado.

Às professoras e aos professores do PPGE, que assumem cotidianamente o desafio de oferecer e garantir a Pós-Graduação na Universidade pública.

À CAPES, que nos primeiros meses do doutorado disponibilizou-me bolsa de pesquisa.

À equipe do PPGE por garantir os processos de documentação e registro.

Ao grupo de orientandos da professora Tânia, espaço de reflexão acerca da Pesquisa Educacional e de construção coletiva da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

À professora Elenita Conegero Pastor Manchope, a Ivanilde Perreira Salles Lange e ao Paulo César Rodrigues Diógenes, da Pró-Reitoria de Graduação da UNIOESTE, por sua disponibilização e pelo apoio irrestrito na coleta e na organização do referencial empírico.

A Liliam Faria Porto Borges, grande amiga, professora e parceira, que contribuiu de maneira fundamental no resgate de elementos constituintes do processo formativo da Turma Paulo Freire, o que permitiu organizar e reencontrar a lógica dos documentos pesquisados em consonância quase que direta com a experiência realizada.

Às licenciadas e aos licenciados em Educação do Campo pela UNIOESTE integrantes da Turma Paulo Freire que, em seus processos formativos, na sua experiência no curso e nas suas elaborações permitiram ser possível delinear a proposta de Tese de Doutorado.

Aos participantes e protagonistas das experiências das primeiras turmas de Licenciatura do Campo no Paraná ocorridas na UTFPR, na UNICENTRO e na UNIOESTE.

A Maria Izabel Grein, a Luciane Olegário, a Vanessa Reichenbach, a Jeizi Loici Back, a Valter de Jesus Leite, a Cassiano Rodrigo Kappes e a João Carlos de Campos com quem, no último período, mantive contato mais direto na “peleia” de coordenar o Setor de Educação MST-PR.

A Ana Cristina Hammel, com quem partilho os desafios de articular a militância à vida profissional na Universidade, tendo no ensino, na pesquisa e na extensão espaços comuns de atuação e vivências.

Aos colegas da UFFS que têm se colocado na trincheira de construção de uma Universidade Pública, Democrática e Popular.

Aos GECA's do Sul, que assumiram coletivamente o desafio de construir uma Rede de Grupos de Pesquisas no intuito de promover o avanço prático-teórico da Educação do Campo.

Ao Coletivo do Setor de Educação MST-PR, espaço profícuo de produção prático-teórica de uma Educação do Campo contra-hegemônica e comprometida com as transformações sociais.

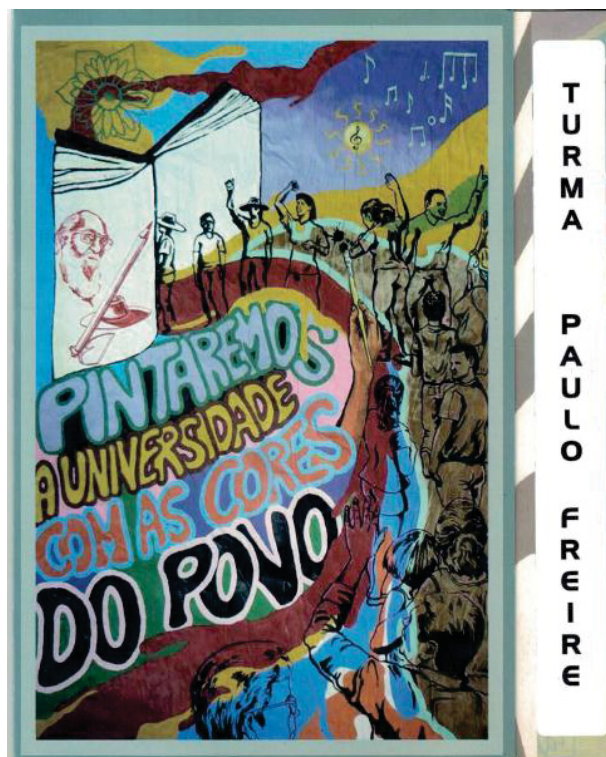
Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com sua atuação incisiva contra a retirada e pela afirmação de direitos.

MADRUGADA CAMPONESA

*Madrugada camponesa,
faz escuro ainda no chão,
mas é preciso plantar.
A noite já foi mais noite
a manhã já vai chegar.*

*Não vale mais a canção
feita de medo e arremedo
para enganar solidão
Agora vale a verdade
cantada simples e sempre,
agora vale a alegria
que se constrói dia a dia
feita de canto e de pão.*

*Breve há de ser (sinto no ar)
tempo de trigo maduro.
Vai ser tempo de ceifar
Já se levantam prodígios
chuva azul no milharal,
estala em flor o feijão,
um leite novo minando
no meu longe seringal.*



*Já é quase tempo de amor.
Colho um sol que arde no chão,
lavro a luz dentro da cana
minha alma no seu pendão.*

*Madrugada camponesa.
Faz escuro (já nem tanto),
vale a pena trabalhar.
Faz escuro mas eu canto
porque a manhã vai chegar.*

(THIAGO DE MELLO, *Faz escuro mas eu canto*, 1965).

¹ Arte produzida coletivamente pelos educandos da Turma Paulo Freire (2014) no processo de constituição de sua identidade de Turma. Elaborada por Acir Batista.

RESUMO

Investiga a presença e o papel da pesquisa na formação de professores do campo em regime de alternância na experiência da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Cascavel – PR, realizada entre 2010 - 2014. Insere a temática no contexto da luta por uma Educação do Campo em sua interface com a Educação Superior. Constitui-se como estudo em um caso particular, desenvolvido por meio da pesquisa documental, tomando como referência os dados produzidos a partir do material resultante da produção coletiva da Educação do Campo no Brasil, no período entre 1998 e 2017. Analisa a inserção da pesquisa na Educação do Campo a partir das proposições coletivas produzidas especialmente nos espaços e atividades voltados para essa temática. Enfatiza as ações protagonizadas pela Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, estabelecendo relações com a proposta de formação de professores do campo em alternância em nível estadual, com foco na Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE. Analisa a configuração da pesquisa neste curso a partir dos documentos curriculares que organizaram a realização da experiência, com destaque para a proposta do curso, os Planos de Ensino vinculados à pesquisa, as orientações para os períodos de tempo comunidade e as quarenta e seis Monografias elaboradas pelos educandos-pesquisadores. Sistematiza as análises sobre a configuração da pesquisa no curso tendo em conta a dinâmica da investigação e as dimensões da pesquisa científica desenvolvidas no processo formativo desencadeado. Indica como sínteses parciais que configuram a pesquisa no caso em estudo a sistematização das Cartas de Intenção de Pesquisa, a elaboração dos Projetos de Pesquisa, a constituição das Linhas de Pesquisa, a relação orientandos e orientadores e a realização das Bancas de Qualificação. Analisa a pesquisa científica a partir de suas dimensões epistemológica, morfológica, política, ética, teórica, técnica, pedagógica e social. Apresenta os resultados de análise das Monografias a partir da vinculação dos educandos-pesquisadores com os objetos de estudos, dos procedimentos de pesquisa utilizados, dos temas abordados e de parte da bibliografia utilizada. Evidencia que as Monografias focalizaram as práticas educativas vinculadas aos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, sobretudo a escola do campo, constituindo-se de maneira articulada e como parte integrante da produção coletiva da Educação do Campo. Conclui com considerações sobre a configuração da pesquisa no curso, tendo como elemento central a práxis em suas perspectivas criadora e reiterativa, produzida na confluência entre a dinâmica da investigação e as dimensões da pesquisa científica no curso. Defende a tese de que a formação de professores do campo nos cursos de graduação em alternância e a pesquisa nesse contexto constituem-se em ambientes de práxis, ora uma práxis criadora, ora uma práxis reiterativa, processadas ambas num movimento articulado de resistência e ousadia, que ao mesmo tempo é produzido e é sustentador da luta por uma Educação do Campo no Brasil.

Palavras-chave: Universidade. Formação de Professores. Pesquisa. Licenciatura em Educação do Campo. Regime de Alternância.

ABSTRACT

This thesis investigates the presence and the role of the research in countryside teachers formation using the Pedagogy of Alternation method in the experience of the Countryside Education Degree at the Western Paraná State University (UNIOESTE), in Cascavel - PR, between 2010 and 2014. It inserts the thematic in the struggle for a Countryside Education in its interface with Higher Education. It is a study in a particular case, developed through documentary research, taking as reference the data produced from the material resulting from the collective production of Brazilian Countryside Education, between 1998 and 2017. It analyzes the insertion of the research in the Countryside Education from the collective propositions produced especially in the spaces and activities directed to this theme. It emphasizes the actions carried out by the Paraná State Articulation for a Countryside Education, establishing relations with the proposal of countryside teachers formation in pedagogy of alternation method at the state level, focusing on the Countryside Education Degree at UNIOESTE. It analyzes the configuration of the research in this course from the curricular documents that organized the experience, with emphasis on the course proposal, the teaching plans linked to the research, the guidelines for the community time periods and the forty-six course conclusion monographs elaborated by the student-researchers. It systematizes the analysis of the research configuration in the course taking into consideration the research dynamics and the dimensions of the scientific research developed in the unchained formative process. It indicates as partial syntheses, that configure the research in the case under study, the systematization of letters of research intent, the elaboration of the research projects, the constitution of the research fields, the student-advisor relationship and the execution of the qualification examination board. It analyzes scientific research from its epistemological, morphological, political, ethical, theoretical, technical, pedagogical and social dimensions. It presents the results of analysis of the course conclusion monographs from the connection between the students and researchers with the objects of studies, the research procedures, the topics and part of the bibliography. It evidences that the course conclusion monographs were focused on the educational practices linked to the social movements and countryside popular organizations, especially the countryside school, constituting itself in an articulated way and as an integral part of the collective production of the Countryside Education. It concludes with considerations about the configuration of the research in the course, having as central element the praxis in its creative and reiterative perspectives, produced in the confluence between the research dynamics and the dimensions of scientific research in the course. It defends the thesis that the formation of countryside teachers in courses with the pedagogy alternating method and the research in this context constitute themselves in praxis environments, sometimes a creative praxis, sometimes a reiterative praxis, both processed in an articulated movement of resistance and daring, which at the same time is produced and supports the struggle for a Countryside Education in Brazil.

Key-words: University. Teachers formation. Research. Countryside Education Degree. Pedagogy of Alternation Method.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	– DIMENSÕES DA PESQUISA CIENTÍFICA	61
QUADRO 2	– DIMENSÕES DA DINÂMICA DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM ALTERNÂNCIA	63
QUADRO 3	– PRODUÇÃO COLETIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 1997-2017 NO BRASIL.....	70
MAPA 1	– CURSOS DO PRONERA POR MUNICÍPIO DE REALIZAÇÃO (1998-2011).....	99
MAPA 2	– MUNICÍPIOS DE REALIZAÇÃO DOS CURSOS DO PRONERA POR NÍVEL (1998-2011)	100
QUADRO 4	– OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA – PRONERA 1998-2014.....	101
QUADRO 5	– LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. OFERTA EDITAL PROCAMPO 2008	104
QUADRO 6	– UNIVERSIDADES PARTICIPANTES DO PROCAMPO 2010	105
QUADRO 7	– LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. OFERTA EDITAL PROCAMPO 2012	108
MAPA 3	– LOCALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS COM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (2015)	112
QUADRO 8	– ESPAÇO DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO 1998-2017 NO BRASIL.....	120
QUADRO 9	– DEBATE E CONSTRUÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	145
QUADRO 10	– PRODUÇÃO COLETIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 1998-2017 NO PARANÁ.....	168
QUADRO 11	– AFIRMAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ.....	176
QUADRO 12	– CONQUISTAS DA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ.....	177
QUADRO 13	– TURMAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO NO PARANÁ – PRONERA	186

QUADRO 14 – TURMAS EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ – PROCAMPO	187
QUADRO 15 – CURSOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM ALTERNÂNCIA EM ANDAMENTO NO PARANÁ – 2018	187
QUADRO 16 – VINCULAÇÃO E ORIGEM DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, TURMA PAULO FREIRE	196
FOTOGRAFIA 1 – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, TURMA PAULO FREIRE.....	199
QUADRO 17 – CURRÍCULO PLENO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE.....	200
QUADRO 18 – ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE.....	205
QUADRO 19 – COMPONENTES CURRICULARES DE PESQUISA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE .	214
QUADRO 20 – COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À PESQUISA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE.....	219
QUADRO 21 – LINHAS DE PESQUISA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE	228
QUADRO 22 – TEMÁTICAS DAS MONOGRAFIAS ELABORADAS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE, TURMA PAULO FREIRE.....	240
QUADRO 23 – DIMENSÕES DA DINÂMICA DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE, 2010 – 2014.....	256

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEB	- Autarquia Educacional de Belo Jardim
AEC-PR	- Associação de Educação Católica do Paraná
AEDA	- Autarquia Educacional do Araripe
AEDAI	- Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira
AEDS	- Autarquia Educacional do Salgueiro
AESA	- Autarquia Educacional de Arcoverde
AESET	- Autarquia Educacional de Serra Talhada
ANEC	- Articulação Nacional por uma Educação do Campo
ANFOP	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPG	- Associação Nacional de Pós-Graduação
APEART	- Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
APEC	- Articulação Paranaense por uma Educação do Campo
APP	- Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
ASSESOAR	- Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPP	- Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico ao Curso
CECA	- Centro de Educação, Comunicação e Artes
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEE/PR	- Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEFET-PA	- Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CEFFAs	- Centros Familiares de Formação por Alternância
CESVASF	- Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco
CFRs	- Casas Familiares Rurais
CNA	- Confederação Nacional da Agricultura
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPAVI	- Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória
COPEL	- Companhia Paranaense de Energia

CPT	- Comissão Pastoral da Terra
CRABI	- Comissão Regional dos Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu
CRESOL/BASER	- Cooperativa de Crédito Rural com Integração Solidária
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
DCN-2015	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica
DEDI	- Departamento da Diversidade
DESER	- Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais
EaD	- Educação a Distância
EdoC	- Educação do Campo
EFA's	- Escolas Família Agrícola
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ENFF	- Escola Nacional Florestan Fernandes
EPSJV	- Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FURG	- Universidade Federal do Rio Grande
FIOCRUZ	- Fundação Osvaldo Cruz
FONEC	- Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEP	- Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região de Celeiro
GPPS	- Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais
GT	- Grupo de Trabalho
I CNEC-1998	- I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
I ENERA-1997	- I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
IFFar	- Instituto Federal de Farroupilha
IFMA	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMT	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFNMG	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IFPR	- Instituto Federal do Paraná
IFRN	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IFSC	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
II CNEC-2004	- II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
II PNERA	- II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
III SIFEDOC	- III Seminário Internacional de Educação do Campo
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA	- Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	- Licenciatura em Educação do Campo
MAB	- Movimento dos Atingidos por Barragens
MCTIC	- Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	- Ministério da Educação
MEPES	- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MLST	- Movimento de Libertação dos Sem Terra
MMC	- Movimento das Mulheres Camponesas
MNLM	- Movimento Nacional de Luta pela Moradia
MPA	- Movimento dos Pequenos Agricultores
MSP'sdoC	- Movimentos Sociais Populares do Campo
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBID Diversidade	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade
PJR	- Pastoral da Juventude Rural
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNRA	- Programa Nacional de Reforma Agrária
PNFC	- Programa Nacional do Crédito Fundiário
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PROCAMPO	- Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
PROEXT	- Programa de Extensão Universitária

ProJovem	- Programa Unificado de Juventude
PRONACAMPO	- Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PT	- Partido dos Trabalhadores
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED/PR	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SRs	- Superintendências Regionais do Incra
SETI	- Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
STF	- Supremo Tribunal Federal
TC	- Tempo Comunidade
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TU	- Tempo Universidade
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UECE	- Universidade Estadual do Ceará
Ufal	- Universidade Federal de Alagoas
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFCEG	- Universidade Federal de Campina Grande
UFERSA	- Universidade Federal Rural do Semiárido
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFFS	- Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPB	- Universidade Federal do Paraíba
UFPI	- Universidade Federal do Piauí

UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRB	- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	- Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	- Universidade Federal do Sergipe
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
UFT	- Universidade Federal de Tocantins
UFTM	- Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFV	- Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UERGS	- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UnB	- Universidade de Brasília
UNEAL	- Universidade Estadual de Alagoas
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	- Universidade Estadual do Mato Grosso
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	- Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFAP	- Universidade Federal do Amapá
UNIJUÍ	- Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul
UNIMONTES	- Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	- Universidade Federal do Pampa
UNIR	- Universidade Federal de Rondônia
UNIVAF	- Universidade Federal do Vale do São Francisco
UPE	- Universidade de Pernambuco
URCA	- Universidade Regional do Cariri
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTP	- Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	23
1 INTRODUÇÃO	30
2 A UNIVERSIDADE E A PESQUISA	36
2.1 FUNÇÕES, QUESTÕES E LUGAR DA PESQUISA	37
2.2 A PESQUISA EDUCACIONAL E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA SOCIAL	49
2.3 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR.....	56
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA.....	65
3.1 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE A RESISTÊNCIA E A OUSADIA	66
3.1.1 Educação do Campo como negatividade e a Formação de Professores ...	78
3.1.2 Educação do Campo como positividade e a Formação de Professores	84
3.1.3 Educação do Campo como superação e a Formação de Professores.....	89
3.2 PROPOSTAS E AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO	93
3.2.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	96
3.2.2 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo	102
3.2.3 O regime de alternância e a Formação de Professores do Campo.....	113
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO E PESQUISA.....	119
3.3.1 A luta por uma Educação do Campo e a pesquisa.....	119
3.3.2 O lugar da pesquisa na formação de professores do campo: a Licenciatura em Educação do Campo	142
3.4 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ	166
3.4.1 A Articulação Paranaense por uma Educação do Campo e os vinte anos de luta por uma Educação do Campo no Paraná.....	167
3.4.2 Elementos da constituição da política pública de Educação do Campo no Paraná.....	175
3.4.3 A formação de professores do campo no Paraná	180

4	A PRESENÇA DA PESQUISA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE.....	191
4.1	A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE: TURMA PAULO FREIRE	192
4.2	ELEMENTOS ESTRUTURADORES DA DINÂMICA DE PESQUISA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE	209
4.2.1	A pesquisa nos documentos curriculares e a constituição de uma dinâmica de investigação.....	213
4.2.2	As monografias: elementos para entender relações entre as dinâmicas da pesquisa e o produto resultante	236
4.2.2.1	Dimensões da pesquisa materializadas nos temas escolhidos pelos educandos.....	238
4.2.2.2	Dimensões teórica e epistemológica e os referenciais usados nas pesquisas	242
4.2.2.3	Dimensões epistemológica e técnica da pesquisa e os procedimentos escolhidos.....	244
4.2.2.4	Dimensões política e epistemológica e a participação dos educandos em grupos de pesquisa	248
4.2.3	A configuração da pesquisa no contexto da Turma Paulo Freire	254
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	260
	REFERÊNCIAS.....	279
	APÊNDICES	299
	APÊNDICE 1 – MAPEAMENTO DAS MONOGRAFIAS ELABORADAS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE.....	300
	ANEXOS	323
	ANEXO 1 – PROGRAMAÇÃO I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO-1998.....	324
	ANEXO 2 – PROGRAMAÇÃO SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO-2012.....	325
	ANEXO 3 – PROGRAMAÇÃO III SEMINÁRIO NACIONAL DO FONEC-2015.....	326
	ANEXO 4 – PROGRAMAÇÃO I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-2005	328
	ANEXO 5 – PROGRAMAÇÃO II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-2008	329

ANEXO 6 – PROGRAMAÇÃO III SEMINÁRIO NACIONAL O MST E A PESQUISA-2014	333
ANEXO 7 – PROGRAMAÇÃO IV SEMINÁRIO NACIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-2014	336
ANEXO 8 – ATA DA ASSEMBLEIA GERAL DE FUNDAÇÃO DA ENECAMPO.....	340
ANEXO 9 – ORIENTAÇÕES PARA O I TEMPO COMUNIDADE	342
ANEXO 10 – ORIENTAÇÕES PARA O II TEMPO COMUNIDADE	343
ANEXO 11 – ORIENTAÇÕES PARA O III TEMPO COMUNIDADE	346
ANEXO 12 – ORIENTAÇÕES PARA O IV TEMPO COMUNIDADE.....	349
ANEXO 13 – ORIENTAÇÕES LINHAS DE PESQUISA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE.....	351
ANEXO 14 – ORIENTAÇÕES PARA O V TEMPO COMUNIDADE.....	354
ANEXO 15 – ORIENTAÇÕES PARA O VI TEMPO COMUNIDADE.....	356
ANEXO 16 – PROFESSORES ORIENTADORES DE TCC.....	358

APRESENTAÇÃO

A decisão pelo estudo acerca da configuração da pesquisa na formação de professores do campo, especialmente em cursos de graduação em regime de alternância, tem suas raízes na minha inserção na luta por uma Educação do Campo, que se materializa em diferentes atividades profissionais realizadas enquanto professor e militante.

Em particular, está enraizada em minha participação na formação de professores do campo em cursos em regime de alternância, que se inicia na condição de educando da primeira turma do curso de graduação em Pedagogia para Educadores do Campo do Paraná, realizado entre 2004 e 2008, na parceria entre a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Com formação na Educação Básica realizada de forma integral em escolas públicas, sou Licenciado em Pedagogia no curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE, possui Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ, 2011-2013), Mestrado em Educação pela UNIOESTE (UNIOESTE, 2009-2011) e realizei o Doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2014-2018).

Mantenho vínculo orgânico com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com a luta pela Educação do Campo, com atuação ativa na Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC).

Atuei por sete anos (2001-2008) como agricultor e educador popular no Assentamento Santa Maria e na Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória (COPAVI). Entre 2009 e 2014 integrei o Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico (CAPP) dos cursos de graduação para formação de educadores do campo na UNIOESTE. Entre 2011 e 2014 atuei como professor colaborador do magistério superior na UNIOESTE e, a partir de 2014, passei a atuar como professor efetivo do magistério superior junto à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Laranjeiras do Sul*.

Ao retomar minhas reflexões e análises sobre o processo formativo por mim vivenciado e que me conduziu ao estudo da configuração da pesquisa na formação

de professores do campo em alternância, retomo inicialmente a década de 1970, quando meu pai, recém-casado, filho de pequenos agricultores arrendatários do Oeste do Paraná, com o intuito de garantir condições satisfatórias à sua família, foi trabalhar no canteiro de obras da grande barragem de Itaipu.

Neste período, meu pai deixou a lida da roça para dedicar-se a uma profissão no ramo da construção civil. Com isso, a família passou a morar em várias localidades devido à construção de hidrelétricas em todo território nacional. Naquela época, o país projetava-se como uma nação em processo de industrialização e de urbanização, o que necessitaria de uma grande infraestrutura de produção de energia.

Na década de 1980, a família havia aumentado – era constituída pelo casal e dois filhos, meus irmãos mais velhos. Nessa época, com a construção de mais uma hidrelétrica, meus pais e meus dois irmãos mais velhos foram morar no interior do Estado de São Paulo, onde eu nasci. Dois meses após meu nascimento, retornamos para o Oeste do Paraná, instalando-se a família na cidade de Cascavel – PR, que já era um centro urbano de médio porte em processo de crescimento e, por este motivo, com disponibilidade de empregos na área da construção civil.

Passaram-se alguns anos. Minha mãe havia se vinculado como empregada na indústria têxtil, desempenhando a profissão de costureira industrial. Já éramos cinco irmãos. Meu pai, aquele antigo trabalhador rural, já adaptado, mas não acostumado ao ambiente urbano, mantinha o anseio de retornar ao campo.

Meus quatro irmãos e eu crescemos no ambiente da periferia urbana e nossos pais, ao mesmo tempo em que trabalhavam para garantir nossa existência, inseriam-se ativamente nas lutas sociais. Assim, desde tenra idade, fomos nos formando no ambiente das lutas sociais, sobretudo pelo engajamento de nossos pais, seja nos sindicatos de suas categorias, na associação de moradores, nas pastorais progressistas da Igreja Católica ou no partido político. Cultivando a luta social como fator fundamental para a construção da cidadania, vimos por vezes a sala de nossa casa transformar-se em sala de reuniões de diferentes grupos e até mesmo em comitê de campanhas eleitorais.

Em meados de 1999, nossa família foi convidada a integrar um Assentamento de Reforma Agrária no Noroeste do Paraná, que havia sido conquistado pela luta do MST no início da década de 1990, e no período em que fomos convidados havia a necessidade de mais famílias para avançar no processo produtivo. Meus pais e

meus dois irmãos mais novos foram morar no Assentamento e, menos de um ano depois, eu, o terceiro filho, com dezoito anos de idade, buscando novas perspectivas de vida, deixei o emprego no supermercado onde trabalhava para também ir morar no Assentamento.

Este espaço para o qual nos deslocamos, o Assentamento Santa Maria, fica no município de Paranacity, região Noroeste do Estado do Paraná. O Assentamento é organizado de forma coletiva em torno da COPAVI e conta com a inserção de 25 (vinte e cinco) famílias assentadas. O Assentamento e as famílias que o compõem estão vinculados organicamente ao MST e têm sua gestão administrativa, produtiva, econômica e social realizada totalmente de forma coletiva. Essa experiência evidencia a COPAVI como uma referência de autogestão e a destaca no interesse de várias organizações, entidades e instituições nacionais e internacionais, conferindo-lhe a condição de um espaço bastante visitado.

Após cerca de quatro anos, tendo em conta as dificuldades de adaptação de minha mãe ao trabalho agrícola e à vida na coletividade, meus pais e um de meus irmãos, o mais novo, retornaram para Cascavel, permanecendo no Assentamento apenas um irmão e eu. Meu primeiro trabalho no Assentamento foi na atividade da horta. Após meses de inserção, eu já possuía o conhecimento básico na produção de verduras. Associei-me à COPAVI e comecei a desempenhar outras atividades dentro do Assentamento.

Passei a atuar como educador das crianças e adolescentes, pois, como o Assentamento é pequeno, eles estudam em uma escola na sede do município, o que exige o deslocamento diário dos estudantes. Considerando essa situação, com fundamento na reflexão coletiva das famílias assentadas, definiu-se naquele momento pela realização de um acompanhamento pedagógico às crianças e adolescentes no horário de contraturno escolar. Com a instituição desta nova demanda, tendo por referências a organização e a peculiaridade do Assentamento e o vínculo das famílias com o MST, meu nome foi indicado para esta tarefa.

Na condição de educador infantojuvenil, houve a necessidade de minha inserção em processos contínuos de formação, o que influenciou na construção de uma metodologia de trabalho junto às crianças e adolescentes que levasse em conta

a realidade do Assentamento, os valores e a identidade Sem Terra².

Assim, passei a participar ativamente das atividades de formação organizadas pelo coletivo do Setor de Educação do MST³, a partir do ano 2000. Dentre elas destacam-se: o III Curso sobre Realidade Brasileira para jovens do meio rural, ocorrido na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP; a 1ª Jornada de Agroecologia ocorrida em Ponta Grossa – PR; a II Conferência Estadual “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em Porto Barreiro – PR; e o III Encontro Estadual dos Sem Terrinha, ocorrido em Curitiba – PR.

A primeira etapa do trabalho de Acompanhamento Pedagógico às crianças e adolescentes do Assentamento teve a duração de aproximadamente um ano e meio. E, a partir da reflexão coletiva das famílias assentadas, identificou-se o bom resultado obtido e afirmou-se a importância de continuidade. Pessoalmente, foi um trabalho no qual me senti realizado e que me instigava a refletir sobre os processos educativos.

Dessa forma, junto à atuação como agricultor na produção de verduras, como educador infantojuvenil no Acompanhamento Pedagógico às crianças e adolescentes do Assentamento, como integrante do Setor de Educação do MST/PR, passei a integrar a equipe de acompanhamento às visitas ao Assentamento.

Em meados de 2004, a partir do trabalho de formação realizado no Assentamento e da reflexão coletiva das famílias, fui indicado para candidatar-me a

² O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen nem o s, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, Sem Terra, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social já alterou a norma referente à flexão de número, sendo hoje já consagrada a expressão os sem-terra. Já o hífen fica como distintivo da relação entre essa identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e o Movimento que a transformou em nome próprio, e a projeta para além de si mesma” (CALDART, 2004, p. 20).

³ No MST, o Setor de Educação é um coletivo de militantes que se dedica à tarefa da educação. Em cada estado o Setor de Educação do MST tem uma organização própria, conforme a realidade e as demandas concretas. No Estado do Paraná, de acordo com MST (2016a), o Setor de Educação está estruturado em níveis local, regional e estadual. A organização do Coletivo de Educação Local tem “[...] a tarefa de garantir a visão de totalidade das ações e necessidades relacionadas à educação em cada espaço – Assentamento ou Acampamento [...]”. (MST, 2016a, p. 32). Em nível regional, o Setor de Educação “[...] se constitui como espaço de articulação das lutas e demandas regionais, organizado a partir de uma coordenação coletiva que tenha como perspectiva o conjunto de ações, as necessidades e o acompanhamento das questões relacionadas à educação em cada espaço” (MST, 2016a, p. 33). Em nível estadual, o Setor de Educação “[...] tem como principal foco garantir a unidade interna entre as diversas ações relacionadas à educação do povo Sem Terra, tendo como fundamento as tarefas estratégicas do MST como um todo” (MST, 2016a, p. 33). No Paraná, as frentes de trabalho “[...] se constituem como espaço de distribuição e execução das tarefas assumidas coletivamente pelo Setor de Educação. Atualmente, temos constituídas as seguintes Frentes de Trabalho: Educação Infantil, Educação Básica (Escolas de Assentamentos e Escolas Itinerantes), Educação de Jovens e Adultos, Formação de Educadoras/es” (MST, 2016a, p. 33).

uma vaga na primeira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, que se efetivaria em parceria entre o MST, a APEC, o PRONERA e a UNIOESTE. Esta turma do curso de graduação em Pedagogia para Educadores do Campo, realizado entre 2004 e 2008, constituiu-se como a primeira turma de graduação, em regime de alternância, realizada no Paraná.

Assim, entre os anos de 2004 e 2008, tive a oportunidade de aprofundar a reflexão e o estudo acerca da educação, de forma diretamente vinculada à prática de educador que eu já desenvolvia. Como resultado, no curso de Pedagogia para Educadores do Campo elaborei a monografia intitulada **O trabalho como princípio educativo: práticas correntes em um espaço de educação não formal do MST** (VERDÉRIO, 2008). Nesse período, também ampliei minha inserção no coletivo do Setor de Educação do MST/PR, com a atuação na Frente de Educação Infantil e depois na Frente de Formação de Educadores.

Após formar-me como Licenciado em Pedagogia, por indicação do MST passei a integrar, no ano de 2009, o CAPP dos cursos de graduação para formação de educadores do campo na UNIOESTE. Nesse período, iniciei o Mestrado em Educação, também na UNIOESTE, focalizando a pesquisa para a reflexão sobre a formação de educadores do campo com nexos à luta por uma Educação do Campo. Como resultado, elaborei a dissertação de mestrado intitulada **A materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE** (VERDÉRIO, 2011).

No ano de 2011, ainda integrando o CAPP dos cursos de graduação para formação de educadores do campo na UNIOESTE e com atuação efetiva no MST e na APEC, passei a atuar como professor colaborador do magistério superior na UNIOESTE. E, ainda em 2011, participei como aluno da primeira turma de Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, realizada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-FIOCRUZ), organizada em alternância e em parceria com o MST e o PRONERA, quando elaborei a monografia intitulada **Direito e luta de classes: a luta por uma Educação do Campo** (VERDÉRIO, 2013a).

Em 2014, com a aprovação no concurso público federal, passei a atuar como professor efetivo do magistério superior junto à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no *Campus* Laranjeiras do Sul - PR, com atividades de docência

vinculadas ao curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura, que é organizado em regime de alternância.

Também em 2014 fui selecionado como aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nível de doutorado, da UFPR, integrando o grupo de pesquisa Didática, Práticas Escolares e Publicações Didáticas (NPPD) no âmbito da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, sob orientação da professora doutora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, para desenvolver projeto de pesquisa sobre a relação teoria-prática no currículo em alternância. Ajustes foram realizados ao longo dos primeiros semestres, o que resultou em sua focalização na temática da produção de pesquisa na formação de professores do campo, em cursos realizados em regime de alternância, direção esta que definiu o percurso realizado e que agora se materializa nessa tese.

Nesse processo formativo vivenciado que está vinculado à atuação acadêmico-profissional desencadeada, destacam-se como eixos, portanto, a atuação junto ao MST, junto à APEC, com inserção no debate junto às escolas do campo, bem como a atuação no magistério superior. E é nesse contexto que se destaca, então, a atuação profissional e de pesquisa na área de Educação, com ênfase na formação de professores do campo.

No contexto das atividades apresentadas sucintamente, saliento que as inquietações e o interesse pela questão da pesquisa nos processos formativos de professores do campo foram acentuados na elaboração da dissertação de Mestrado em Educação já mencionada. Naquele momento, ao colocar-me **com alguma ousadia** na perspectiva de consolidação **de uma proposta de formação de educadoras e educadores do campo**, a partir da análise do processo formativo da primeira turma de Pedagogia para Educadores do Campo no Paraná, sistematizei a compreensão acerca da relação intrínseca entre “a materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam”, e que, “[...] dentre os processos formativos oriundos e determinantes da Educação do Campo, estão localizados os cursos de graduação para formação de educadores do campo [...]” (VERDÉRIO, 2011, p. 194).

Foi a partir daquela investigação que elaborei a compreensão de que a experiência com a formação de professores do campo nos cursos de graduação “[...] trouxe aos MSP’sdoC [Movimentos Sociais Populares do Campo] a condição de reafirmar a apropriação do conhecimento científico como fundamental em seu fazer

de luta, como instrumento de qualificação de suas práticas” (VERDÉRIO, 2011, p. 190).

Essa etapa da formação delineou outras provocações que alimentaram a necessidade e o interesse na continuidade de estudos sobre a formação de professores do campo nos cursos em regime de alternância, voltando-me agora, de forma particular, para a configuração da pesquisa nesse contexto.

Deste modo, no âmbito de inserção orgânica na luta travada pelos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, ressalto que, ao tomar esse tema de pesquisa, coloco-me na condição de sujeito deste processo. Tal posicionamento deriva de uma convicção política, a qual afirma a necessidade de ultrapassar a leitura de uma possível neutralidade científica frente aos desafios que o real nos impõe. Deste modo, a postura política assumida, assim como a própria definição da temática escolhida, se ancoram na objetividade da vida, na inserção nos processos formativos forjados a partir de minha vinculação orgânica às lutas sociais da classe trabalhadora e, mais especificamente, à luta por uma Educação do Campo e à luta do MST.

Nesse quadro, recordar, recuperar e analisar a configuração da pesquisa na formação de professores do campo em alternância – a partir das experiências ocorridas no Paraná e em particular a experiência da turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE – é ao mesmo tempo uma tarefa satisfatória e instigante, que foi acolhida como possibilidade no âmbito da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino do PPGE da UFPR que resultou na tese ora apresentada.

1 INTRODUÇÃO

*“Não existe estrada real para a ciência;
só poderá alcançar os seus cumes luminosos
quem não receie fatigar-se
em escalar as suas veredas escarpadas”
(MARX, 1872).*

Este trabalho apresenta a trajetória de pesquisa vinculada à Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino do PPGE, da UFPR, sob a orientação da Professora Doutora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

O processo aqui apresentado iniciou com a submissão do anteprojeto de pesquisa intitulado originalmente **A relação teoria-prática e o exercício de pesquisa no processo de produção de conhecimento nos cursos para formação de educadores do campo no Paraná**. A proposição do anteprojeto se constituiu como um dos elementos para participação da seleção de doutorado no PPGE da UFPR, realizada no segundo semestre de 2013.

O trajeto de problematização de pesquisa que dá base para esse trabalho está relacionado diretamente à inserção na linha de pesquisa do referido Programa de Pós-Graduação, bem como à participação nos componentes curriculares Pesquisa avançada em Cultura, Escola e Ensino I (GARCIA, 2014a), A organização da informação e a produção de conhecimento sobre a escola (BUFREM, 2013, 2014), Pesquisa avançada em Cultura, Escola e Ensino II (GARCIA, 2014b) e Seminário de Tese – Cultura, Escola e Ensino (GARCIA, 2015), cursados entre 2014 e 2015, bem como às orientações realizadas de forma concomitante até o início de 2018.

Para composição do anteprojeto de pesquisa, apresentado no momento de seleção para vinculação ao PPGE da UFPR, assumiu-se como objetivo geral:

Analisar e compreender como se concretiza a produção do conhecimento na interface entre Educação Superior e Educação do Campo, nos cursos de Pedagogia para Educadores do Campo e nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo efetivados no Paraná, a partir da relação teoria-prática e do exercício da pesquisa, como eixos articuladores do currículo estruturado no regime de alternância, apreendendo os limites e possibilidades engendrados nas práticas que sustentam os processos formativos analisados (VERDÉRIO, 2013b, p. 11).

No decorrer dos anos de 2014 e 2015, a inserção no PPGE da UFPR e as reflexões propiciadas pela participação nos quatro componentes curriculares indicados possibilitaram aprofundar o estudo acerca da Pesquisa Educacional e da dinâmica da investigação científica em conexão com as proposições da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

No que tange à inserção na linha de pesquisa, destacam-se os apontamentos de Garcia (2011), nos quais a autora apresenta algumas das decorrências da Pesquisa Educacional que se vincula a um tipo de **pesquisa qualitativa**, que tem dado base para a constituição da própria linha de pesquisa.

- a) opção privilegiada por estudos empíricos, na escola e nas aulas;
- b) a centralidade do conceito de cultura para compreender a reprodução e a produção de relações na experiência escolar;
- c) a compreensão das práticas escolares como resultantes dos embates entre as normas oficiais e a vida cotidiana, âmbito em que os sujeitos reproduzem e também produzem, transformando a experiência escolar;
- d) a necessidade de produzir/usar categorias analíticas que possibilitem captar particularidades – “as malhas finas” que o pesquisador utiliza para examinar a empiria;
- e) as observações e as entrevistas como estratégias privilegiadas para aproximação com professores e alunos, sem excluir a análise documental;
- f) entendimento do cotidiano escolar apenas como um primeiro nível de análise, a partir do qual podem ser atribuídos sentidos históricos às práticas presentes atualmente nas escolas (GARCIA, 2011, p. 180).

Neste exercício contínuo de sínteses e elaboração, com a inserção na linha de pesquisa, num primeiro momento, buscou-se aprofundar o estudo sobre a Pesquisa Educacional no âmbito da Teoria Social, por meio da revisão de bibliografia, considerando-se a perspectiva assumida de situar as análises da escolarização no âmbito das complexas relações entre a Cultura e a Escola, no diálogo com outras ciências, em especial a Sociologia, a Antropologia e a História.

Delimitou-se, assim, a proposta de pesquisa tendo por campo temático a Formação de Professores na Educação Superior no contexto da Educação do Campo, assumindo como tema de estudo a presença da pesquisa na formação de professores do campo. Tem-se como objetivo geral da pesquisa analisar as relações entre a pesquisa e a formação de professores em cursos de graduação, em alternância, na perspectiva da Educação do Campo.

Para materializar essa proposição, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) Explicitar o contexto de instituição das três primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo ocorridas no Paraná – cursos de

Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, na UNICENTRO e na UTFPR, destacando as formas pelas quais a pesquisa aparece na experiência desenvolvida na UNIOESTE; ii) Identificar e analisar resultados da produção de pesquisa na experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, materializados nos Trabalhos de Conclusão de Curso; iii) Compreender as relações entre as dinâmicas de investigação propostas para a formação de professores do campo e a produção de conhecimento científico, na perspectiva da práxis.

Como referência empírica para a produção dos dados foi examinada, por meio da pesquisa documental, em um primeiro nível de aproximação, a produção das experiências das três primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, efetivadas no Paraná, entre os anos de 2010 e 2014, e, em um segundo nível, para aprofundamento das análises, foi desenvolvido o estudo **em um caso específico** – a experiência realizada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

As três experiências ocorreram de forma concomitante na condição de experimento pedagógico. Isto se explica pelo fato do curso de Licenciatura em Educação do Campo não integrar o quadro de cursos permanentes das referidas Universidades, bem como pela disposição do Ministério da Educação (MEC) em fomentar a nova proposta de curso por meio de editais específicos para esse fim.

Alerta-se para o caráter específico de cada uma das experiências, por se tratar de três experiências de formação de professores do campo em cursos de graduação, com recorte específico de tempo e espaço, e tomando como foco de análise a pesquisa enquanto uma dimensão da almejada relação teoria-prática na formação de professores do campo. Contudo, ao registrar essa especificidade das experiências singulares, pontua-se que a análise pretendida nesta pesquisa poderá trazer elementos passíveis de serem generalizados em processos de teorização, no sentido de compreender os processos formativos de professores do campo nos cursos de graduação estruturados em regime de alternância⁴, que produzem um *continuum* formativo, organizado e sustentado na relação entre tempo universidade e tempo comunidade.

⁴ O regime de alternância é condição necessária para possibilitar o acesso dos povos trabalhadores do campo à Educação Superior. Os cursos de graduação para formação de educadores do campo estruturados sob o regime de alternância têm sua organização curricular fundada em dois tempos/espacos distintos, mas que se inter-relacionam no processo formativo: o tempo universidade e o tempo comunidade.

Neste aspecto, destaca-se como questão central que orientou a investigação: como tem se configurado a dinâmica da investigação científica nos processos formativos de professores do campo sustentados no regime de alternância?

Ao tomar o campo temático, o tema de estudo e o foco de análise aqui apresentados, verifica-se que estes expressam a perspectiva assumida com a presente pesquisa, inserindo-a na esfera das temáticas e problemas contemporâneos da Teoria Social (GIDDENS; TURNER, 1999⁵ e DOMINGUES, 2001), do debate acerca da pesquisa no âmbito das ciências sociais (SCHMIDT; GARCIA, 2006, 2008; MORAES, 2009; GARCIA, 2011), e mais especificamente no campo educacional (SCHMIDT; GARCIA, 2006, 2008; CAMPOS, M. M., 2009; GARCIA, 2011), tomando a Pesquisa em Educação, de forma concomitante, como objeto de estudo e como processo a ser desencadeado.

Nessa trajetória, como referido, produziram-se as condições para uma primeira aproximação com o material empírico, expresso sobretudo no mapeamento dos 92 (noventa e dois) Trabalhos de Conclusão de Curso elaborados nas três primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Paraná. Em uma segunda etapa, optou-se pelo aprofundamento da análise em um dos casos, o da UNIOESTE, o que compreendeu a análise do processo formativo desencadeado e das 46 (quarenta e seis) Monografias elaboradas no curso.

Destacam-se na organização do material empírico analisado e na produção de dados as contribuições de Bruyne, Herman e Schoutheete (1975, p. 36 apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p. 15-16) e os apontamentos de Bufrem (2013, 2014) sobre a dinâmica de investigação científica na Teoria Social, sobretudo na Pesquisa Educacional.

Como base teórica para o desenvolvimento da pesquisa e para elaboração de sua apresentação sistematizada, juntamente ao conjunto de autores utilizados, afirma-se a categoria práxis como orientadora inicial da compreensão acerca das relações entre as propostas de formação em pesquisa e os procedimentos formativos nas três primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Paraná. A categoria é assumida com base em Sánchez Vásquez (2007,

⁵ No contexto do debate contemporâneo acerca da Teoria Social, os autores Anthony Giddens e Jonathan Turner colocam-se como importantes referências, destacando-se em suas especificidades, especificidades estas que os levam a diferentes entendimentos e proposições. Contudo, o texto tomado como referência (GIDDENS; TURNER, 1999) foi elaborado por ambos como introdução à obra **Teoria Social Hoje**, uma coletânea de textos organizada pelos autores.

p. 30), que se refere à práxis como “atividade real, objetiva, material do homem, que só é homem como ser social prático [...]”. Ainda segundo o autor, o conceito é usado para “designar a atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p. 28).

Neste contexto, o texto aqui apresentado coloca uma síntese da trajetória percorrida e dos resultados obtidos. Desta forma, as elaborações têm relação direta com os estudos, aprofundamentos e aprendizagens durante os quatro anos de doutorado, com contribuições da produção do grupo de pesquisa e também com as sugestões feitas no exame de qualificação. Para apresentação dos resultados, o texto, além de contar com a apresentação e a presente introdução, contém mais três capítulos e as considerações finais.

O capítulo intitulado **A Universidade e a Pesquisa** está organizado em três seções. A primeira aborda as origens e as funções da Universidade no Brasil em conexão com a análise acerca do lugar da pesquisa na Educação Superior. A segunda seção trata da Pesquisa Educacional e suas relações com a Teoria Social. A seção três volta-se para a pesquisa na formação de professores em nível superior, tendo em conta as dimensões da pesquisa científica como elementos centrais da análise pretendida.

O capítulo intitulado **Educação do Campo, Formação de Professores e Pesquisa** está estruturado em quatro seções. Na primeira seção, é analisada a relação entre a luta por uma Educação do Campo e a formação de professores, compreendendo que esta relação se processa entre a resistência e a ousadia. Na segunda seção, que trata da realização da formação de professores do campo, a análise volta-se para a concretização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), que, em suma, têm o regime de alternância como elemento comum na organização dos cursos de graduação para formação de professores do campo. Na terceira seção, a análise volta-se para a articulação entre a formação de professores do campo e a pesquisa compreendendo que tal relação é constituída e em parte reflete a própria produção coletiva da Educação do Campo – evidenciada no levantamento de produtos resultantes de seminários e outras ações. Na quarta e última seção desse capítulo, tem-se como foco a luta por uma Educação do Campo e a formação de professores no Paraná, produzindo-se uma descrição

analítica dos cursos de graduação em alternância e da realização da Licenciatura em Educação do Campo no Estado, o que permitiu criar uma base de sustentação para a análise realizada no capítulo seguinte.

O último capítulo, intitulado **A presença da pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE**, apresenta os resultados da segunda etapa de análise, como estudo em um caso, e está estruturado em duas seções. A primeira seção desse capítulo trata da Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, tendo em conta a experiência singular da Turma Paulo Freire. A segunda apresenta as análises sobre a configuração da pesquisa na Turma Paulo Freire e tem como referências empíricas os Planos de Ensino relacionados à pesquisa no curso, as orientações para os períodos de tempo comunidade e as 46 (quarenta e seis) Monografias elaboradas pelos educandos da Turma Paulo Freire.

Nas **Considerações Finais**, são retomados elementos do texto na forma de síntese e são apresentadas as análises feitas, enunciando-se a tese que resultou da pesquisa realizada.

Como apêndices, apresenta-se o mapeamento dos 46 (quarenta e seis) Trabalhos de Conclusão de Curso elaborados na experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE. E como anexo são apresentadas as programações das atividades relacionadas à Educação do Campo no Brasil, com especial destaque para as atividades que tiveram como foco a pesquisa no contexto da Educação do Campo. Também como anexo estão dispostas as orientações para os períodos de tempo comunidade que se constituíram como documentos curriculares relacionados à pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE.

2 A UNIVERSIDADE E A PESQUISA

Ao tomar como tema de análise a presença da pesquisa na formação de professores do campo em alternância, deve-se considerar sua necessária inserção em questões mais amplas relacionadas às origens e às funções da Universidade brasileira e à pesquisa na formação de professores. Mas também é preciso articular o tema à luta por uma Educação do Campo, tendo em conta a formação de professores do campo e a presença da pesquisa nas experiências realizadas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no Estado do Paraná, em especial na experiência realizada pela UNIOESTE nos anos de 2010 – 2014.

Para tanto, neste capítulo, tomam-se como referências os apontamentos de Marilena Chauí (2001) e Álvaro Vieira Pinto (1994) no sentido de pontuar elementos acerca do papel da Universidade no contexto do Brasil e sublinhar seu caráter excludente, mesmo quando consideradas as tentativas de inclusão. Busca-se ainda, de forma complementar, o diálogo com as contribuições de Joaquim Severino (2007) e Sônia Breda (2008).

Na sequência, na perspectiva de voltar-se à problemática da formação de professores e a inserção da pesquisa neste contexto, são abordados os debates contemporâneos acerca da Teoria Social desde os apontamentos de Anthony Giddens e Jonathan Turner (1999) e José Maurício Domingues (2001). Isso permite tomar a Pesquisa Educacional na formação de professores no sentido de problematizá-la, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN-2015) (BRASIL, 2015) e as proposições e problematizações postas por Tânia Braga Garcia (2011), Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia (2006, 2008), Maria Célia Marcondes de Moraes (2009) e Maria Malta Campos (2009).

Ainda no que está relacionado ao debate da Pesquisa Educacional, no âmbito da Teoria Social, aportam-se as contribuições e proposições de Bruyne, Herman e Schoutheete (1975) e de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012), sintetizadas por Leilah Santiago Bufrem (2013, 2014).

2.1 FUNÇÕES, QUESTÕES E LUGAR DA PESQUISA

“Foi-lhes dado um novo lugar na sociedade, mas nem por isso os intelectuais podem desempenhar um novo papel. Porém, o que podem, precisamente, é negar-se a permanecer nele. E, para evitar as armadilhas que lhes são preparadas, nada melhor do que começar a examinar esse novo lugar que lhes foi atribuído”

(LEFORT, apud, CHAÚÍ, 2001, p. 43).

Ao colocar o foco de análise sobre os processos de pesquisa na formação de professores do campo em cursos sustentados no regime de alternância, faz-se necessário tomar a questão da Universidade pública brasileira considerando e problematizando suas funções, sobretudo no que se refere à ocorrência da pesquisa na formação em nível superior e à própria configuração da Universidade como um espaço que se abre para poucos, mesmo quando consideradas as lutas para que isso seja diferente.

Com apoio nos referenciais bibliográficos selecionados pela sua relevância e em aproximação com as concepções que orientaram a construção desta pesquisa, a perspectiva posta é tratar sobre o papel da Universidade e suas funções, com destaque para a pesquisa na formação em nível superior, voltando-se para a formação de professores, em especial a formação de professores do campo em alternância para constituir a problemática de pesquisa.

Cabe destacar de início que, ao fazer referência à Universidade no Brasil,

Importa-nos pensar concretamente e considerar o nosso caso particular à luz da história da nossa formação nacional, onde, em dado momento, começam a surgir as escolas superiores, e onde, em época recentíssima, se configuraram os primeiros organismos com pomposo nome de universidades (PINTO, 1994, p. 18).

Corroborando esta perspectiva, Chauí (2001, p. 46) indica que “[...] talvez seja prudente começar pelo particular – a universidade brasileira – antes de tentar as comparações”.

Neste sentido, recoloca-se a perspectiva anunciada por Álvaro Vieira Pinto (1994), quando de sua análise acerca da Reforma Universitária nas décadas de 1950 e 1960. O autor, naquele momento específico da sociedade brasileira, que colocava na ordem do dia as Reformas de Base, e dentre elas a Reforma Universitária, afirma que:

[...] numa sociedade em esforço por superar o subdesenvolvimento secular, visto haver descoberto as causas desse estado e se apoderando, na consciência de suas massas, das ideias indispensáveis para criar a força social capaz de realizar a mudança projetada, é neste quadro que se apresenta o problema da reforma universitária (PINTO, 1994, p. 13).

Depois de mais de meio século do que anuncia o autor; após vinte anos de Ditadura Civil-Militar que colocou em prática uma Reforma Universitária no caminho contrário do que se anunciava no período anterior; após a abertura político-democrática; da inserção nada tranquila do Brasil no modelo neoliberal de desenvolvimento; de mais de uma década de governos que recuperam de forma subliminar uma perspectiva de desenvolvimento nacional baseada no fortalecimento do mercado interno, delineado no chamado neodesenvolvimentismo, a avaliação feita por Álvaro Vieira Pinto (1994) acerca da mudança projetada naquele momento da história pode servir de parâmetro para o debate acerca das funções atribuídas à Universidade na contemporaneidade.

Neste aspecto, destaca-se a pretensa relação intrínseca entre ensino, pesquisa e extensão, que, de acordo com a legislação que regulamenta a Universidade brasileira, são funções **indissociáveis**. No entanto, conforme identificam Garcia e Schmidt (2011), apesar da objetividade do discurso no marco legal, as práticas que dão sustentação ao ambiente universitário, por vezes, revelam um desequilíbrio entre as funções anunciadas e a relação entre elas.

Ao examinar as características da universidade no país, Pinto (1994), em estudo historicamente situado, mas que revela algumas permanências históricas presentes nesse espaço social, avalia que

[...] tinha que caber à universidade do país atrasado e em regime de colonização imperialista ser o principal instrumento de alienação cultural inevitável em tal fase histórica. Nesse sentido, desempenhou suas funções nas únicas condições objetivas que lhe eram então oferecidas, procriando as gerações componentes das classes econômica e culturalmente dominantes, moldando-lhes o raciocínio e provendo-as dos parcos conhecimentos então exigidos para o sucesso social. Como era frequentada, na sua imensa maioria, por estudantes enviados pelas famílias abastadas, o ensino alienador das realidades do país que recebiam pouco mal lhe fazia, uma vez que seu papel social já se achava predeterminado pela posição de classe que iria futuramente ocupar. Deste modo, a alienação de que a universidade há pouco era o principal foco irradiante não só se explicava por sua situação no contexto social, como não podia ser curada pelas exigências eventualmente nascidas de alguns reduzidos grupos de alunos menos favorecidos. Fabricar doutores era sua única e natural função, cumprindo-a a contento. A universidade não era motivo de reclamações, porque os poucos que a procuravam sabiam antecipadamente

que nela conseguiriam entrar e encontrariam o ensino que os habilitaria ao que desejavam ser (PINTO, 1994, p. 14).

Ao considerar esta função posta na criação da Universidade no Brasil, cabe recuperar a própria especificidade de sua gênese em terras brasileiras, onde “[...] a universidade é um órgão social recente, só instalado oficialmente quando sua presença se faz necessária. Nada tem de comum com os similares estrangeiros, cuja fundação se conta por séculos” (PINTO, 1994, p. 17). Assim, registra-se que no Brasil: “Só com a instalação da sede do poder colonizador no território da própria colônia, o que iria facilitar, como ocorreu, a independência política, vieram a ser fundadas as primeiras escolas superiores” (PINTO, 1994, p. 18).

Em sua atualidade analítica, Pinto, e na essencialidade da definição, ressalta que “[...] a universidade é uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do país” (PINTO, 1994, p. 19).

Corroborando este pensamento, ao tratar da relação Universidade e Sociedade, Chauí assume o entendimento de que

[...] a universidade é uma **instituição social**. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada (CHAUÍ, 2001, p. 35, grifo da autora).

Dada essa realidade da Universidade que se produz em conexão com o contexto econômico, social e cultural em que está inserida, cabe destacar como os problemas da sociedade contemporânea se expressam nessa instituição. Para Chauí (2001), as Universidades como “parte integrante e constitutiva do tecido social oligárquico, autoritário e violento”, como é o caso da sociedade brasileira, “[...] de modo próprio, abdicam de sua autonomia para determinar e fixar suas próprias regras quanto à pesquisa e à docência” (CHAUÍ, 2001, p. 40). Deste modo, conforme a autora, a Universidade tem sua institucionalização organizada de forma a reproduzir os aspectos autoritários presentes na sociedade.

Ao destacar tais aspectos de autoritarismo, a autora (CHAUÍ, 2001, p. 40-41) sentencia que aquela, por sua vez, reafirma e reforça constantemente algumas situações: carência e privilégio, a perda da identidade e de autonomia, os privilégios e desigualdades, a heteronomia, o poder burocrático e a perda da ideia de serviço

público aos cidadãos, a submissão aos padrões neoliberais, e conseqüentemente a subordinação dos conhecimentos à lógica do mercado, a privatização do que é público, a submissão à ideologia pós-moderna, elementos esses que, por sua vez, reproduzem naquele espaço os padrões autoritários, oligárquicos e violentos da sociedade brasileira.

Destaca-se ainda que a Universidade no Brasil constitui-se historicamente como uma instituição excludente, mesmo que tangenciada pelas propostas e pelos dificultosos – mesmo que reconhecidos – esforços para sua democratização. Neste quadro, Pinto pontua a situação do estudante que deveria estar na Universidade e não está, porque dela foi expulso e, nas palavras do autor,

[...] **expulso** não só contra sua vontade, mas sobretudo fora de seu conhecimento. Não sabe por que motivo não deseja entrar na universidade, e nem poderia entrar, se quisesse. É o que poderíamos chamar de “aluno que não estuda”, pois nem sabe que deveria ser aluno (PINTO, 1994, p. 23, grifo do autor).

Neste quadro de exclusão, “[...] a universidade atua como órgão seletivo que mantém a composição e a hierarquia profissionais mais concordes com os interesses das classes dominantes” (PINTO, 1994, p. 28). No aspecto da inserção das classes populares na Universidade,

Tudo é feito para não dar às massas o preparo que seria necessário ao seu ingresso na universidade, e depois declara-se que os estudantes não passam nos exames porque não estão preparados. É preciso insistir neste ponto: é claro que estão mal preparados, pois foram preparados para não estar preparados! (PINTO, 1994, p. 55).

Contudo, conforme já mencionado anteriormente, na realidade brasileira contemporânea reconhece-se a existência de um movimento importante, no sentido de ampliação do acesso à Universidade, sobretudo se considerados os primeiros quinze anos do século XXI. Mas mesmo este movimento tímido de ampliação de acesso à Educação Superior apresenta-se eivado pela ideologia da igualdade educacional que, por sua vez, revela,

[...] seus limites reais, pois a partir do momento em que a maioria [sic] adquiriu a possibilidade de receber os estudos superiores, estes perderam sua função seletiva e se separaram de seu eterno corolário, isto é, a promoção social. Se todos podem cursar a universidade, a sociedade capitalista se vê forçada a repor, por meio de mecanismos administrativos e de mercado, os critérios de seleção. Isso implicou, [...] a desvalorização dos

diplomas, o aviltamento do trabalho e dos salários dos universitários, e finalmente, o puro e simples desemprego. [...] e como consequência, a universidade se mostrou incapaz de produzir uma “cultura útil” (não fornecendo, na realidade, nem emprego nem prestígio) [...] (CHAUÍ, 2001, p. 44).

Assim, chega-se a uma tarefa pouco fortuita para a Universidade, ou para os que dela participam e que não comungam com tais perspectivas, seja ela:

[...] a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual. Se a universidade brasileira está em crise é simplesmente porque a reforma do ensino [reforma iniciada no final da década de 1960 sob proteção do Ato Institucional n. 5 e do Decreto n. 477, aprofundada na década de 1990 no processo de privatização impulsionado no Governo de Fernando Henrique Cardoso e reafirmada em 2016, com o Golpe Jurídico-Parlamentar-Midiático⁶ que afastou a presidenta Dilma Rousseff inverteu seu sentido e finalidade – em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto. E ela própria ainda não se sente bem treinada para isto, donde sua “crise” (CHAUÍ, 2001, p. 46).

E é neste contexto complexo da Universidade – no qual se afirmam e são reforçados **padrões autoritários, oligárquicos e violentos** da sociedade brasileira, que colocam a Universidade na condição de excludente, mesmo quando anunciados movimentos de inclusão timidamente efetivados – que se processam as tarefas de ensino, pesquisa e extensão e sua pretensa relação intrínseca e indissociável, assim como afirma o marco regulatório constitucional brasileiro.

Quanto à realização da Universidade na sociedade brasileira, “[...] além de participar da divisão social do trabalho, que separa trabalho intelectual e manual [...]”, cabe a ela, ainda, realizar “[...] em seu próprio interior uma divisão do trabalho intelectual, isto é, dos serviços administrativos, das atividades docentes e da produção de pesquisas” (CHAUÍ, 2001, p. 56). Portanto,

[...] a fragmentação não é casual ou irracional, mas deliberada, pois obedece ao princípio da empresa capitalista moderna: separar para controlar. [...] a fragmentação do ensino e da pesquisa é o corolário de uma fragmentação imposta à cultura e ao trabalho pedagógico pelas ideias de

⁶ Apesar das controvérsias presentes na análise da conjuntura política do Brasil, a opção pela terminologia Golpe Jurídico-Parlamentar-Midiático de 2016 está amparada nos debates e reflexões do Seminário Estadual de Educação do Campo – Direito, Conhecimento, Terra e Dignidade, organizado pela APEC e realizado nos dias 21 e 22 de abril de 2017 (APEC, 2017).

especialização e competência, e, sobretudo, que a reunificação do dividido não se fará por critérios intrínsecos ao ensino ou à pesquisa, mas por determinações extrínsecas, ou seja, pelo rendimento e eficácia (CHAUÍ, 2001, p. 56).

Neste ambiente de fragmentação da cultura e do trabalho pedagógico no interior da Universidade pública, é possível pontuar processos de articulação e de não articulação entre a docência e a pesquisa, em especial nos cursos de graduação para formação de professores.

Contudo, antes de adentrar nesta questão, é necessário voltar-se para o trato com o conhecimento na Universidade. Neste aspecto, destaca-se a compreensão sobre uma distinção entre conhecimento e pensamento. O conhecimento é tido como um processo de “[...] apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou ideias que constituem o saber estabelecido” (CHAUÍ, 2001, p. 59). Por sua vez, o pensar passa por “[...] enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência” (CHAUÍ, 2001, p. 59). Assim, ainda conforme a autora, **o conhecimento se move na região do instituído, e o pensamento atua na região do instituinte.**

No que tange ao seu fazer cotidiano,

[...] a universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: **dar a conhecer para que não se possa pensar.** Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho de reflexão. Porque conhecemos para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. É preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária (CHAUÍ, 2001, p. 62, grifo da autora).

Com isso, se torna perceptível a naturalização da desarticulação entre as atividades de ensino e pesquisa na Universidade. E, mesmo que a indissociabilidade entre ambas seja afirmada continuamente como um dos pilares da formação superior, os que se colocam na perspectiva de sua efetivação têm inúmeros obstáculos a percorrer, obstáculos estes quase intransponíveis, dada a **heteronomia econômica, educacional, cultural, social e política** da Universidade no Brasil.

Podemos [...] caracterizar a universidade pública brasileira como uma realidade completamente heterônoma. A **heteronomia é econômica** (orçamentos, dotações, bolsas, financiamentos de pesquisa, convênios com empresas não são decididos pela própria universidade), **é educacional** (currículos, programas, sistemas de créditos e de frequência, formas de avaliação, prazos, tipos de licenciaturas, revalidação de títulos e diplomas, vestibulares e credenciamento dos cursos de pós-graduação não são decididos pela universidade), **é cultural** (os critérios para fixar graduação e pós-graduação, a decisão quanto ao número de alunos por classe e por professor, o julgamento dos currículos e títulos, a forma da carreira docente e de serviços são critérios quantitativos determinados fora da universidade), **é social e política** (professores, estudantes e funcionários não decidem quanto aos serviços que desejam prestar à sociedade, nem decidem a quem vão prestá-los, de modo que a decisão quanto ao uso do instrumental produzido ou adquirido não é tomada pela universidade). A afirmação da autonomia universitária ora é uma burla safada, ora um ideal impossível (CHAUÍ, 2001, p. 58, grifos nossos).

No domínio de uma autonomia **burlada** ou **impossível**, colocam-se como mecanismos de sua edificação as formas de financiamento, a privatização, a terceirização, uma gestão cada vez mais burocratizada, a falta de infraestruturas (laboratórios, bibliotecas, bolsas, auxílios), a descaracterização e a precarização do magistério superior, a superposição de algumas áreas em detrimento de outras, o perfil socioeconômico e cultural dos acadêmicos, a produtividade insana como mecanismo de hierarquização, a relação entre professores pautada pela competitividade e pelo brilhantismo, a aparente desconexão entre Universidade e Sociedade, dentre outras.

Deste modo, e na contramão de uma desarticulação entre ensino e pesquisa que se coloca como quase natural, de acordo com Chauí (2001), verifica-se,

[...] a liberdade de ensino e de pesquisa como defesa da liberdade de opinião (o que, neste país, é uma tarefa gigantesca, diga-se de passagem), de modo que a universidade é defendida por nós muito mais como **espaço público** (porque lugar da opinião livre) do que como **coisa pública** (o que suporia uma análise de classes). A universidade, se fosse entendida como uma coisa pública, nos forçaria a compreender que a divisão social do trabalho não exclui uma parte da sociedade apenas do espaço público, mas sim do direito à produção de um saber e da cultura letrada. Como coisa pública, a universidade não torna os produtos mais rigorosos da cultura letrada imediatamente acessíveis aos não iniciados – isto seria reproduzir o ideal da gratificação instantânea do consumidor, própria da televisão – mas torna clara a diferença entre o direito de ter acesso à produção dessa cultura e a ideologia que, em nome das dificuldades teóricas e das exigências de iniciação, faz dela uma questão de talento e aptidão, isto é, um privilégio de classe (CHAUÍ, 2001, p. 67, grifos da autora).

Na continuidade de sua análise, Chauí (2001) trata da dupla vocação da Universidade brasileira, uma vocação política e uma vocação científica, destacando

que a primeira se sobrepôs à segunda em diferentes momentos da história da Educação Superior no Brasil. Contudo, mesmo referendando essa sobreposição, a autora pontua a possibilidade de convergência entre ambas. Em suas palavras:

A articulação das duas vocações da universidade, quando feita a partir dela mesma e por iniciativa dela, tende a nos oferecer a face luminosa das duas vocações, pois a universidade assume explícita e publicamente tal articulação como algo que a define internamente. A articulação das duas vocações da universidade, quando feita do prisma da reprodução sociopolítica e da formação de um grupo social específico – o que chamo de intelectuais orgânicos da classe dominante –, tende a oferecer a face sombria, pois a articulação é tácita, implícita e, muitas vezes, secreta e, frequentemente, determinada pela via indireta do modo de subvenção e financiamento das pesquisas como se fossem “ciência pura” (CHAUÍ, 2001, p. 118-119).

Assim, verifica-se no ambiente universitário a atuação de forças distintas, expressas, sobretudo, nas ações dos sujeitos que constituem esse espaço. Da mesma forma, verifica-se ainda a ação de outras instâncias da sociedade, externas à Universidade, que atuam sobre os sujeitos e as ações que constituem o fazer da Universidade. De acordo com Chauí,

O vínculo que o modo de produção capitalista estabeleceu entre a ciência, a tecnologia, as forças produtivas e as classes sociais, de um lado, e entre o estado e o mercado, de outro, faz que seja ilusório ou abstrato negar a compatibilidade das duas vocações. Isso não quer dizer, porém, que a relação entre ambas seja simples, direta, imediata e sem conflitos. Por mais seletiva e excludente que seja a universidade, ainda assim, em seu interior, reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, ou seja, a universidade é uma instituição social e, nessa qualidade, ela exprime em seu interior a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos (CHAUÍ, 2001, p. 119-120).

Neste quadro, como afirma a autora, ora a Universidade reafirma seu papel de reprodutora das relações sociais, ora pode se concretizar como espaço profícuo de questionamentos de tais relações.

Ainda sobre a relação entre a vocação política e a vocação científica da Universidade, Chauí (2001) trata da incompatibilidade entre ambas. Para a autora, o próprio tempo da política se distancia e é incompatível com o tempo da docência e da pesquisa. Em suas palavras,

Os anos de ensino e formação para transmissão dos conhecimentos, a intervenção de novas práticas de ensino, as alterações curriculares exigidas pelas consequências e inovações das pesquisas da área que está sendo ensinada e aprendida, as condições materiais de trabalho, bibliotecas e

laboratórios exigem que o tempo da docência se constitua segundo sua lógica e suas necessidades internas. Do lado da pesquisa, a preparação dos pesquisadores, a coleta de dados, as decisões metodológicas, as experiências e verificações, os ensaios e erros, a necessidade de refazer percursos já realizados, o retorno ao ponto zero, a recuperação de pesquisas anteriores nas novas, a mudança de paradigma de pensamento, a descoberta de novos conceitos feitos em outros campos do saber (não diretamente vinculados ao campo pesquisado, mas com consequências diretas ou indiretas sobre o andamento e as conclusões da pesquisa), a exigência lógica de interrupções periódicas, a necessidade de discutir os passos efetuados e controlá-los, enfim, tudo aquilo que caracteriza a pesquisa científica [...] faz com que o tempo científico e o tempo político sigam lógicas diferentes e padrões de ação diferentes (CHAUÍ, 2001, p. 121).

Como possibilidade posta para avançar na compreensão sobre o papel da Universidade, Chauí (2001) volta-se para a realização da Universidade pública propriamente dita, na qual,

[...] os docentes dedicam-se ao ensino e à pesquisa em tempo integral, dependem inteiramente dos recursos públicos (nos dois sentidos do termo: os orçamentos e os resultados são públicos e publicizados) e destinam a totalidade de seus trabalhos à sociedade, seja formando profissionais de várias áreas, seja formando novos professores, seja publicando suas pesquisas e as de seus estudantes, seja realizando atividades de extensão universitária para profissionais de várias áreas e para atualização de professores de primeiro e segundo graus, seja realizando pesquisas ou participando na formulação e supervisão de projetos e programas sociais para os governos. Essa terceira escola é aquela que mantém vínculo interno entre docência e pesquisa, portanto, entre formação e criação, conhecimento e pensamento, realizando as pesquisas fundamentais, ou seja, as de longo prazo, independentes, que acarretam aumento de saber, mudanças no pensamento, descobertas de novos objetos de conhecimento e novos campos de investigação, reflexões críticas sobre a ciência, as humanidades e as artes, e compreensão-interpretação das realidades históricas (CHAUÍ, 2001, p. 140).

E neste contexto, “[...] entre outros aspectos, a docência excelente seria aquela que: [...] varia e atualiza cursos, bibliografia, aproveitando os trabalhos de pesquisa que o professor está realizando (para uma tese, um livro ou um artigo)” (CHAUÍ, 2001, p. 149).

Severino (2007), por sua vez, ao tratar da Universidade e da Educação Superior, identifica sua tríplice funcionalidade, que passa pela formação de profissionais nas mais diversas áreas, pela formação do cientista das diversas áreas de conhecimento por meio da iniciação à prática científica e pela formação do cidadão, no sentido de este compreender-se em sua existência histórica, pessoal e social. Nas palavras do autor, “A Universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma entidade que, funcionária do conhecimento, destina-se a

prestar serviço à sociedade no contexto da qual ela se encontra situada...” (SEVERINO, 2007, p. 22).

Considerando sua tríplice funcionalidade, conforme apontamentos de Severino (2007), e como já anunciado anteriormente, a Universidade na contemporaneidade tem se afirmado na realização de atividades específicas circunscritas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, que, por sua natureza, necessitam estar articuladas, assim como anuncia o marco legal que a sustenta. Contudo, mesmo afirmando que cada umas dessas funções necessita ser assumida como prioridade nas diversas circunstâncias histórico-sociais dos desafios colocados à sociedade, o autor pontua que, “[...] no ambiente universitário, dada a natureza específica de seu processo, a educação superior precisa ter na pesquisa o ponto básico de apoio e de sustentação de suas outras tarefas, o ensino e a extensão” (SEVERINO, 2007, p. 23).

Neste aspecto da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, Severino (2007) afirma o conhecimento como construção do objeto que se conhece, sendo que, neste contexto,

[...] a atividade de pesquisa torna-se elemento fundamental e imprescindível no processo de ensino/aprendizagem. O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação (SEVERINO, 2007, p. 25-26).

Por sua vez, ao dimensionar o papel da pesquisa no ambiente universitário, o autor afirma sua **dimensão epistemológica**, sua **dimensão pedagógica** e sua **dimensão social**.

A pesquisa, como processo de construção do conhecimento, tem uma tríplice dimensão: uma dimensão propriamente epistêmica, uma vez que se trata de uma forma de conhecer o real; uma dimensão pedagógica, pois é por intermédio de sua prática que ensinamos e aprendemos significativamente; uma dimensão social, na medida em que são seus resultados que viabilizam uma intervenção eficaz na sociedade através da atividade de extensão (SEVERINO, 2007, p. 26).

Considerando os apontamentos acerca da Universidade e da prática universitária, no intuito de adentrar com maior profundidade nas bases que darão sustentação para esta pesquisa é que se volta para a formação de professores do campo, tomando-se as análises de Breda (2008), nas quais a autora trata do

contexto de instituição da Universidade em diálogo direto com a prática da pesquisa na formação em nível superior.

A autora assume o desafio de tratar dos “[...] traços históricos da escola universidade, em busca de suas raízes investigativas, do advento do acesso ao saber Pesquisa para estudantes de graduação e da configuração de pertinentes tendências da universidade nos tempos atuais” (BREDA, 2008, p. 12). Nesse quadro, busca evidenciar seu entendimento base, o qual tem a pesquisa no âmbito do espaço universitário como um saber, ultrapassando o entendimento restrito deste enquanto mera atividade na formação em nível universitário. A partir de sua proposição analítica, a autora verifica o caráter atribuído ao ensino universitário no que tange à pesquisa, vinculando o primeiro a uma perspectiva de iniciação científica e de aprendizagem da atitude científica.

Por sua vez, Breda (2008) afirma a compreensão de que o **saber Pesquisa** ou o **saber investigativo**, no âmbito da Educação Superior, se dá no curso do processo, “[...] constituindo-se direito indissociável da educação superior um tempo/espaço de relação do sujeito estudante com o saber investigativo, dele não sendo cobrados pré-requisitos ou aptidões especiais” (BREDA, 2008, p. 31).

Ainda sobre a compreensão da Universidade brasileira, Breda evoca o estudo de Coutinho (1977), no qual o autor postula a compreensão de que a realidade universitária brasileira não se constitui a partir do **estudante que trabalha**, mas, sim, da realidade do **trabalhador que estuda**. Considerando essa determinação, e os desdobramentos propostos por Coutinho (1977), Breda (2008) ancora-se na proposição gramsciana⁷ que assegura a todos os homens o papel de intelectuais, o que lhes permite “[...] direcionar forças de sua intelectualidade para proclamar e estimular a elevação individual e a mobilização coletivas [...]” (BREDA, 2008, p. 32).

Deste modo, considerando o debate acerca das concepções de Universidade circundantes no que se refere à constituição desta instituição no Brasil, conforme Breda (2008), é possível afirmar que “A pluralidade no debate que se impõe, incondicional, no mundo das ideias e dos saberes escolares/científicos, reflete-se com propriedade na palheta de concepções de universidade em sua relação com pesquisa e com ensino” (BREDA, 2008, p. 33). Do mesmo modo, a autora identifica que

⁷ Refere-se ao autor italiano Antonio Gramsci (1891 – 1937).

As questões de pesquisa na graduação originam-se no país numa introdução curricular com a dupla ideia de se adiantar o aprendizado científico para a continuidade de estudos e de contribuir para promover a necessária produção de conhecimentos nos domínios de saber específicos (BREDA, 2008, p. 33).

Neste contexto, retornando à década de 1960, quando debates impregnavam também os cursos de graduação na esteira da Reforma Universitária já mencionada, Breda destaca que:

[...] a criação e implementação dessa possibilidade de acesso à Pesquisa na graduação referia-se a um saber investigativo desacompanhado da priorização do fomento da crítica, como se separáveis e suficientes fossem os ensinamentos de discussão e análise de dados de pesquisa na construção e socialização de conhecimentos. Por outro lado, já se denunciou veementemente o distanciamento, ainda atual, entre o estudante de graduação e o território afeto à Pesquisa. O sentir-se como estrangeiro em terra completamente desconhecida é dado como representativo do aprendiz do saber Pesquisa (BREDA, 2008, p. 34).

Ao considerar o movimento de expansão da Educação Superior em diferentes realidades, em especial no caso brasileiro, a autora identifica pontos de convergência mesmo com as nuances constituintes dos processos ocorridos em diferentes países. Em sua reflexão, a autora aponta que

Os primeiros pontos de convergência referem-se às menções a subfinanciamento crônico das universidades e a consideração de uma universidade não-igualitária. Questionam os autores as aludidas democratização da universidade e profissionalização, para recuperar a discussão sobre a vocação da universidade atual. De todo modo, põem em xeque o modelo de universidade contemporânea que se impõe “para os modernizadores”, nos moldes de empresa e parcerias. A adesão à filosofia neoliberal é entrevista nas atitudes em relação à reforma universitária. Entre os responsáveis políticos, dizem os autores, predominam a postura otimista – reforma igual a solução –, a resignação desanimada – nada a fazer com o corte de verbas –, e mesmo o cinismo explícito de entender justo somente o ganho e a permanência dos melhores (BREDA, 2008, p. 36).

Na leitura da autora, tais questões se colocam no eixo da análise acerca do acesso do estudante universitário à pesquisa nos cursos de graduação. No seu entendimento, essa realidade implica no questionamento de como se coloca o estudante universitário neste contexto:

De um lado, está o significado daquele saber para o indivíduo e na conjugação possível em grupo; num aporte superficial, ser ou não admitido como “saber útil”, ou melhor, em linguagem discente, ser ou não uma “disciplina inútil”. Esse aspecto evoca a preocupação com “saberes desinteressados” a que se referia Gramsci [...] (BREDA, 2008, p. 37).

Assim, a autora identifica que

Essas colocações bem se ajustam à discussão sobre o acesso do estudante a Pesquisa na graduação. Quando se considera a contaminação das formações universitárias pelo imediatismo e utilitarismo, esse saber perde o lugar ou se vê desvirtuado como livre exercício pensante. Os estudantes, lá como aqui, podem ser iludidos pelo discurso que acena com melhoramentos no ensino ou chance de sucesso no mundo do trabalho. Por outro lado, aspectos bem diferenciados em relação à sociedade e cultura brasileiras também podem ser incluídos na reflexão (BREDA, 2008, p. 37).

Ao aprofundar sua análise no contexto brasileiro, a autora ancora-se nos apontamentos de Chauí (2003), e evidencia que

Para a educação superior – socialmente compromissada, tal como prega o discurso da Reforma –, essa ruptura forçada entre as forças intelectuais e formativas do ensino e da pesquisa retira da Universidade a unidade que move a instituição como tal e como escola superior. No que tange à presença do saber Pesquisa (saber investigativo) nos projetos curriculares, corrompe-se seu sentido, na medida em que se concebem tratamentos diferenciados, em termos de “investimento” escolar e de *status*, para a formação do trabalhador “comum” e a produção de conhecimentos de interesse. Nesse cenário, nada de intelectuais gramscianos, nem qualquer tipo de revolução – das ideias, da sociedade –, nenhuma atenção ao espírito científico, como se cancelando, por antecipação e decreto, o encontro do jovem com a criação do saber (BREDA, 2008, p. 39).

Com tais apontamentos acerca da Universidade (PINTO, 1994; CHAÚÍ, 2001; SEVERINO, 2007), do ambiente universitário (SEVERINO, 2007; BREDA 2008) e do saber pesquisa ou saber investigativo (BREDA, 2008), tem-se condições de adentrar no debate acerca da Pesquisa em Educação, buscando compreendê-la no âmbito das relações com a Teoria Social e instituindo, assim, a base para a análise pretendida a partir do referencial empírico produzido, que, voltado para a formação para a pesquisa na formação de professores do campo em alternância, particulariza a análise na experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE.

2.2 A PESQUISA EDUCACIONAL E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA SOCIAL

Ao tomar o campo temático e o foco de análise apresentados anteriormente, verifica-se que estes expressam o dimensionamento inicial da presente pesquisa, inserindo-a na esfera da Teoria Social, e mais especificamente no debate acerca da

Pesquisa Educacional, tomando-a concomitantemente como objeto de estudo e como processo a ser desencadeado.

Neste contexto, deve-se pontuar o debate acirrado no qual as humanidades e a Teoria Social se inscrevem para se afirmar como campos da pesquisa científica. Ao retomar apontamentos feitos por Chauí, identifica-se que, muitas vezes,

[...] as humanidades são definidas como peso morto na universidade, como lugar da letargia e do desperdício. Visto que não há como propor para as humanidades sua perfeita adequação ao mercado de trabalho nem sua inserção direta nas forças produtivas, o argumento acerca do baixo nível e da irracionalidade das humanidades conduz a uma proposta precisa: cortá-las ao máximo, para que sirvam ao mínimo necessário (CHAUÍ, 2001, p. 108).

Junto a tais críticas, afloram, de maneira veemente, questionamentos acerca do *status quo* das humanidades enquanto ciência, o que permite supô-las erroneamente como ineficientes, anacrônicas, irracionais e improdutivas. Juntamente a tais acusações, são traçadas também definições e normas que as circunscrevem. Nas palavras de Chauí,

Sobre elas [Ciências Sociais e Humanas], é dito que se comprazem no trabalho artesanal na época do xerox e do computador, que são extremamente individualistas, nunca chegando a apresentar projetos e programas de ensino e pesquisa interdisciplinares; que nelas é maior a imperdoável mitificação, segundo a qual ensino e pesquisa seriam inseparáveis; que nelas é maior o número de malandros bem falantes que passam o tempo a enganar alunos, direções universitárias e a sociedade em geral; que nelas é mais difícil separar o joio do trigo e que, se comparadas com a produção brasileira dos anos 20, é evidente sua deterioração, falta de inventividade e de vitalidade; que não respondem às necessidades do mercado de trabalho; que são cursadas por alunos que já se formaram em ciências e tecnologia e que as procuram apenas para completar sua formação intelectual; que não chegam a formar uma tradição cultural nacional ou regional e que sua “massa crítica” é majoritariamente formada por professores que as praticam em busca de salário, prestígio e vedetismo, oscilando entre a rotina e o malabarismo, disso sendo prova o nível de evasão nos cursos de humanidades e a pouca importância das pesquisas realizadas (CHAUÍ, 2001, p. 107-108).

No contraponto dessas críticas, pode-se destacar a intensa atividade intelectual na busca de caminhos para o estudo de problemas em nível local, nacional ou regional na contemporaneidade, no contexto da globalização. Focalizam-se questões mundiais ou regionais em perspectivas que não sejam eurocentristas, mas que também não ignorem o caráter universal e plural em nome

de especificidades de cada cultura, de cada lugar. Os teóricos sociais têm se debruçado sobre tais questões.

Por isso, pode-se concordar com a ideia expressa por Giddens e Turner (1999) de que a Teoria Social não é “propriedade de nenhuma disciplina, pois as questões referentes à vida social e aos produtos culturais da atividade humana permeiam as ciências sociais e as humanidades”. Reconhecendo a existência de distintas abordagens e que o estudo do comportamento humano é uma causa litigiosa, os autores também reconhecem que hoje há mais sobreposições de abordagens diferentes do que em geral se percebe.

Obviamente, como apontado em trabalho coordenado por Wallerstein (2007), não se trata de aceitar a ciência social como uma miscelânea de visões, todas elas igualmente válidas. Mas há dimensões que necessitam ser aprofundadas pela discussão coletiva, como por exemplo as implicações de aceitar a tensão interminável entre o uno e os múltiplos, o universal e o particular como traço permanente da sociedade humana ou o tipo de objetividade possível à luz das premissas propostas pela Ciência (WALLERSTEIN, 2007, p. 84).

Assim, a perspectiva assumida na Linha Cultura, Escola e Ensino é de situar os objetos de pesquisa no contexto dos debates, avanços e problematizações da Teoria Social. No caso particular da Pesquisa em Educação, destacam-se as ponderações de Garcia (2011), que afirma que

A produção de conhecimento sobre processos constitutivos da experiência escolar, em suas múltiplas dimensões, impõe a necessidade de debate permanentemente sobre o tema, na direção de compreender as diferentes alternativas, seus limites e possibilidades para diferentes objetos específicos (GARCIA, 2011, p. 175).

Com isso, pontua-se que, ao tomar o tema de estudo da presente pesquisa, verificam-se vínculos concretos com a perspectiva apontada pela autora. Ao considerar os processos formativos de professores do campo em alternância como **processos constitutivos da experiência escolar**, destacam-se nestes as práticas e a relação com a Pesquisa Educacional, que se colocam possivelmente como elementos tangíveis na relação teoria-prática nas experiências formativas de professores do campo organizadas em alternância e, em especial, na turma de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE.

Nas ponderações de Moraes (2009), a reflexão acerca do papel da estrutura e da ação do sujeito, bem como a importância da pesquisa no âmbito das ciências sociais, tomam corpo quando a autora identifica que

[...] o mundo é uma totalidade estruturada, diferenciada e em mudança e, por conseguinte, não pode, de forma alguma, ser reduzido aos limites do realismo empírico. Só podemos compreender o mundo social – e, portanto, intervir sobre ele e não meramente responder a seus imperativos – se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram os eventos, as aparências ou os discursos. Como tais estruturas não se mostram espontaneamente no que é observado, elas só podem ser identificadas mediante o trabalho teórico e prático das ciências sociais [...] (MORAES, 2009, p. 594).

Ao seguir com sua análise acerca da ação do sujeito, Moraes (2009) afirma que este não faz a estrutura social, uma vez que esta estrutura já existe antes do sujeito existir. Contudo, a autora afirma que “[...] as estruturas sociais, por serem objetos sociais, não são independentes da atividade humana. A sociedade, portanto, fornece as condições necessárias para a ação humana intencional e esta é uma condição necessária para a sociedade” (MORAES, 2009, p. 596).

No quadro apresentado, a educação se configura como uma importante prática social. E concomitantemente a isso, de acordo com Campos (2009), a educação apresenta sua **complexidade epistemológica** quando situada no terreno científico de produção de conhecimento. Neste contexto, Campos (2009) afirma que

[...] as relações entre pesquisa e a realidade educacional não são simples, nem unidirecionais, não comportando, portanto, perguntas ingênuas sobre os efeitos da primeira sobre a segunda, nem cobranças simplificadas daqueles que se ocupam da segunda sobre a primeira (CAMPOS, 2009, p. 275).

Corroborando essa reflexão acerca da educação como campo de produção de conhecimento, Schmidt e Garcia (2006) evidenciam os desafios que circunscrevem a pesquisa na área de ciências humanas, sobretudo no campo educacional. As autoras destacam que na realidade brasileira, além da precariedade e das dificuldades de financiamento, impõe-se a “[...] complexidade do diálogo entre as ciências de referência e as ciências da educação” (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 13).

Destaca-se ainda, no âmbito da Pesquisa Educacional, a complexidade do campo, conforme nos aponta Garcia (2011), pois

Um dos elementos fundamentais ao se discutir a pesquisa em educação é situar a complexidade desse campo, especialmente para destacar as múltiplas abordagens possíveis aos pesquisadores cujos objetos científicos estão situados nesse campo temático. A diversidade de situações educativas corresponde à necessidade de escolha pelo pesquisador do espaço teórico e metodológico no qual pretende inserir seus estudos. A educação informal e a educação formal, por exemplo, são situações educativas diferenciadas e exigem abordagens específicas que permitam captar suas especificidades (GARCIA, 2011, p. 177).

Sendo assim, de forma geral, verifica-se que a **complexidade epistemológica** e a diversidade da educação como prática social podem se desdobrar numa possível fragilidade no campo científico, como apontado por Moraes (2009). Ao fazer referência ao realismo empírico, autora identifica uma problemática que diz respeito à desvalorização da teoria na produção de conhecimento educacional, em função de uma supervalorização da descrição de experiências:

[...] a construção de um terreno consensual que reduz o horizonte da pesquisa e da formação docente ao saber tácito, à prática instrumental, plasmando-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos e pela narrativa descritiva da experiência (MORAES, 2009, p. 587).

Também se pode apontar um ímpeto de buscar, na Pesquisa Educacional, as soluções dos problemas que cercam a educação enquanto prática social específica e diversa. Contudo, pode-se pensar a Pesquisa em Educação como processo de compreensão e de explicação das questões relacionadas ao campo educativo, enfrentando assim, ao mesmo tempo, sua complexidade na produção do conhecimento científico e uma possível fragilidade a ela rotulada. Para tanto, Schmidt e Garcia (2006) identificam que a Pesquisa Educacional

[...] tem requerido esforços pacientes e incontestes no aprendizado dos caminhos que envolvem a difícil relação com o conhecimento, bem como a assunção de compromissos com princípios direcionados à construção democrática da educação brasileira, na tessitura do sentido e significado social das pesquisas em educação [...] (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 13).

Compreendendo essa **difícil relação com o conhecimento**, e inserindo-se no desafio contínuo de **tessitura do sentido e significado social das pesquisas em educação**, entende-se, conforme Moraes (2009), que a pesquisa no âmbito da educação pode ser exercida como importante elemento que possibilite

[...] desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana (MORAES, 2009, p. 587).

Considerando tais apontamentos sobre a educação como terreno científico e as possibilidades da pesquisa neste contexto, esta tem se apresentado como um grande desafio, dada a complexidade do campo e a diversidade de situações educativas que o sustentam, bem como a diversidade de formas teórico-metodológicas de compreendê-las, como destacado por Garcia (2011).

Neste contexto de complexidade e diversidade de práticas vinculadas à educação e das formas de busca por sua compreensão, Schmidt e Garcia (2008) propõem um percurso analítico no qual

As ações dos sujeitos em suas relações com as estruturas precisam ser vistas como realidades objetivas e absolutamente dialéticas, co-implicadas, mutuamente criativas e insubstituíveis na explicação da realidade escolar, perspectiva esta que indica a importância do diálogo interdisciplinar no interior da teoria social e aponta para a influência da História, da Antropologia e da Sociologia na própria metodologia da pesquisa educacional. As pesquisas desenvolvidas a partir deste ponto de vista, quando direcionadas ao estudo da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, têm procurado recuperar as ações contextualizadas dos sujeitos no universo escolar, tentando decifrar seus sentidos e significados culturais e sociais (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 31).

Neste sentido, a Pesquisa em Educação encontra-se com as questões e tensões postas no âmbito da Teoria Social como instrumento de busca por respostas na qual os sujeitos têm papel central (SCHMIDT; GARCIA, 2008 e MORAES, 2009). Contudo, destaca-se que a educação concebida como prática social, complexa e diversa, está inserida numa estrutura social definida (MORAES, 2009).

Schmidt e Garcia (2008), propondo diálogos entre a Educação e a História, apontam a importância de olhar os fenômenos da escolarização em sua temporalidade histórica. Para elas, tais reflexões

[...] abrem determinados caminhos para se pensar a investigação das relações entre a cultura, a escola e o ensino sem que o foco das análises se desvie dos acontecimentos historicamente provocados pelo agir humano intencionado, evadindo-se em análises conjunturais estéreis, que não sejam apreendidas em seu entrelaçamento sistemático com este mesmo agir humano (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 33).

Esse entendimento permite, de um lado, ultrapassar o limite de respostas estritamente pragmáticas para problemas específicos da educação como prática social, e, de outro, ultrapassar explicações abstratas e desconexas com o real. E juntamente a isso traz a possibilidade de compreender a educação em sua complexidade e em relação à totalidade em que se insere, desde a própria inserção e ação dos sujeitos, na qual se expressa. Isso passa por redimensionar a compreensão dos problemas enfrentados no contexto educacional, sua explicação e as soluções possíveis de serem alcançadas pelos próprios sujeitos frente aos desafios que lhes afligem.

Assim, para a pesquisa que busca aproximações com o que ocorre na escola e no ensino, que busca compreender as relações entre a cultura e a escola, podem-se encontrar referências no estruturismo metodológico, como proposto por Lloyd (1995) e referido por Schmidt e Garcia (2008):

Para a investigação educacional, particularmente aquelas que se voltam à busca de compreensão das relações entre cultura, escola e ensino, as possibilidades apontadas pelo estruturismo metodológico abrem caminho para compreender os sentidos e significados do trabalho escolar, especialmente o ensinar e o aprender, nas perspectivas dos sujeitos que o produzem, por meio dos significados que constroem neste trabalho, pelas suas ações, expressões, intenções, padrões de comportamento, mas de forma a articulá-los no contexto da interação com a cultura e com a estrutura, e na sua dimensão de temporalidade histórica. Em outras palavras, abre-se um caminho fértil para buscar a articulação entre os níveis de análise micro e macro da realidade escolar (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 46-47).

No entendimento aqui posto, isso se processa num exercício contínuo, no qual as análises produzidas a partir de uma questão inicial, na conexão entre o macro e o micro, que se articulam às determinações estruturais mas que têm suas expressões na ação do sujeito, abrem um leque de novas interrogações, condição esta que tem influência direta na dinâmica da investigação científica.

Neste contexto é que se insere a categoria de práxis, conforme definida por Sánchez Vásquez (2007), como base de compreensão e elaboração das análises aqui efetuadas. Afirma-se a categoria práxis na perspectiva que ela oriente a compreensão acerca das relações entre as propostas de formação em pesquisa e a experiência desencadeada na turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, tendo como referência empírica a própria configuração da pesquisa na formação de professores do campo em regime de alternância que teve

como produto 46 (quarenta e seis) Trabalhos de Conclusão de Curso elaborados pelos educandos participantes da referida experiência.

2.3 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR

Ao voltar-se para a inserção da pesquisa nos processos de formação de professores, cabe pontuar como isto está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCN-2015) (BRASIL, 2015).

Apesar de as DCN-2015 terem sido divulgadas após a realização da turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, caso privilegiado no estudo, entendeu-se que as proposições contidas no documento legal já circulavam no campo educacional e podem contribuir para elucidar algumas questões que compõem a problemática da pesquisa. Portanto, a análise das DCN-2015 permite identificar algumas das questões que circundam a inserção da pesquisa na formação de professores e, no caso aqui posto, na formação de professores do campo nos cursos organizados em alternância⁸.

O documento que versa sobre as DCN-2015, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, já em seu capítulo I, Art. 3º, parágrafo 5º, indica dentre os princípios desta formação “[...] a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**”. (BRASIL, 2015, p. 4, grifo nosso).

No parágrafo 6º do mesmo capítulo I, Art. 3º, as DCN-2015 apontam, dentre os elementos a serem contemplados na formação inicial e continuada, uma “[...] sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais”; e “[...] a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente”; (BRASIL, 2015, p. 5).

Já no capítulo II das DCN-2015, em seu Art. 5º, os incisos II e III, respectivamente, dispõem que a formação propiciada deve conduzir o egresso “[...]”

⁸ A análise sobre a inserção da pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo, tendo em conta as questões postas pelas DCN-2015, será potencializada na sequência do trabalho com a análise do Documento Subsídio para elaboração das Diretrizes Curriculares da Licenciatura em Educação do Campo (SECADI, 2016). Esse debate será apresentado na quarta seção da tese.

à construção do conhecimento, **valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa**"; e "[...] **ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica**"; (BRASIL, 2015, p. 6, grifos nossos).

No capítulo III, em seu Art. 7º, inciso II, as DCN-2015 evidenciam que o processo de formação necessita permitir "[...] **a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica**"; (BRASIL, 2015, p. 7, grifo nosso).

Já em seu Art. 8º, nos incisos VII, XI e XII, respectivamente, as DCN-2015 afirmam que o egresso tem que estar apto a "[...] identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, **com postura investigativa**, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras"; "[...] **realizar pesquisas** que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros"; e "[...] **utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos**, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos"; (BRASIL, 2015, p. 8, grifos nossos).

Quando considerados os excertos destacados das DCN-2015 (BRASIL, 2015), verifica-se uma expressiva preocupação com a pesquisa nos processos de formação de professores. Por sua vez, a relação teoria e prática na formação de professores também é referida nas DCN-2015, que, no seu capítulo IV, Art. 10, definem a formação inicial, "[...] compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino". (BRASIL, 2015, p. 9).

Ao encaminhar a organização curricular dos processos de formação de professores, as DCN-2015 têm como elemento basilar a constituição de diferentes núcleos de estudos, sendo eles: o núcleo de estudos de formação geral, o núcleo de

aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Compatível com a ideia de incorporação da pesquisa na formação de professores, as DCN-2015 indicam a pesquisa como elemento fundamental na própria organização dos núcleos de estudos que propõem.

Isso é explicitado no Art. 12, no inciso I, que trata do núcleo de estudos de formação geral. As DCN-2015, nas alíneas g, i, j e l, respectivamente, indicam como elementos a serem articulados no processo de formação a “[...] pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;” a “[...] pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;” as “[...] questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;” e “[...] pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional”. (BRASIL, 2015, p. 10-11).

No que se refere ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, ainda em seu Art. 12, inciso II, nas alíneas a e c, as DCN-2015 indicam que a formação oportunizará “[...] investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;” e a “[...] pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo”. (BRASIL, 2015, p. 11).

No núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, Art. 12, inciso III, alínea a, destaca-se a realização de “[...] seminários e estudos curriculares, **em projetos de iniciação científica, iniciação à docência**, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição”; (BRASIL, 2015, p. 11, grifo nosso).

Assim, no plano propositivo – e isso fica expresso nas DCN-2015 –, a relação teoria e prática, e de forma articulada à pesquisa, é considerada como elemento que deve constituir os processos de formação de professores de diferentes formas. No

entanto, a realidade dos cursos de graduação para formação de professores é constantemente problematizada por uma distância entre teoria e prática, a qual, por sua vez, tem entre uma de suas expressões a dicotomização e a minimização da investigação e da pesquisa enquanto processos articuladores e propulsores do ensino na graduação, e em especial na formação de professores.

Em análise sobre estágio na formação de professores, Garcia e Higa (2016, p. 36) chamam a atenção para a permanência, na legislação examinada – DCN-2015 (BRASIL, 2015), de uma ênfase em atividades práticas que requer análises atentas. Também alertam para a permanência da tensão que se manifesta no uso da expressão “atividades teórico-práticas” para “situações que, via de regra, são oferecidas apenas a um número limitado de alunos”. (GARCIA; HIGA, 2016, p. 37) – tais como iniciação científica, extensão, monitoria, entre outras.

Esta questão abre espaço para indagar sobre a configuração da investigação científica nos cursos de formação de professores do campo em regime de alternância, em especial na experiência que aqui será analisada, no sentido de compreender como se deu a inserção da pesquisa em tal processo. Com tais apontamentos, destaca-se a análise acerca da configuração da investigação científica e da elaboração das Monografias na turma do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, que foi estruturada no regime de alternância entre tempo universidade e tempo comunidade e que assim sugere uma dinâmica própria de formação.

É nesse contexto de problematização que se propôs como questão central da tese a análise sobre como tem se configurado a dinâmica da investigação científica nos processos formativos de professores do campo sustentados no regime de alternância. Para orientar o olhar para os processos investigativos no campo educacional, as relações com a Teoria Social, de forma ampla, foram consideradas a partir de alguns elementos relativos às práticas de pesquisa.

De acordo com Bruyne, Herman e Schoutheete (1975, p. 36 apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p. 15-16) e conforme apontamentos de Bufrem (2013, 2014) a dinâmica de investigação científica na Teoria Social pode ser representada por meio do **Modelo Topológico da Prática Metodológica**. De acordo com tal proposição, a dinâmica da investigação se concretiza na junção de quatro polos distintos, que se articulam no processo de pesquisa, sejam eles: o **polo epistemológico**, o **polo morfológico**, o **polo teórico** e o **polo técnico**.

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012), cada um dos polos tem sua especificidade no processo de pesquisa, sendo que o **polo epistemológico** se configura como o motor do processo, condição essa refletida na própria atuação do investigador, pois é nesse polo que se configura a construção do objeto de conhecimento na sua forma discursiva, ou seja, momento em que o objeto científico toma forma e no qual se delimita a problemática investigativa, tendo em conta os aspectos ontológicos e a postura do investigador frente ao objeto de estudo.

Ainda de acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012), os três outros polos se vinculam a diferentes níveis na realização da pesquisa. O **polo morfológico** está ligado diretamente à estruturação da atividade científica, o que passa pela exposição do objeto de conhecimento, pelo processo de explicação e compreensão desencadeado na pesquisa e pela objetivação dos resultados da investigação. O **polo teórico** se configura no processo metodológico, no qual as hipóteses são organizadas e os conceitos são definidos. E o **polo técnico** compreende a tradução da realidade objetiva em informações, que posteriormente são convertidas, pela ação do pesquisador, em dados de análise.

Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012), a prática metodológica estruturada de forma quadripolar

[...] se traduz numa modelização de inspiração sistemática, oferecer-nos-á a possibilidade de organizar a descrição das diferentes componentes das metodologias qualitativas utilizadas nas ciências humanas a partir de um meta-ponto de vista que ultrapassa o debate tradicional entre qualitativo e quantitativo (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p. 15-16).

Com tal compreensão, os autores destacam o caráter topológico e não cronológico do modelo geral proposto por Bruyne, Herman e Schoutheete (1975), o que se expressa numa estrutura de conjunto, agregando aspectos que se complementam e dão o dinamismo ao processo de investigação.

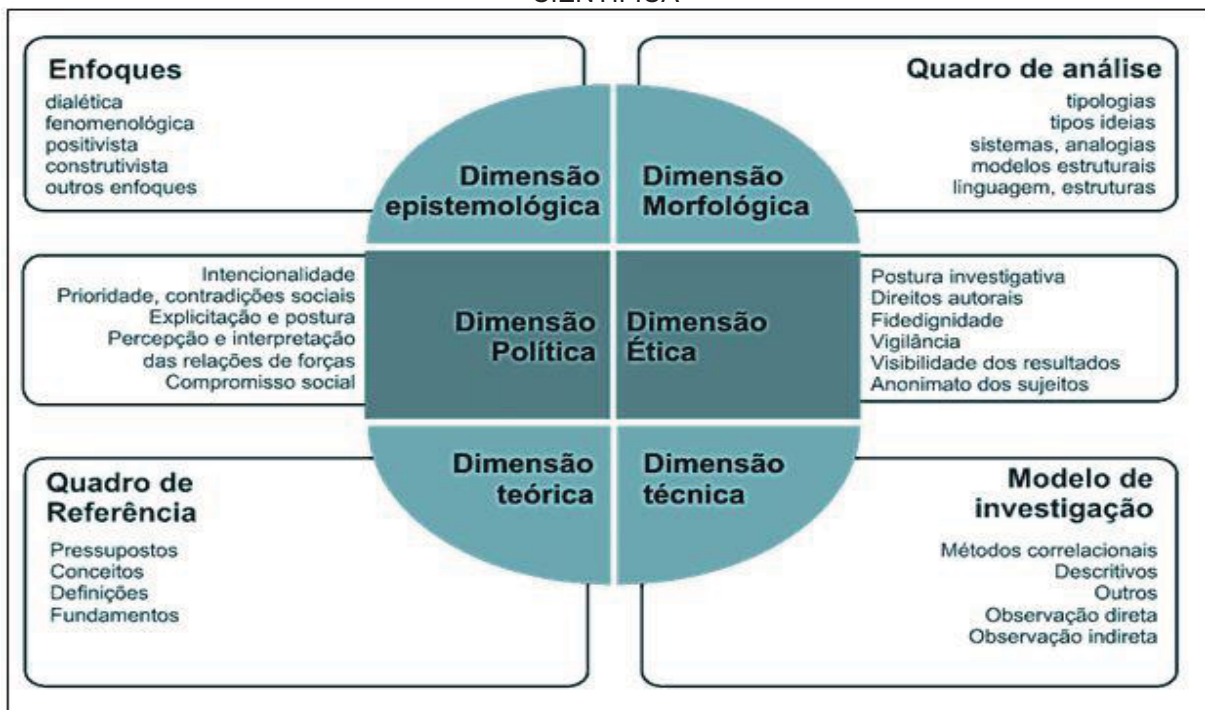
Conforme Bufrem (2013), ao tomar a proposição de Bruyne, Herman e Schoutheete (1975) e as ponderações de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012), identifica-se “[...] a possibilidade de observar os modos de realização de pesquisas científicas segundo um modelo de análise não redutor, mas que considerasse várias dimensões no momento de compreender os aspectos da pesquisa” (BUFREM, 2013). Contudo, ainda de acordo com Bufrem (2013), juntamente ao **polo epistemológico**, ao **polo morfológico**, ao **polo teórico** e ao **polo técnico**,

elementos constituintes do **Modelo Topológico da Prática Metodológica** proposto por Bruyne, Herman e Schoutheete (1975), identifica-se a necessidade de aglutinar a **dimensão de ordem política** e a **dimensão de ordem ética**.

Nas ponderações de Bufrem (2013), dentre os elementos que delineiam a **dimensão de ordem política**, destaca-se que essa se configura na atividade intencional do pesquisador, o que lhe confere certa autonomia frente ao objeto de estudo, às definições de prioridades de estudo e à adoção de valores e pressupostos que orientem sua ação enquanto pesquisador. Já em relação à **dimensão de ordem ética**, conforme Bufrem (2013), destaca-se que essa se processa na postura do pesquisador frente aos direitos autorais e ao anonimato dos sujeitos colaboradores da pesquisa, bem como frente à realização de procedimentos que se adéquam à realidade dos sujeitos colaboradores, ao objeto de estudo, e que, no processo de exposição, mantenham congruência com os resultados obtidos mesmo que estes não correspondam às hipóteses levantadas inicialmente. Neste aspecto, recoloca-se o dimensionamento proposto por Severino (2007) acerca do papel da pesquisa no ambiente universitário, com ênfase em suas **dimensões pedagógica e social**.

A proposição de Bufrem (2013) pode ser verificada no quadro abaixo, que expressa as seis dimensões da pesquisa científica.

QUADRO 1 – DIMENSÕES DA PESQUISA CIENTÍFICA



FONTE: Bufrem (2013).

Os quatro polos propostos por Bruyne, Herman e Schoutheete (1975), mais as duas dimensões propostas por Bufrem (2013, 2014), conforme **QUADRO 1**, se apresentam como elementos constituintes da dinâmica da pesquisa científica no âmbito da Teoria Social, ou seja, se concretizam como

[...] uma forma de visualizar a totalidade da prática da pesquisa atribuindo-lhe seis dimensões de análise e avaliação. Esse modelo parte de uma dinâmica própria, sugerindo que a produção e a comunicação científica também constroem sentidos e fazem parte de um mundo que sofre os efeitos das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, no processo histórico dessa construção (BUFREM, 2013).

Com tais apontamentos acerca da Pesquisa em Educação e sobre a dinâmica da investigação científica no âmbito da Teoria Social, que passa a ser delineada pelas dimensões da pesquisa científica identificadas por Bufrem (2013, 2014), a partir dos apontamentos de Bruyne, Herman e Schoutheete (1975) e de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012), mais as dimensões pedagógica e política como proposto por Severino (2007), pontuam-se elementos centrais para o delineamento da dinâmica investigativa da presente pesquisa e, ao mesmo tempo, eles constituem base para a verificação e posterior análise da configuração da pesquisa na experiência da turma de Licenciatura em Educação do Campo efetivada na UNIOESTE, materializada nas Monografias.

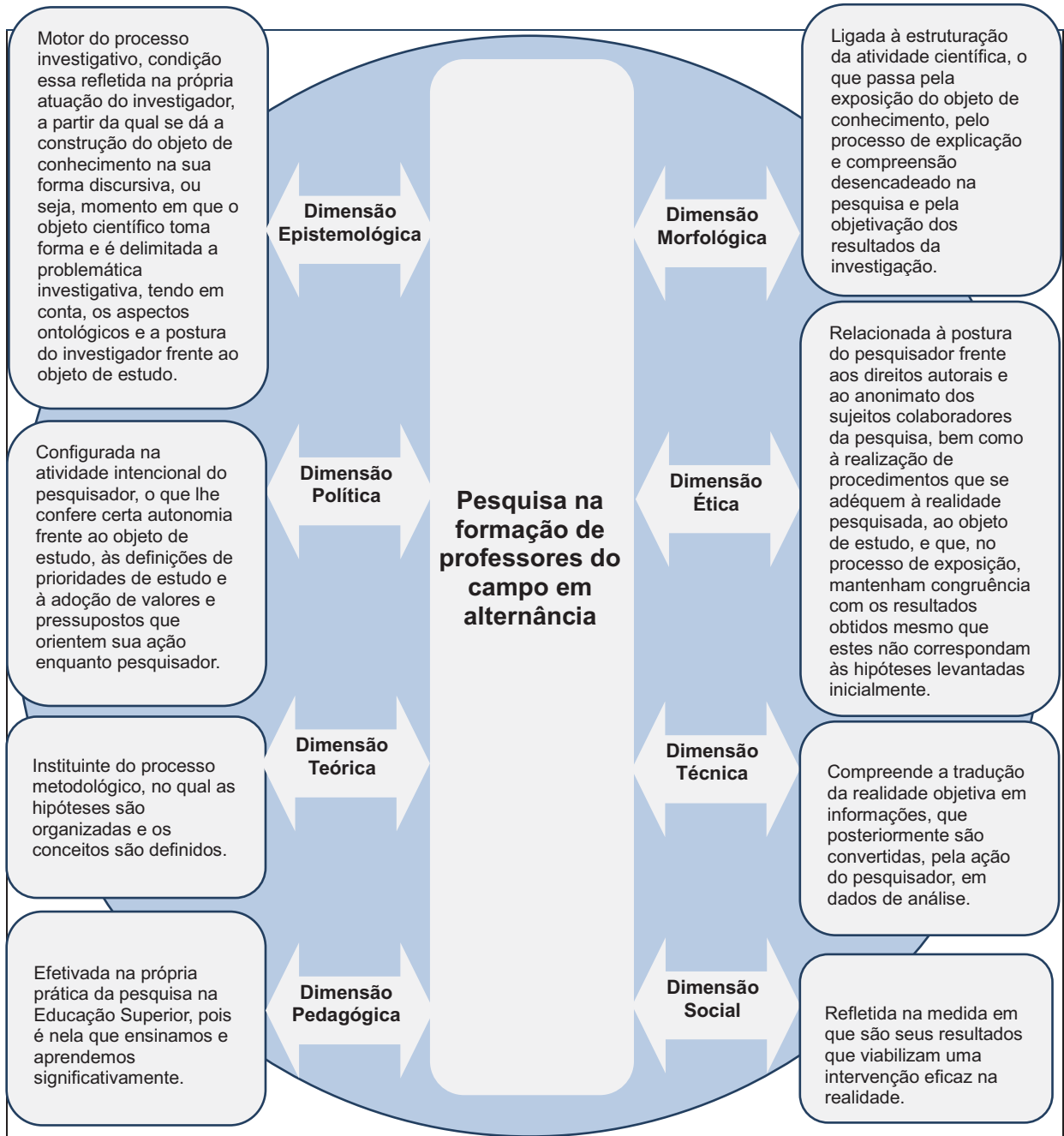
Essa compreensão acerca das dimensões da pesquisa científica, na experiência de formação a ser analisada, se destaca quando a pesquisa é apreendida como elemento articulador do currículo estruturado no regime de alternância e como possibilidade na concretização da relação teoria e prática na formação de professores do campo, no âmbito da interface entre Educação Superior e Educação do Campo. Neste quadro, as oito dimensões da pesquisa científica na Educação Superior são potencialmente relevantes para a análise da inserção da pesquisa na formação de professores do campo, em cursos de graduação em alternância.

Para tanto, compreende-se como elementos a serem considerados na análise das 46 (quarenta e seis) Monografias produzidas na Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE as oito dimensões da pesquisa científica apresentadas no decorrer desse capítulo: a **dimensão epistemológica**, a **dimensão morfológica**, a

dimensão política, a dimensão ética, a dimensão teórica, a dimensão técnica, a dimensão pedagógica e a dimensão social.

Essa proposição é evidenciada e sintetizada no **QUADRO 2 – DIMENSÕES DA DINÂMICA DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM ALTERNÂNCIA**, incorporando as proposições de Bufrem (2013) e Severino (2007).

QUADRO 2 – DIMENSÕES DA DINÂMICA DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM ALTERNÂNCIA



FONTE: Organização do Autor (2018), com base em Bufrem (2013) e Severino (2007).

Tais dimensões que compõem a produção da pesquisa permitem estabelecer articulação com a categoria de práxis (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007) e colocam-se como mediadoras na análise proposta que tem suas pressuposições constituídas a partir da luta por uma Educação do Campo no Brasil, no debate e na construção coletiva acerca da pesquisa neste contexto e na sua efetivação na formação de professores do campo em alternância – aspectos esses que serão evidenciados nos capítulos seguintes do trabalho.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA

Em conexão com o movimento – ao mesmo tempo, importante e tímido – de ampliação do acesso à Universidade no Brasil, sobretudo se considerados os primeiros quinze anos do século XXI, como analisado na seção anterior, a formação de professores do campo, inserida na luta por uma Educação do Campo, tem tido sua concretização nos cursos de graduação em regime de alternância realizados por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e do Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Isso leva a uma estreita conexão entre a luta por uma Educação do Campo e a realização da formação de professores do campo, sugerindo a análise desta a partir da incidência e como base de sustentação daquela. Destaca-se ainda que a formação de professores do campo, no movimento de ampliação do acesso à Universidade, ora se processa como ambiente de resistência, ora como ambiente de ousadia, sendo que, por vezes, ambas as características se imbricam.

A primeira seção apresenta e analisa elementos acerca da luta por uma Educação do Campo em seu vínculo com a formação de professores do campo. Para tanto, faz-se o levantamento em alguns dos documentos produzidos coletivamente em atividades organizadas na luta por uma Educação do Campo, buscando identificar e analisar questões relacionadas à formação de professores neste contexto, tanto na esfera reivindicatória como na esfera afirmativa e propositiva, ou seja, nos âmbitos da resistência e da ousadia.

Na sequência, ainda tendo por base os documentos produzidos coletivamente na luta por uma Educação do Campo, aborda-se a formação de professores desde o referencial produzido coletivamente na Educação do Campo. Com isso, tem-se condições de analisar a instituição do PRONERA e do PROCAMPO e sua incidência na realização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, sobretudo as experiências desenvolvidas no Paraná entre os anos de 2010 e 2014, dentre as quais está a experiência realizada na UNIOESTE, o que permitirá analisar posteriormente a pesquisa na formação de professores do campo em cursos de graduação em alternância.

Na terceira seção, a formação de professores do campo é analisada com especial atenção à pesquisa como um elemento de relevância nesse contexto. Assim, volta-se para a relação entre a luta por uma Educação do Campo e a

pesquisa, considerando seu caráter de produção coletiva nos vinte anos da Educação do Campo no Brasil. A partir daí, tem-se condições de proceder à análise acerca do lugar da pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo.

A quarta e última seção deste capítulo volta-se para a análise da relação entre a luta por uma Educação do Campo e a formação de professores do campo no Paraná, tendo por eixo a atuação da APEC e a constituição dos processos formativos organizados e realizados em cursos de graduação em regime de alternância para esse fim. Para tanto, trata do delineamento da política pública de Educação do Campo no Paraná e da inserção, da formação e da atuação dos professores do campo neste contexto, sobretudo os vinculados aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo promovidos e realizados no Paraná por meio do PROCAMPO.

3.1 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE A RESISTÊNCIA E A OUSADIA

A formação de professores do campo mantém vínculo concreto com a resistência e a ousadia dos povos trabalhadores do campo na luta pela garantia de sua existência. Neste contexto, destaca-se que a luta por uma Educação do Campo no Brasil tem como marco inaugural a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA-1997), sendo o conceito de Educação do Campo inserido na agenda educacional brasileira com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC-1998).

Portanto, compreende-se como luta por uma Educação do Campo a articulação de diversos sujeitos comprometidos com a educação dos povos trabalhadores do campo no Brasil, tendo como elemento central os sujeitos a que se refere como protagonistas na proposição e na realização de uma educação que atenda seus interesses e, estando conectada a processos educacionais contra-hegemônicos, se coloca na perspectiva da transformação social e da emancipação humana.

Assim, a luta por uma Educação do Campo parte da própria diversidade dos sujeitos trabalhadores do campo no Brasil e das práticas e perspectivas educativas forjadas nas lutas sociais de tais sujeitos. A luta por uma Educação do Campo se faz

diversa na unidade de classe. Não é homogênea e nem uniforme, mas possui uma materialidade de origem que a identifica e lhe confere unidade.

Ao assumir a luta por uma Educação do Campo no Brasil, tem-se por perspectiva evidenciar suas características de resistência e ousadia, produzidas em sua vinculação de origem com a luta dos povos trabalhadores do campo por sua existência. Contudo, cabe destacar que essa perspectiva não se opõe à análise de Munarim (2008), que afirma a existência de um Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil, mas, pelo contrário, busca contribuir com tal proposição, dando ênfase para características específicas e centrais deste processo.

Conforme estudo realizado (VERDÉRIO, 2011), é possível demarcar algumas balizas para caracterizar e compreender o movimento do real que gerou e tem gerado a luta por uma Educação do Campo no Brasil. Registra-se a compreensão sobre o campo na forma histórica do capitalismo no contexto do Brasil, que existe como campo em movimento e “[...] apresenta distintos estratos de distintas classes sociais e, por isso mesmo, com perspectivas distintas e até mesmo antagônicas, que se materializam através da luta de classes na concretude do campo brasileiro em suas múltiplas determinações”. (VERDÉRIO, 2011, p. 41).

Nesse contexto de compreensão da existência de um campo em movimento no Brasil, verifica-se que

[...] assumir o debate sobre a EdoC [Educação do Campo] pode significar o delineamento de uma nova maneira de conceber o direito universal à educação, ultrapassando sua perspectiva liberal, assumindo-a no contexto da luta pela emancipação humana, na qual os próprios sujeitos possam refletir e fazer de seus processos formativos elementos que venham a contribuir para sua emancipação plena, concretizando o direito no contexto do real, para além de seu caráter jurídico (VERDÉRIO, 2011, p. 48-49).

Assim, conceber a Educação do Campo em sua perspectiva de emancipação humana implica compreendê-la em seu vínculo intrínseco com a Educação Popular, o que, por sua vez, leva à consideração de ter na Educação do Campo “[...] uma maneira de ocupar espaços de educação formal, tendo por base a concepção e o fazer educativo da Educação Popular, avançando e tensionando a esfera da política pública, tanto no aspecto político assim como no didático-pedagógico [...]” (VERDÉRIO, 2011, p. 63).

Coloca-se, dessa maneira, a necessidade de contextualizar e compreender a educação que tem sido oferecida aos povos trabalhadores do campo por meio da chamada Educação Rural. Para tanto, registra-se que, num primeiro momento,

[...] a tônica dada na Educação Rural, que esteve efetivamente endereçada às populações rurais por parte do Estado brasileiro, foi a de considerar estas como empecilhos para o avanço e a reprodução ampliada do capital, sendo que, possivelmente, poderiam se constituir como um estrato da população brasileira, que, juntamente com a classe operária em ascensão, poderiam tensionar o modo de produção capitalista, buscando romper com tal lógica, e construir, a exemplo dos países alinhados ao bloco socialista, uma alternativa de organização societal; um exemplo contundente foi a atuação das Ligas Camponesas (VERDÉRIO, 2011, p. 72).

Já num segundo momento, “[...] a Educação Rural passou a ser figurada como um elemento bastante relevante, no conjunto das ações do Estado brasileiro, no sentido de garantia da educação básica para todos”. (VERDÉRIO, 2011, p. 103).

Portanto, a análise acerca da Educação do Campo aponta para a necessidade de considerar as perspectivas que lhe dão sustentação. No entendimento aqui posto, isso se vincula à luta dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo. Assim, compreende-se que a Educação do Campo em sua materialidade de origem

[...] tem sido apresentada e caracterizada pelas questões da realidade camponesa no Brasil, pelo acesso, ou não, ao conhecimento, pelo questionamento sobre que conhecimento é este, por quem ele é produzido e orientado a partir de quais interesses, e se o mesmo vem sendo relacionado ou não com o trabalho e a vida dos povos do campo (VERDÉRIO, 2011, p. 89).

Por sua vez, isto permite tomar a Educação do Campo como possibilidade de materialização de uma nova maneira do trato da educação pública no Brasil, pois as práticas e reflexões produzidas nesse processo têm se colocado como “[...] possibilidade de discutir a educação pública, em outras bases, nas quais o próprio debate sobre esse direito passe a representar a possibilidade de discutir as condições objetivas da vida real, bem como a emancipação dos sujeitos envolvidos [...]” (VERDÉRIO, 2011, p. 92).

Assim se expressa a própria materialidade de origem da Educação do Campo, dando condições para compreender

O conceito de Educação do Campo como parte da construção de um paradigma teórico e político não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo. Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. Trata-se, na expressão do Professor Bernardo Mançano, de uma disputa de “território imaterial”, que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo (CALDART, 2008, p. 69-70).

Desta forma, o exercício de compreender a pesquisa na formação de professores do campo, nos cursos de graduação em regime de alternância, passa precisamente pela compreensão sobre a inserção da Educação do Campo na agenda educacional brasileira, tendo como elemento propulsor sua materialidade de origem e compreendendo-a na interface entre Educação Superior e Educação do Campo.

Nos vinte anos da Educação do Campo no Brasil, como espaços coletivos nacionais de construção da luta por uma Educação do Campo, tem-se a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (ANEC) e o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). A ANEC foi constituída em 1997 em decorrência do I ENERA-1997 em função do processo organizativo da I CNEC-1998 e teve uma atuação mais incisiva até 2008.

Essa mobilização a favor da educação básica do campo liderada por entidades do porte da [Conferência Nacional dos Bispos do Brasil] CNBB, do MST, do [Fundo das Nações Unidas para a Infância] UNICEF, da [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura] UNESCO e da UnB conseguiu sensibilizar importantes setores da sociedade. [...] Imediatamente após o momento nacional da conferência, as cinco entidades promotoras assumiram o compromisso de dar continuidade à mobilização “Por uma Educação Básica do Campo”, estabelecendo uma articulação similar a um fórum nacional. Essa continuidade engloba, entre outras propostas, reuniões periódicas dos representantes das cinco entidades promotoras; uma coleção de cadernos para fomentar a reflexão; a realização de alguns seminários; o estudo de uma possível segunda conferência nacional, e mesmo de uma conferência latino-americana; a constituição de um grupo de trabalho para acompanhar tanto a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), no Congresso Nacional, como a elaboração de políticas públicas específicas para a educação básica do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 18).

Já a partir de 2010, a luta por uma Educação do Campo dá sustentação e passa a ser articulada com a constituição do FONEC, que

[...] caracteriza-se, antes de tudo, como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma que seja de suas partes. Não obstante, essa autonomia não impede que participem como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas e outros movimentos/entidades que atuam na educação do campo, bem como na condição de convidados, órgãos governamentais cuja função é pertinente à Educação do Campo (FONEC, 2010, p. 1).

Com a constituição do FONEC, a luta por uma Educação do Campo busca afirmar sua autonomia em relação ao Estado, às instituições e aos organismos multilaterais, diferentemente do que havia se configurado na ANEC.

No intuito de delinear a Educação do Campo a partir de sua materialidade de origem, tendo por foco a pesquisa na formação de professores do campo, faz-se necessário recuperar seu processo de produção coletiva. Assim, após vinte anos da Educação do Campo no Brasil, pode-se identificar um conjunto de atividades nacionais organizadas e realizadas no âmbito da luta por uma Educação do Campo que se constituíram como espaço de uma fecunda produção coletiva. Essa produção, dentre outras, trata de questões relacionadas à formação de professores e à pesquisa na perspectiva da Educação do Campo.

Na sequência, no **QUADRO 3 – PRODUÇÃO COLETIVA DA EDUCAÇÃO 1997-2017 NO BRASIL**, são situados os espaços e momentos que deram concretude à Educação do Campo no Brasil desde sua materialidade de origem e que se constituíram como espaços fecundos de produção coletiva que lhe dão sustentação. E, por sua vez, essa produção coletiva incide e passa a ser sustentada também nos processos de formação de professores do campo, sobretudo os cursos de graduação em alternância, viabilizados por meio do PRONERA e do PROCAMPO.

QUADRO 3 – PRODUÇÃO COLETIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 1997-2017 NO BRASIL

ANO	ATIVIDADE	CARACTERÍSTICAS
1997	I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária	Realizado em Luiziana – GO, entre os dias 27 e 30 de julho de 1997. Foi organizado pelo MST e contou com a participação de “[...] educadores e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo Brasil [...]” (I ENERA, 1997). Teve por lema: “Reforma Agrária: uma luta de todos!” e como produto final: o “Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro”.

1998	I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo	Realizada em Luiziana – GO, entre os dias 27 e 30 de julho de 1998. Foi organizada pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo e contou 974 participantes. Teve como lema: “Por uma educação básica do campo. Semente que vamos cultivar!” e como produto final: os “Desafios e propostas de ação” e os “Compromissos e desafios” (I CNEC, 1998).
2002	Seminário Nacional Por uma Educação do Campo	Realizado em Brasília – DF, entre os dias 26 e 29 de novembro de 2002. Foi organizado pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo, contou com a participação de “[...] educadores e educadoras do campo, militantes de Movimentos Sociais, representantes de Universidades, de órgãos de governos municipais, estaduais e federal, de organizações não governamentais e de outras entidades [...]”. Teve como lema: “Educação do Campo, semente que se forma planta pelo nosso cultivar!” e como produto final: “Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002” (SNEC, 2002).
2004	II Conferência Nacional por uma Educação do Campo	Realizada em Luiziana – GO, entre os dias 2 e 6 de agosto de 2004. Foi organizada pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo e contou com 1.100 participantes, “[...] representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; somos trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas...” (II CNEC, 2004). Teve como lema: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” e como produto final: a “Declaração Final”.
2007	III Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA	Realizado em Luiziana – GO, entre os dias 2 e 5 de outubro de 2007, foi organizado pelo PRONERA e contou com 300 participantes, “[...] sujeitos que atuam na Educação do Campo a partir das ações do Pronera [...]” (SANTOS, 2008). Teve como produto final o “Balanço Político e Linhas de Ação do Pronera rumo aos 10 anos” (SANTOS, 2008).
	Seminário Formação de Educadoras e Educadores no MST	Realizado em Luiziana – GO, entre os dias 20 e 21 de novembro de 2007, foi organizado pelo MST junto à Reunião do Coletivo Nacional de Educação do MST. Teve como produto o texto Formação de Educadores em Cursos Formais (MST, 2007).
2010	IV Seminário Nacional Reforma Agrária e Educação do Campo	Realizado em Brasília – DF, entre os dias 3 e 5 de novembro de 2010, foi organizado pelo PRONERA. Teve como um de seus produtos o lançamento do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2010).
2011	I Encontro Nacional de Professores Universitários do MST	Realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes, Guararema – SP, entre os dias 15 e 17 de maio de 2011, foi organizado pelo MST.

2012	Seminário Nacional de Educação do Campo	Realizado no CESIR / CONTAG, Brasília – DF, entre os dias 15 e 17 de agosto de 2012. Foi organizado pelo FONEC e contou com a “[...] participação de 16 (dezesesseis) movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro e 35 (trinta e cinco) instituições de ensino superior” (FONEC, 2012). Teve como lema: “Educação do Campo: por Terra, Território e Dignidade!” e como produtos finais as “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo” (MUNARIN et al., 2013) e o “Manifesto à Sociedade Brasileira” (FONEC, 2013).
2013	Oficina de Planejamento 2013-2014 do FONEC	Realizada na CONTAG, em Brasília – DF, nos dias 13 e 14 de junho de 2013. Foi organizada pelo FONEC e contou com a participação de “[...] 38 representantes de movimentos sociais e sindicais do campo; 17 de instituições públicas universitárias; 09 de secretarias de estado da educação e, na condição de convidados diretos da Coordenação Nacional, dois representantes da Frente Parlamentar Mista de Educação do Campo; um representante da UNDIME e um representante do Unicef. Além desses, também sob convite direto da Coordenação do Fórum, estiveram presentes durante o encontro um Profissional Servidor do MEC e um do MDA [...]” (FONEC, 2013). Tendo como produto final o “Relatório Síntese das conclusões e proposições” (FONEC, 2013).
2015	III Seminário Nacional do FONEC	Realizado na CONTAG, em Brasília – DF, entre os dias 26 e 28 de agosto de 2015. Foi organizado pelo FONEC e contou com a participação de “[...] 114 representantes dos movimentos sociais e sindicais do campo, dos CEFFA’s, das Pastorais Sociais, dos Centros Acadêmicos dos Cursos de LEdoC, professores/as universitários/as [...]” (FONEC, 2015), tendo como produto final o Documento Final que não foi publicado.
2016	II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária	Realizado em Luizânia – GO, entre os dias 21 e 25 de setembro de 2015. Foi organizado pelo MST e contou com 1.500 participantes “[...] educadoras e educadores de crianças, jovens, adultos e idosos de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária de todo o Brasil.” (II ENERA, 2015). Teve por lema: “Lutar, construir Reforma Agrária Popular!” e como produto final o “Manifesto das/os educadoras/es da Reforma Agrária” (II ENERA, 2015).
	III Encontro Nacional de Professores Universitários do MST	Realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema – SP, entre os dias 19 e 22 de maio de 2016. Foi organizado pelo MST e contou com a participação de “[...] 91 pessoas, sendo 65 professores universitários, de 37 Universidades e Institutos Federais, das 5 Regiões do país [...]” (MST, 2016b). Teve como produto final o relatório que não foi publicado.
2017	Reunião Ampliada do FONEC	Realizada em Brasília – DF, entre os dias 26 e 28 de setembro de 2017, foi organizada pelo FONEC, tendo como produto o relatório final que não foi publicado.

FONTE: Organização do autor (2018).

Ao situar os espaços e momentos coletivos de produção da Educação do Campo em nível nacional, conforme **QUADRO 3**, identifica-se a realização de 14 (quatorze) atividades num período de vinte anos, desde a realização do I ENERA-1997 até a ocorrência da Reunião Ampliada do FONEC-2017.

Destaca-se ainda que, concomitantemente e em decorrência das atividades realizadas em nível nacional, foram realizadas inúmeras atividades de cunho regional e estadual⁹. Essa característica orgânica da luta por uma Educação do Campo no Brasil, expressa na articulação da luta nacional com a luta nos diversos estados e regiões do país, evidencia a capilaridade e a materialidade de origem da Educação do Campo. Isso incide e é projetado tanto em sua perspectiva de mobilização e reivindicação como em sua perspectiva de concepção de educação que passa a reivindicar e a se materializar na construção de políticas públicas.

Essa identificação dos espaços e momentos coletivos de produção da Educação do Campo, por sua vez, permite retomar alguns dos elementos que fundamentam o debate acerca da Educação do Campo no Brasil, adjacente a sua materialidade de origem (CALDART, 2008). Tais elementos corroboram a proposição da presente investigação, que se volta para a pesquisa na formação de professores do campo em cursos de graduação em alternância, situando-a no campo temático em que ela se insere, sendo ele a interface entre Educação Superior e Educação do Campo, tendo como referencial empírico as experiências realizadas no Estado do Paraná, e em particular a experiência da turma de Licenciatura em Educação do Campo efetivada na UNIOESTE.

No entendimento aqui posto, os aspectos que serão apontados na sequência constituem elementos que têm delineado os processos formativos que, determinados pela luta por uma Educação do Campo, ao mesmo tempo dão sustentação para a continuidade e a ampliação dessa mesma luta (VERDÉRIO, 2011).

Para tanto, foram considerados, de forma mais detalhada, alguns dos espaços e momentos da construção coletiva da luta por uma Educação do Campo (**QUADRO 3**), no sentido de destacar como a formação de professores do campo se insere na esfera reivindicatória e ao mesmo tempo propositiva neste contexto.

Os espaços e momentos da construção coletiva da Educação do Campo considerados¹⁰ foram: a I CNEC-1998, a II CNEC-2004, o Seminário Formação de

⁹ No que se refere à realidade do Estado do Paraná, os processos de luta serão apresentados na seção seguinte.

¹⁰ Para definição das atividades a serem analisadas, assumiu-se como critérios o período de realização da atividade, considerando sua distribuição temporal nos vinte anos da Educação do Campo no Brasil e sua conexão com o debate acerca da formação de professores do campo e a pesquisa.

Educadoras e Educadores no MST-2007, o Seminário Nacional de Educação do Campo-2012 e o III Seminário Nacional do FONEC-2015.

De acordo com as produções coletivas materializadas nos documentos finais e elaborações oriundas dos espaços e momentos analisados, verifica-se que a formação de professores do campo tem se configurado como elemento central na luta por uma Educação do Campo. Assim, mesmo quando esta se voltava apenas para Educação Básica do Campo¹¹, como no caso da I CNEC-1998 (**ANEXO 1** – Programação I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo-1998), a formação de professores já era apontada de forma objetiva como uma necessidade e uma reivindicação.

Considerando os desafios e as propostas de ação firmadas na I CNEC-1998, a formação de professores do campo aparece como um dos itens que constituem o documento final, que elencou um conjunto de encaminhamentos a serem efetivados. A partir de uma síntese dos elementos dispostos no documento final da I CNEC-1998 (I CNEC, 1999, p. 84-86), e que assumiram o caráter de desafios e propostas de ação, dentre outros, no âmbito da formação de professores, verificam-se apontamentos sobre: a necessidade de articulação entre professores que atuam na Educação do Campo; a constituição de processos específicos de formação inicial e continuada para viabilizar a titulação de profissionais já em atuação; a organização de processos de formação que considerem a realidade do campo; a responsabilização dos entes federados pela viabilização da formação de professores do campo; o desenvolvimento de estudos e práticas relacionadas à Educação do Campo nos processos de formação de professores já em andamento e a elaboração de materiais e publicações com foco na Educação do Campo.

Considerando os compromissos e desafios presentes naquele momento na luta por uma Educação do Campo, no que se referiu à formação de professores, na I CNEC-1998, afirmou-se enfaticamente que:

¹¹ Conforme o **QUADRO 3**, destaca-se que a luta por uma Educação do Campo no Brasil tem sua constituição na I CNEC-1998, que, posterior e em decorrência do I ENERA-1997, assume o lema “Por uma educação básica do campo. Semente que vamos cultivar!”. Essa chamada reflete a compreensão daquele momento acerca da necessidade de garantir a Educação Básica aos povos trabalhadores do campo. No entanto, já no Seminário Nacional Por uma Educação do Campo-2002, a chamada é redimensionada para “Educação do Campo, semente que se forma planta pelo nosso cultivar!”, o que reflete o redimensionamento da luta por uma Educação do Campo que, necessariamente, teria que se expandir para todos os níveis, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

A educação do campo **deve formar e titular seus próprios educadores**, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico libertador para as suas escolas. A escola que forma os educadores/educadoras deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia (I CNEC, 1999, p. 93, grifo do autor).

Na II CNEC-2004, adjacente à afirmação da Educação do Campo como política pública, na Declaração Final da Conferência, no item **O que queremos**, foi reivindicada a “[...] Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente [...]” (II CNEC, 2004, p. 4). Para tanto, indicou-se a necessidade de priorizar:

- formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
- formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo;
- incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo;
- definição do perfil profissional do educador do campo;
- garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;
- formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da educação do campo;
- garantia da constituição de redes coletivas: de escolas, educadores e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção-reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras (II CNEC, 2004, p. 4).

Ainda em sua Declaração Final, na II CNEC-2004, no item **O que vamos fazer**, foi afirmada a necessidade de “Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais” (II CNEC, 2004, p. 6). Como elementos pertinentes à formação de professores do campo, na II CNEC-2004 referendou-se a luta pelo investimento em políticas públicas que viabilizem a formação e a profissionalização “[...] dos educadores/das educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham”. E propôs “Criar, para os educadores e educadoras do Campo, Centros Regionais de Formação devidamente equipados”. (II CNEC, 2004, p. 6). Assim, na II CNEC-2004, verifica-se um aprofundamento acerca da formação de professores do campo, afirmando-a no âmbito das políticas públicas e em conexão direta com a própria luta por uma Educação do Campo.

No Seminário Formação de Educadoras e Educadores no MST-2007, realizado nos dias 20 e 21 de novembro de 2007, junto à Reunião do Coletivo Nacional de Educação do MST, conforme expresso no **QUADRO 3**, o MST reafirmou seu papel de protagonismo na luta por uma Educação do Campo e na formação de professores do campo, considerando sua inserção na luta pela terra e pela reforma agrária e identificando a necessidade de refletir “[...] sobre os rumos da formação e focos da profissionalização dos diferentes cursos formais na área da educação: Normal de Nível Médio, Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo, outras Licenciaturas, Especializações”. (MST, 2017, p. 131).

Com a realização deste Seminário-2007¹², o MST afirmou, em acordo com as prioridades de atuação de seu Setor de Educação, que os cursos de formação de professores do campo devem responder à necessidade de:

- [...] preparar educadores capazes de ocupar e coordenar as escolas públicas que temos em nossas áreas, de conduzir processos educativos escolares, em cada uma das etapas da educação básica, de exercer a docência em sala de aula e de organizar as comunidades para lutar para que o número destas escolas se amplie;
- formação de educadores populares para o trabalho de base, ou seja, [...] preparar educadores preparados na arte do trabalho com o povo, organização e formação de base. Trabalho formativo que se relacione à produção, à saúde, à formação política, ou seja, à totalidade de dimensões da organização comunitária;
- preparação de militantes para o trabalho político-pedagógico com os próprios cursos formais, quer dizer, se o Movimento está apostando nestes cursos como lugar de formação de militantes, é preciso especializar militantes na arte da coordenação e acompanhamento político-pedagógico de turmas e de articulação e negociação das parcerias que as viabilizem (MST, 2017, p. 137).

Ao afirmar tais elementos como parte de suas estratégias de atuação e trabalho na formação de professores do campo, o MST vinculou esta ação à atuação concreta nas escolas e à organização das comunidades dos Assentamentos e Acampamentos. Destacou ainda sua disposição e atuação no sentido de incidir nos processos de formação de professores do campo, seja por meio da organização, coordenação e acompanhamento de turmas e cursos, seja pela articulação com parceiros para viabilizar essa formação.

¹² O Seminário Formação de Educadoras e Educadores no MST-2007 contou com um momento focado no resgate histórico da formação de educadores no MST, que foi conduzido por Roseli Salete Caldart. Num segundo momento, foram socializadas as práticas desenvolvidas nas várias regiões do país, tendo por debatedores Eliana Felipe e Adelar Pizetta. E um terceiro momento foi destinado ao trabalho em grupos e à plenária final.

No marco do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), com a realização do Seminário Nacional de Educação do Campo-2012 (**ANEXO 2** – Programação Seminário Nacional de Educação do Campo-2012) afirmou-se que o PRONACAMPO apontava no sentido do desvirtuamento das propostas apresentadas e difundidas para a formação de professores do campo no âmbito da luta por uma Educação do Campo. Assim, o FONEC, com a realização do Seminário-2012, posicionou-se de forma veementemente contrária à proposição de formação de professores do campo por meio da Educação a Distância (EaD), registrando seu não reconhecimento e seu desacordo

[com] a proposta de Formação de Educadores, a ser feita pela UAB [Universidade Aberta do Brasil], porque a formação de educadores a distância, especialmente a formação inicial, é considerada um fracasso pelas próprias instituições dos educadores, como a ANFOP [Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação], além do que desconsidera também o acúmulo das organizações sociais, sindicais e universidades na formação presencial de educadores do campo (FONEC, 2013, p. 2).

E na contramão do proposto no PRONACAMPO, no Seminário Nacional de Educação do Campo-2012, foi assumida a reivindicação relacionada ao

Fortalecimento e criação de Núcleos de Estudos e Observatórios de Educação do Campo nas universidades e institutos, a fim de realizar programas de extensão, pesquisas, cursos formais, formação continuada de educadores/as, apoiando e construindo, com os sujeitos do campo, a educação da classe trabalhadora camponesa (FONEC, 2013, p. 2).

Em 2015, com a realização do III Seminário Nacional do FONEC-2015 (**ANEXO 3** – Programação III Seminário Nacional do FONEC-2015), no âmbito da luta por uma Educação do Campo, foi apontada a necessidade e a disposição de “Construir maior organicidade e ações articuladas voltadas para o fortalecimento dos cursos de Licenciatura em EdoC [Educação do Campo], a Pedagogia da Alternância, envolvendo os estudantes e licenciados; acompanhar como estão e onde estão os egressos” (FONEC, 2015, p. 5). Atrelado a esse movimento de articulação dos processos de formação de professores do campo, no III Seminário-2015 colocou-se ainda a necessidade de “Defender o PRONERA, com aumento dos recursos e desburocratização, mantendo o protagonismo dos movimentos sociais” (FONEC, 2015, p. 6).

Tendo em conta a elaboração da Educação do Campo produzida coletivamente nos seus vinte anos de existência no Brasil (**QUADRO 3**), com especial atenção para o debate acerca da formação de professores do campo nos espaços e momentos coletivos aqui destacados e analisados (I CNEC-1998, II CNEC-2004, III Seminário Nacional do PRONERA-2007; Seminário Formação de Educadoras e Educadores no MST-2007, Seminário Nacional de Educação do Campo-2012 e III Seminário Nacional do FONEC-2015), constata-se que a formação de professores do campo permitiu a inserção da luta por uma Educação do Campo na luta pela Educação Superior. Assim, afirma-se que a formação de professores do campo se constitui na interface entre Educação do Campo e Educação Superior, que, por sua vez, está atrelada ao movimento tímido, mas importante, de ampliação do acesso à Educação Superior vivenciado nos últimos quinze anos no Brasil.

Ao considerar a materialidade de origem da Educação do Campo expressa, sobretudo, no próprio desencadear de sua produção coletiva nos vinte anos de sua existência, conforme identificado no **QUADRO 3**, compreende-se, conforme apontamentos de Caldart (2008, p. 75), a luta por uma Educação do Campo no Brasil a partir de três perspectivas distintas, mas que não se contrapõem. Pelo contrário, estão articuladas e se sustentam entre si: a **perspectiva de negatividade**, a **perspectiva da positividade** e a **perspectiva da superação**.

Considera-se que essas perspectivas impressas e sustentadoras da luta por uma Educação do Campo têm incidência direta e sustentam os processos de formação de professores do campo, o que será analisado na sequência nos espaços e momentos coletivos da Educação do Campo no Brasil já destacados anteriormente, quais sejam: a I CNEC-1998, a II CNEC-2004, o Seminário Formação de Educadoras e Educadores no MST-2007, o Seminário Nacional de Educação do Campo-2012 e o III Seminário Nacional do FONEC-2015.

3.1.1 Educação do Campo como negatividade e a Formação de Professores

O primeiro elemento que dá sustentação à luta por uma Educação do Campo e, neste contexto, para a formação de professores do campo está vinculado à **perspectiva de negatividade**, que, por sua vez, configura-se com a apreensão da questão agrária e do que veio se constituindo a partir do marco da Educação Rural

no Brasil. A questão agrária no Brasil, a partir das relações sociais estabelecidas, tem-se apresentado

[...] como um problema estrutural do modo capitalista de produção. Esse problema é criado pela lógica da reprodução ampliada do capital, que provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso de diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. Esta lógica produz a concentração de poder criando o poder de concentrar, reproduzindo-se infinitamente. A reprodução infundável é da natureza do modo capitalista de produção, portanto, para garantir sua existência, o capital necessita se territorializar sem limites. Para a sua territorialização, o capital precisa destruir outros territórios, como, por exemplo, os territórios camponeses e indígenas. Esse processo de territorialização e desterritorialização gera conflitualidades diferenciadas que se modificam de acordo com a conjuntura da questão agrária (FERNANDES, 2008, p. 43-44).

Com esse entendimento, conforme já analisado anteriormente, verifica-se que o desenvolvimento desigual fomentado pela reprodução ampliada do capital indica a existência de dois estratos distintos de classes sociais antagônicas no campo brasileiro: o campesinato¹³ e o agronegócio¹⁴. Tanto o campesinato como o agronegócio produzem e organizam os territórios de maneiras diferenciadas, dando materialidade à existência de duas formas distintas num mesmo campo: a realidade da organização do campo sob a perspectiva camponesa e a realidade da organização do campo sob a perspectiva do agronegócio.

Considerando essas diferentes perspectivas postas para o desenvolvimento do campo brasileiro, de acordo com Calazans (1981), as práticas educacionais vinculadas à Educação Rural no Brasil, num primeiro momento, estiveram vinculadas estritamente a programas e projetos que consideravam as populações rurais como empecilhos para o avanço e a reprodução ampliada do capital. Isso foi expresso no contexto da nova aliança tripla entre capital estrangeiro, burguesia urbana local e latifundiários, identificada por Calazans (1981), a partir da qual, conforme apontamentos de Leite (2002, p. 40), os povos trabalhadores do campo poderiam se constituir como um estrato da população brasileira que, juntamente com

¹³ “Para compreensão do conceito de campesinato no Brasil, identificam-se determinações econômicas, sociais, culturais e políticas que têm delineado e consolidado esse conceito, bem como as formas de sua utilização. Dentre estas determinações estão: diversidade identitária; organização produtiva baseada na pluriatividade; relação de interdependência com as condições ambientais em que se insere; condição de resistência voluntária e/ou involuntária; condição de confronto; capacidade de organização e luta; terra como meio de trabalho e de produção de vida, como bem natural, com valor de uso em detrimento ao seu valor de troca; forma e divisão do trabalho apoiadas fundamentalmente na força de trabalho familiar” (VERDÉRIO, 2011, p. 45).

¹⁴ Ver Fernandes (2008).

a classe operária em ascensão, poderia tensionar o modo de produção capitalista, buscando romper com tal lógica e construir uma alternativa de organização societal.

Já num segundo momento, com a Constituição Federal de 1988, no contexto dos entendimentos da Conferência Mundial de Educação para Todos, dispostos na Declaração de Jomtien de 1990; da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, com o Relatório Delors 1993 – 1996; com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de dezembro de 1996, a Educação Rural passa a ser figurada como um elemento bastante relevante no conjunto das ações do Estado brasileiro, no sentido de garantia da Educação Básica para todos.

Assim, a **perspectiva de negatividade** identificada por Caldart (2008, p. 75) toma concretude, pois é no confronto entre lógicas distintas para organização do campo brasileiro e no enfrentamento às práticas educacionais estruturadas no marco da Educação Rural que se materializa a luta por uma Educação do Campo no Brasil. Ou seja, a Educação do Campo, em sua **perspectiva de negatividade**, é

[...] **denúncia/resistência**, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino, que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância... (CALDART, 2008, p. 75, grifo da autora).

Relacionado a essa **perspectiva de negatividade**, enquanto expressão de denúncia e resistência, no texto preparatório da I CNEC-1998 expressou-se de forma objetiva essa compreensão, que passou a dar base para a luta por uma Educação do Campo no Brasil. Postura essa que passa pela denúncia insistente do histórico descaso com a educação dos povos trabalhadores do campo, conectando-o a um determinado projeto de desenvolvimento.

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural, hoje, retrata bem essa visão (FERNANDES, CERIOLI; CALDART, 1999, p. 14).

No que diz respeito à formação de professores do campo e à pesquisa, no texto preparatório da I CNEC-1998, de maneira articulada ao próprio processo de reivindicação e de luta travado pelos povos trabalhadores do campo, insiste-se na denúncia e na resistência, afirmando que, quanto à realidade dos professores que atuavam nas escolas rurais,

Há consenso sobre os dois problemas principais: valorização do magistério e formação dos professores/professoras, problemas que não são somente do meio rural, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro. O Plano Nacional de Educação do governo não faz menção nem traz dados sobre o campo nesse tópico. Mas o que todos já sabem é que estão no meio rural algumas das principais aberrações salariais, de professores que ficam longe de receber o salário mínimo e muito menos o piso que deveria estar sendo garantido pela legislação em vigor e, ainda, que precisam se submeter a condições precárias de trabalho. Também é ali que se concentra o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural e que, de modo geral, os programas de formação de professores, incluindo os cursos de magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar nesse contexto, ou, se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo (FERNANDES, CERIOLI; CALDART, 1999, p. 25-26).

Na II CNEC-2004, a Educação do Campo foi afirmada em sua **perspectiva de negatividade**, o que passou pela denúncia da “[...] grave situação vivida pelo povo brasileiro que vive no e do campo, e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria” (II CNEC, 2004, p. 1). No que se referiu à formação de professores do campo, na Declaração Final da II CNEC-2004 (II CNEC, 2004), apontou-se a existência de muitos professores sem formação necessária e que atuam nas escolas do campo, bem como foi denunciada a falta de uma política de valorização do magistério voltada para estes professores.

No Seminário Formação de Educadoras e Educadores no MST-2007, por sua vez, recolocou-se o questionamento acerca da formação pretendida nos processos vinculados à Educação do Campo; na formação de professores do campo, considerando a **perspectiva de negatividade** da Educação do Campo; isso implicou negar e questionar uma concepção estreita de profissionalização, ou o próprio pragmatismo oriundo das atividades de luta do MST. Para tanto, na síntese final do Seminário-2007 afirmou-se que:

Não podemos aceitar e muito menos defender uma concepção de curso que nos deixe reféns da profissionalização estreita, por mais pertinente e qualificada que ela pareça no momento. E isso não se refere apenas ao foco profissionalizante dado pelo foco do curso, mas se relaciona às próprias demandas de formação para o trabalho do Movimento a que se vinculem, exatamente porque estas demandas são históricas e a realidade é dinâmica (MST, 2017, p. 138).

No Seminário Nacional de Educação do Campo-2012 reafirmou-se a Educação do Campo como negação da Educação Rural e o enfrentamento ao modelo de agricultura subordinado aos interesses do capital que passa a intervir também na educação escolar dos povos trabalhadores do campo.

A Educação do Campo nasceu no contraponto à Educação Rural, instituída pelo Estado brasileiro, como linha auxiliar da implantação de um projeto de sociedade e agricultura subordinado aos interesses do capital, que submeteu e pretende continuar submetendo a educação escolar ao objetivo de preparar mão de obra minimamente qualificada e barata, sem perspectiva de um projeto de educação que contribua à emancipação dos camponeses (FONEC, 2013, p. 1).

Também no Seminário Nacional-2012, por meio do Manifesto à Sociedade Brasileira o FONEC assumiu a denúncia sobre a imposição de políticas e programas estatais que se vinculam organicamente aos interesses do capital, inclusive com a intervenção das empresas do agronegócio, na proposição, gestão e execução das políticas e programas educacionais direcionados aos povos trabalhadores do campo.

O Estado brasileiro, nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), na contramão do acúmulo construído pelos sujeitos camponeses, volta hoje a impor políticas que reeditam os princípios da educação rural, já suficientemente criticados pela história da educação do campo, associando-se agora aos interesses do agronegócio e suas entidades representativas ([Confederação Nacional da Agricultura] CNA, [Associação Brasileira do Agronegócio] ABAG e [Serviço Nacional de Aprendizagem Rural] SENAR). Este projeto produz graves consequências para o país, como miséria no meio rural e a consequente exclusão de grandes massas de trabalhadores, a concentração de terra e capital, o fechamento de escolas no campo, o trabalho escravo, o envenenamento das terras, das águas e das florestas. Esse projeto não serve aos trabalhadores do campo (FONEC, 2013, p. 1).

Assim, mesmo reconhecendo importantes conquistas no âmbito da política pública, o FONEC como representação coletiva e porta-voz da luta por uma Educação do Campo no Brasil, colocou-se de forma questionadora frente ao PRONACAMPO e ao atrelamento cada vez mais concreto entre agentes estatais e

as empresas privadas do agronegócio, que, por sua vez, interferem na educação, o que não contribui para a superação da histórica negação, pelo contrário, acelera o desmonte das conquistas no que se refere à educação pública dos povos trabalhadores do campo.

A partir de uma reivindicação histórica das organizações de trabalhadores que integram a luta por um sistema público de Educação do Campo, projetado a partir do Decreto nº 7.352 de 2010, mas contrariando e se contrapondo às reivindicações dos sujeitos que por ele continuam lutando, o MEC lançou, em março de 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Do que já foi possível ter acesso a esse programa até o presente momento, reconhecemos algumas respostas positivas às nossas reivindicações, porém insuficientes para enfrentar o histórico desmonte da educação da população do campo (FONEC, 2013, p. 1-2).

No III Seminário do FONEC-2015, realizado no contexto do Golpe Jurídico-Parlamentar-Midiático que afastou a presidenta Dilma Rousseff, foi reafirmada a constatação sobre a mercantilização da educação no Brasil. Neste quadro, no III Seminário destacou-se a compreensão acerca da intervenção de forma mais concreta dos interesses do capital, via atuação do empresariado na educação pública. “[...] por razões ideológicas ou práticas, os empresários decidiram que a educação não pode ser deixada para os educadores. Para esses, a educação também é um mercado. E uma mercadoria” (FONEC, 2015, p. 1).

Com tal compreensão, no Documento Final do III Seminário Nacional-2015, foi denunciado de forma objetiva que, na realidade da educação dos povos trabalhadores do campo, os empresários e o próprio Estado já colocaram em curso tal empreendimento, por meio da realização de programas e projetos “[...] executados pelos setores do Agronegócio (Souza Cruz, Syngenta, Monsanto, entre outros), muitos deles denominados ‘Educação do Campo’ e utilizando-se de seus conceitos para afirmar-se junto às escolas, aos educadores e às comunidades” (FONEC, 2015, p. 2).

Não obstante a denúncia da mercantilização da educação, o FONEC registrou mais uma vez o descaso com a educação dos povos trabalhadores do campo, seja pelo não acesso, seja pelo fechamento de escolas do campo.

[...] a persistência de um índice de 20,8% de pessoas adultas analfabetas e uma escolaridade de apenas 4,4 anos de estudos, em média, agravada pelo fechamento ininterrupto e crescente de escolas, turmas e turnos no campo (nos últimos 11 anos, 37 mil escolas tiveram suas atividades encerradas) indicam que a agenda de avanços institucionais encontrou seus limites no

enfrentamento a esses temas e exige a revisão dos mecanismos até agora utilizados (FONEC, 2015, p. 4).

Considerando os elementos apresentados e analisados, verifica-se como a **perspectiva de negatividade** perpassa a luta por uma Educação do Campo no Brasil, apresentando-se ora como denúncia ao descaso do Estado brasileiro com a negação do direito à educação, ora como resistência e ousadia frente aos desmandos do capital, projetadas no enfrentamento à mercantilização da educação pública e à ingerência do próprio Estado na formulação e realização das políticas públicas.

3.1.2 Educação do Campo como positividade e a Formação de Professores

O segundo elemento, no qual a luta por uma da Educação do Campo e os processos formativos de professores do campo estão sustentados, vincula-se à **perspectiva de positividade** da Educação do Campo, conforme apontado por Caldart (2008, p. 75). Essa positividade toma concretude na ação efetiva dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo na luta pela garantia do direito à educação. Essa luta, além de se efetivar pela busca de políticas públicas para garantia do direito, passa também pela efetivação de várias práticas educativas vinculadas à organização e à luta dos povos trabalhadores do campo.

Assim, a efetivação de ações que garantam aos povos trabalhadores do campo o seu direito à educação possibilita que os mesmos, por meio de suas organizações, assumam a condição de sujeitos no processo de formulação e orientação das políticas públicas desde seu interesse de classe. Neste aspecto, a Educação do Campo assume a **perspectiva de positividade**, na qual “[...] denúncia não é espera passiva, mas combina com **práticas e propostas concretas** do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]” (CALDART, 2008, p. 75, grifo da autora).

Compartilhando essa **perspectiva de positividade** da Educação do Campo, no que diz respeito à realização e à produção coletiva oriunda da I CNEC-1998, Arroyo identificou que

Essa conferência [I CNEC-1998] não foi uma crítica às políticas (não) existentes nem uma denúncia da situação precária da educação rural – bem que merecia –, foi a afirmação de um processo rico e promissor da

construção de uma educação básica do campo. As experiências narradas e, sobretudo, as vivências, o pensamento, os valores revelados pelos educadores e educadoras presentes mostram que a educação está acontecendo no campo, que o movimento de renovação pedagógica, que vem se afirmando no Brasil desde o final dos anos 1970, e até antes, com o movimento social e cultural, está presente entre os educadores do campo. Esse movimento de educação tem de ouvir e reconhecer a riqueza de práticas e de pensamento pedagógico que aí acontece (ARROYO, 1999, p. 8).

Na afirmação desta compreensão e em conexão com a positividade característica da luta por uma Educação do Campo, no documento final da I CNEC-1998, ao dispor dos compromissos e desafios assumidos, foi reconhecido e afirmou-se que a Educação do Campo passa pelo resgate de “[...] valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos”. Da mesma forma, foi afirmado o reconhecimento e a necessidade de considerar as “[...] raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação”, compreendendo que tais processos acontecem “[...] por meio de ações de solidariedade e de cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos populares, em vista da implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo” (I CNEC, 1999, p. 92-94).

Em coerência com essa **perspectiva de positividade** da Educação do Campo, na I CNEC-1998 registrou-se a compreensão acerca do papel da escola do campo, como um dos espaços “[...] para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza”, “[...] um lugar privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a produção de suas próprias expressões culturais” que necessita “[...] assumir a gestão democrática em seus diversos níveis, incluindo a participação das alunas e dos alunos, das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos populares” (I CNEC, 1999, p. 92-94).

Na II CNEC-2004, por sua vez, ao voltar-se para a **perspectiva de positividade** da Educação do Campo, foi registrado na Declaração Final o processo histórico de gestação da luta por uma Educação do Campo e afirmou-se que:

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de

direitos no acesso a terra, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras. Fomos, então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no e do campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 80/90 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade (II CNEC, 2004, p. 1).

Adjacente a este reconhecimento, na II CNEC-2004 foi realizado também um balanço positivo do processo desencadeado até aquele momento na luta por uma Educação do Campo. Processo este que impulsionou a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo por meio do Parecer nº 36/2001 (BRASIL, 2012d) e da Resolução nº 1/2002 (BRASIL, 2012d), ambos do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Neste contexto de reconhecimento positivo do processo desencadeado, na Declaração Final da II Conferência-2004 fez-se referência à ampliação de coletivos e sujeitos que se integraram na luta por uma Educação do Campo, fazendo menção ao próprio conjunto de promotores e apoiadores da II CNEC-2004. E, por final, reafirmou-se positivamente seu compromisso e sua materialidade de origem.

Nossas proposições estão voltadas para as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos que vivem e atuam na diversidade de formas de produção e de vida no e do campo. Estamos especialmente preocupados com os milhões de adolescentes e jovens que estão fora da escola e de outros processos educativos formais ou que estão em escolas inadequadas ou precisam ir à cidade para estudar e que a cada dia se descobrem sem alternativas sociais dignas de trabalho e de permanência no campo (II CNEC, 2004, p. 2).

O MST, com a realização do Seminário Formação de Educadoras e Educadores no MST-2007, ao analisar os processos de formação de professores do campo no contexto da luta pela terra e pela reforma agrária, colocou em evidência a positividade da Educação do Campo, referendando uma compreensão de que

A cada nova turma, novo curso, nova coordenação político-pedagógica é preciso buscar aprender das experiências e da caminhada já feita, ainda que não tenhamos participado pessoalmente delas. Esta é uma postura que ajuda a reforçar uma concepção fundamental na formação de educadores, de militantes: é preciso apreender o desenvolvimento histórico ou a historicidade de cada fenômeno, porque isso nos dá melhores condições de compreender a situação atual e de construir respostas aos desafios reais (MST, 2017, p. 132).

Na análise feita, o MST resgata ainda a materialidade que impulsionou a concretização de processos de formação de professores do campo, destacando a

conexão destes com a luta pela terra e pela reforma agrária, configurando assim a **perspectiva de positividade**, que gera as necessidades e impõe a busca de mecanismos para alcançá-las. Cabe destacar que isso se processou também na amplitude da luta por uma Educação do Campo que ultrapassa a esfera de atuação do MST.

A formação de educadores começou junto com a luta por escolas e esteve na própria constituição do Setor de Educação do MST. Iniciou quando as primeiras professoras/educadoras de acampamentos e depois de assentamentos começaram a se reunir para discutir suas práticas e para estudar sobre experiências e reflexões de educação que pudessem inspirar a construção do que chamavam na época de uma “escola diferente”. Este percurso de formação que não se vincula à escolarização ou a cursos formais continua até hoje, não envolvendo apenas as escolas, mas principalmente envolvendo educadores da EJA, Educação Infantil e mais recentemente os próprios educadores responsáveis pela coordenação e o acompanhamento político-pedagógico dos cursos formais (MST, 2017, p. 132).

Assim, ao considerar os processos de formação de professores do campo realizados em seu contexto de luta, o MST reafirma a **perspectiva de positividade** da Educação do Campo, compreendendo-a na realização de consistentes práticas que, ao mesmo tempo, se atrelam e dão sustentação à luta por uma Educação do Campo.

No Seminário Nacional de Educação do Campo-2012, por sua vez, foi reafirmada a materialidade de origem da Educação do Campo e, ao mesmo tempo, registrou-se que a luta por uma Educação do Campo surge na positividade das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses dos povos trabalhadores do campo, considerando sua diversidade constituída pelos “[...] povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais” (FONEC, 2013, p. 1).

E em relação às conquistas obtidas, o Manifesto à Sociedade Brasileira elaborado e assinado pelo FONEC demarcou positivamente que

[...] algumas conquistas dos trabalhadores camponeses organizados merecem destaque: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); A Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares

que instituem normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (2008); o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE), a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas Universidades e Institutos, pelo País afora e o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2013, p. 1).

Destaca-se, neste conjunto de conquistas, a positividade dos processos de formação de professores do campo realizados por meio do PRONERA e a Licenciatura em Educação do Campo, o que contribuiu para a inserção da Educação do Campo como atividade de pesquisa, de ensino e de extensão nas Universidades.

No III Seminário Nacional do FONEC-2015 afirmou-se a compreensão de que a luta por uma Educação do Campo produziu e inseriu-se

[...] num período exitoso no que se refere à legitimação e à institucionalização do direito à educação dos camponeses, tais como o Decreto da Educação do Campo; o Procampo-Licenciatura em Educação do Campo e o Pronacampo. Ademais destes programas, o Pronera e seus resultados demonstram que vivemos uma década de avanços (FONEC, 2015, p. 3).

E nesta perspectiva de positividade que a Educação do Campo tem assumido e produzido a partir das conquistas resultantes da luta por uma Educação do Campo, o Documento Final do III Seminário Nacional-2015 registrou a compreensão de que

[...] vivemos importantes momentos de mobilização em torno da Educação do Campo no contexto atual, como a realização do II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA, o Encontro das Licenciaturas em Educação do Campo, estando nas mãos dos protagonistas de tais mobilizações – movimentos sociais, professores/as e universidades – potencializar esses esforços em mecanismo de pressão, em movimento contra-hegemônico (FONEC, 2015, p. 4).

Assim, de forma articulada à negatividade da Educação do Campo, explicitada anteriormente, verifica-se também sua **perspectiva de positividade**, conforme apresentada por Caldart (2008). Ela se concretiza em um fazer que, apesar das condições impostas pelas denúncias formuladas continuamente na luta por uma Educação do Campo, imprime ao mesmo tempo a resistência e a ousadia, que tomam concretude, entre outras ações, ao propor e fazer a formação de professores do campo conectada à luta dos povos trabalhadores do campo.

3.1.3 Educação do Campo como superação e a Formação de Professores

O terceiro elemento a partir do qual se estrutura a Educação do Campo, bem como a formação de professores do campo, se vincula à **perspectiva de superação** assumida por ambas. Conforme Caldart (2008, p. 75, grifos da autora), “A Educação do campo é superação – **projeto/utopia**: projeção de outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. **Perspectiva de transformação social e de emancipação humana**”.

Deste modo, gestada e mantida em vínculo direto com a luta dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, a luta por uma Educação do Campo tem se efetivado no exercício de enfrentamento que os povos trabalhadores do campo fazem com o capital. Com essa **perspectiva de superação**, a luta por uma Educação do Campo, por meio de suas práticas formativas, tem buscado, na experiência histórica da classe trabalhadora em luta, elementos que possibilitem a constituição de uma educação vinculada aos interesses dos trabalhadores, especificamente os que vivem no campo brasileiro.

Dois experiências históricas de luta da classe trabalhadora que têm orientado a luta e o fazer da Educação do Campo no Brasil são a experiência da Pedagogia Socialista Soviética¹⁵ e a experiência da Educação Popular¹⁶. Também tem sido referência para a Educação do Campo a Pedagogia do Movimento¹⁷. No âmbito da

¹⁵ “[...] o MST, e por consequência sua concepção de Educação do Campo, busca na proposta e na prática da Pedagogia Socialista Soviética elementos como atualidade, auto-organização e coletividade que têm se firmado nos principais diferenciais de seu fazer pedagógico. Conforme D’Agostini (2009, p. 117), ‘Tanto nos documentos como em alguns cursos formais de formação de professores é clara a influência da experiência do leste europeu com os pedagogos socialistas (Krupskaia, Pistrak, Makarenko, sob orientação de Lênin)’” (VERDÉRIO, 2011, p. 134-135).

¹⁶ No Brasil, a Educação Popular “[...] encontra campo fecundo para constituir-se como teoria pedagógica, tendo o educador Paulo Freire papel fundamental na sistematização de tal concepção, que, conforme Saviani (2008, p. 319), constituiu-se como ‘A expressão mais acabada da orientação seguida por esses movimentos e que maior repercussão teve no país e no exterior [...]’. Apontando a indissociabilidade entre o político e o pedagógico; a não neutralidade; a não ingenuidade; a sua característica histórica; a sua vinculação com um projeto de desenvolvimento nacional e popular; apostando na organização popular como campo de atuação” (VERDÉRIO, 2011, p. 61).

¹⁷ “A coletividade sem-terra educa, à medida que faz ambiente de produção de uma identidade coletiva processada através e em cada pessoa, ao mesmo tempo que para além dela” (CALDART, 2004, p. 344). “[...] a condição gera a necessidade de aprender a ser solidário e a olhar para a realidade desde a ótica do coletivo e não de cada indivíduo ou de cada família isoladamente. Uma inversão que não se aprende fácil e nem sem conflitos [...]. Mas um aprendizado que, quando se consolida, não deixa de se vincular com um profundo sentimento de indignação diante do contraste gritante que existe entre esta lógica de uma vida social baseada na competição e no

Pedagogia Socialista, a luta por uma Educação do Campo tem buscado elementos como atualidade, auto-organização e coletividade. No âmbito da Educação Popular, a Educação do Campo firma-se na leitura da realidade e na atuação política sobre ela. No âmbito da Pedagogia do Movimento, o próprio Movimento Social é tido como o sujeito educativo por excelência.

Com isso, pontua-se que nas práticas formativas que dão sustentação à Educação do Campo, destacando-se nesta tese os cursos de formação de professores do campo em alternância, seja possível identificar

[...] o germe da construção de *uma formação humana sob a ótica dos trabalhadores* que tem como fundamentos: a realidade atual da luta de classes no campo brasileiro; a auto-organização dos sujeitos que fazem a luta pela terra e na terra; a luta travada através da coletividade, que passa pela capacidade desta de fazer a leitura crítica da realidade, assumindo sua atuação política como o meio capaz de transformar essa realidade (VERDÉRIO, 2011, 137, grifos do autor).

Nessa **perspectiva de superação**, na I CNEC-1998 assumiu-se como compromissos e desafios a necessidade de “Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional”, a produção de uma proposta de Educação Básica do Campo e a condição de “Acreditar na nossa capacidade de construir o novo” (I CNEC, 1999, p. 92-94).

Nessa direção, na I Conferência-1998, registrou-se o compromisso da luta por uma Educação do Campo com a vida e com a construção de um país com dignidade, o que passa pela fidelidade aos povos trabalhadores do campo e suas lutas. Aos educadores, aos professores do campo cabe cultivar o vínculo com a realidade e a utopia, constituindo a escola como “[...] lugar de ressonância das demandas e dos sonhos, contribuindo para a formação de sujeitos coerentes e comprometidos com o novo projeto” (I CNEC, 1999, p. 94). Ainda, segundo o documento, “A escola, ao assumir a caminhada dos povos do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade” (I CNEC, 1999, p. 92).

individualismo desenfreados, exatamente os antivalores que sustentam uma sociedade que não se importa em produzir sem-terra, sem-teto, sem-emprego, sem-escola, sem-esperança...” (CALDART, 2004, p.179-180).

Assim, na sua **perspectiva de superação**, a luta por uma Educação do Campo coloca-se a serviço da transformação da sociedade e assume uma concepção de escola e de educação que, “[...] a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares, etc”. (I CNEC, 1999, p. 93-94). Essa direção indica a necessidade de construção de uma escola que assuma o desafio de repensar a organização de seus tempos e espaços, de reorientar as práticas educativas que a sustentam, no sentido de dar conta desse desafio pedagógico que assuma como diretriz a formação dos povos trabalhadores do campo em luta. Destaca-se aqui a expressão **a partir de práticas e estudos científicos**, que remete à temática da pesquisa na formação de professores, tomada como questão central nesta tese.

Na II CNEC-2004, em consonância com a **perspectiva de superação** da Educação do Campo e pautando-se na diversidade e na construção da unidade frente os desafios colocados, reafirmou-se o compromisso coletivo com uma visão de campo, de educação e de política pública. Neste quadro, na Declaração Final da II Conferência-2004 foi assumida a defesa de uma educação

[...] que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país [...]. [...] para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural (II CNEC, 2004, p. 3).

Inegavelmente, trata-se de uma **perspectiva de superação**, que tem no campo “[...] um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, cultural e ambiental dos seus sujeitos” (II CNEC, 2004, p. 3). Tal dinâmica social e cultural alimenta e projeta a luta por uma Educação do Campo que é construída coletivamente.

Também fortalecendo a **perspectiva de superação** da Educação do Campo, o documento síntese do Seminário Formação de Educadoras e Educadores no MST-2007 apresentou a compreensão acerca da formação de professores do campo pretendida, afirmando a orientação “[...] por uma **formação pedagógica** alargada e igualmente consistente, superando as concepções pragmatistas e

reducionistas predominantes hoje nas universidades” (MST, 2017, p. 138, grifo do autor). Também aqui se destaca que a contraposição às concepções reducionistas remete ao tema da pesquisa, atividade imprescindível para o exercício da docência, como defendido nesta tese com apoio em autores já referidos.

No Seminário Nacional de Educação do Campo-2012, o FONEC, estando conectado à **perspectiva de superação** da Educação do Campo, por meio do Manifesto à Sociedade Brasileira, apresentou a estreita conexão entre a luta por uma Educação do Campo e os grandes temas que circunscrevem a realidade dos povos trabalhadores do campo, em especial no Brasil, mas que não deixam de ser grandes temas também para a sociedade contemporânea em geral. Assim, no Seminário Nacional-2012 afirmou-se que

A Educação do Campo está vinculada a um projeto de campo que se constrói desde os interesses das populações camponesas contemporâneas. Portanto, está associada à Reforma Agrária, à soberania alimentar, à soberania hídrica e energética, à agrobiodiversidade, à agroecologia, ao trabalho associado, à economia solidária como base para a organização dos setores produtivos, aos direitos civis, à cultura, à saúde, à comunicação, ao lazer, a financiamentos públicos subsidiados à agricultura familiar camponesa desde o plantio até a comercialização da produção em feiras livres nos municípios e capitais numa relação em aliança com o conjunto da população brasileira (FONEC, 2013, p. 1).

No III Seminário Nacional do FONEC-2015, por sua vez, estando atento à conexão entre a luta por uma Educação do Campo e os grandes temas da sociedade contemporânea, o FONEC reafirmou a importância da educação neste contexto, resgatando sua condição mesma de superação.

Nossa luta deve ser por educação pública, mas afirmando o campo e a luta pelo acesso à terra e pelas condições de permanência nela, porque o direito à educação somente lá chegou pela luta dos/as camponeses/as. Mas chegou precário, e o que chegou está em processo de desmonte. O panorama da Educação do Campo no Brasil indica que o modelo de agricultura e o modelo cultural que o agronegócio carrega consigo se universalizaram e se temos problemas semelhantes, nossa causa é única. O momento de turbulência, de crise, indica possibilidade de mudanças (FONEC, 2015, p. 3).

Neste quadro, no III Seminário Nacional-2015 registrou-se uma compreensão de luta por uma Educação do Campo que se desdobra nos processos formativos a ela vinculados, dentre estes a formação de professores do campo. Tal compreensão sugere a necessidade de superar possíveis limites decorrentes da especificidade e

“Articular as lutas da Educação do Campo com as lutas gerais da classe trabalhadora e outros fóruns e espaços de participação e proposição de políticas públicas – agroecologia, economia solidária, soberania alimentar, defesa da escola pública” (FONEC, 2015, p. 5).

A partir dos apontamentos acerca da Educação do Campo no Brasil e no âmbito dos desafios enfrentados, considerando ainda suas **perspectivas de negatividade, de positividade e de superação**, afirmadas continuamente nos espaços e momentos de produção coletiva (**QUADRO 3**), e em especial nos casos aqui analisados (I CNEC-1998, II CNEC-2004, Seminário Formação de Educadoras e Educadores no MST-2007, Seminário Nacional de Educação do Campo-2012 e III Seminário Nacional do FONEC-2015), compreende-se que as práticas formativas constituídas no âmbito da luta por uma Educação do Campo – com especial atenção para as que se vinculam à formação de professores do campo, neste contexto – se objetivam como resultantes dos – e imbricadas nos – embates à forma histórica do capitalismo no Brasil.

Assim, verifica-se que esta condição exige uma postura ativa que combine resistência e ousadia e que se faça de forma inexoravelmente articulada à luta dos povos trabalhadores do campo por sua existência, na qual a Educação do Campo e, por sua vez, a formação de professores do campo têm papel fundamental nas suas **perspectivas de negatividade, de positividade e/ou de superação**.

Desta forma, a luta por uma Educação do Campo no Brasil tem assumido em sua pauta de reivindicações a necessidade da efetivação de cursos de graduação para a formação de professores do campo. E, de maneira geral, pode-se afirmar que tais cursos devem, na mesma perspectiva, ter vínculos concretos com a realidade, a resistência e a ousadia dos povos trabalhadores do campo pela garantia de sua existência expressas nas suas lutas.

3.2 PROPOSTAS E AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Como analisado até aqui, a educação dos povos trabalhadores do campo tem sido colocada na agenda educacional brasileira pela força, pela mobilização e pela capacidade de luta dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo.

Assim, tem se firmado, a partir do fazer de luta desses sujeitos, o que vem sendo denominado de Educação do Campo no Brasil.

Com a ascensão dos Governos do PT – Governo Lula 2003 a 2011 e Governo Dilma 2011 a 2016 – e adjacente aos processos de mobilização e de luta por uma Educação do Campo, verificou-se um processo paulatino de institucionalização por parte do Estado das reivindicações gestadas no interior da luta por uma Educação do Campo (FRIGOTTO, 2011; MUNARIM, 2008, 2011), o que deu corpo ao marco normativo da Educação do Campo no Brasil (BRASIL, 2012d) e a um conjunto de ações impulsionadas pelo Governo Federal no que se refere à promoção e à garantia do direito à educação aos povos trabalhadores do campo.

Um primeiro conjunto de ações que denotam essa inflexão identifica-se justamente na forma de um marco legal já bastante significativo, no qual constam a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo – e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) (MUNARIM, 2011, p. 55).

Juntamente com a instituição das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2012d) e com o Decreto Presidencial que reafirmou o PRONERA no âmbito da política pública (BRASIL, 2012d), destacam-se ainda a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que dispôs sobre os condicionantes para inibir o fechamento de escolas do campo (BRASIL, 2014a), e a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014b), que assumiu parte significativa das reivindicações dos povos trabalhadores do campo e de suas organizações na disposição do PNE 2014-2024.

Contudo, mesmo considerando os significativos avanços no marco da política pública de Educação do Campo e na garantia do acesso à educação, em acordo com Frigotto (2011) e Munarim (2008, 2011) é preciso destacar o caráter contraditório deste processo.

Corroborando essa apreensão e, de acordo com Neto (2003), coloca-se a compreensão acerca das políticas sociais entendidas como:

[...] respostas do Estado burguês do período do capitalismo monopolista a demandas postas no movimento social por classes (ou estratos de classes) vulnerabilizadas pela “questão social”. [...] O Estado apresenta respostas quando os afetados por essas expressões são capazes de exercer, sobre ele, uma pressão organizada. Não basta que haja expressões da “questão social” para que haja política social; é preciso que aqueles afetados pelas suas expressões sejam capazes de mobilização e organização para demandar a resposta que o Estado oferece através da política social (NETO, 2003, p. 15-16).

A partir dessas considerações de Neto (2003) e compactuando com os entendimentos de Frigotto (2011) e Munarim (2008, 2011) acerca dos avanços obtidos pela Educação do Campo no âmbito da política pública, destaca-se a compreensão das políticas sociais como resultado concreto da luta dos trabalhadores.

Contudo, verifica-se ainda, conforme Molina (2009), que a inserção da Educação do Campo na agenda das políticas públicas processada a partir “[...] do esforço e da luta dos movimentos sociais, foi sendo permeada por apropriações, por concessões para acomodar esta demanda nos aparelhos do Estado, que em grande medida desconfiguraram e deformaram o sentido original desta bandeira” (MOLINA, 2009, p. 15). Assim, contraditoriamente, a inserção da Educação do Campo no âmbito das políticas públicas, por um lado, permite a ampliação e viabilização do direito à educação e, por outro, constitui-se como empecilho para o avanço organizativo da classe trabalhadora, desconfigurando e deformando o sentido original da luta.

É um movimento contraditório em que se percebe a interpenetração de opostos, trazendo novas sínteses. A implementação de políticas sociais que, a princípio, favoreceriam a classe trabalhadora e significariam perdas para os detentores dos meios de produção na medida em que a destinação dos recursos desvia-se do seu real interesse: a reprodução do capital, na verdade, reverte-se em avanços para o capital. Nesses termos, o capital ganha porque, dada a necessidade constante de reprodução da força de trabalho para sua manutenção, as políticas sociais também têm efeito de desmobilização, de desarticulação e de imobilidade, produzidos entre os trabalhadores, influenciando diretamente na formação da sua consciência de classe. É nessa correlação de forças que se situa a luta entre os detentores dos meios de produção e a classe trabalhadora (VERDÉRIO, 2011, p. 91-92).

Neste quadro, dentre as ações desencadeadas no contexto de institucionalização da política pública de Educação do Campo, vivenciado na primeira década e meia do século XXI, colocam-se a afirmação do PRONERA como

política pública e a constituição do PROCAMPO que possibilitou a efetivação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Assim, a formação de professores se apresenta como questão em destaque. Com tal compreensão, na sequência serão analisados o PRONERA e o PROCAMPO.

3.2.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

O PRONERA é um programa de educação vinculado ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que durante os Governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef se vinculava ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Com o Golpe Jurídico-Parlamentar-Midiático de 2016 no Governo de Michel Temer, após a extinção do MDA e por meio do Decreto Presidencial nº 8.780, de 27 de maio de 2016 (BRASIL, 2016c), o INCRA passou a ser subordinado ao Ministério da Casa Civil.

Sendo instituído em 16 de abril de 1998, o PRONERA, por meio da Portaria nº 10, do extinto Ministério Extraordinário da Política Fundiária (SANTOS, 2012), teve seu lançamento realizado no ambiente da I CNEC-1998 e em decorrência da realização do I ENERA-1997. O PRONERA tem por objetivo:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária (BRASIL, 2016a, p. 18).

O PRONERA é um marco na projeção e na construção da Educação do Campo no Brasil. Além de constituir como a primeira ação de envergadura do Estado brasileiro na perspectiva de constituir uma resposta enfática à luta por uma Educação do Campo, ele demarca uma nova apreensão acerca da ação governamental na relação direta com as reivindicações sociais.

Dentre as inovações introduzidas pelo Pronera, destaca-se o modelo de gestão tripartite, que conta com a participação de membros do governo federal, de universidade e movimentos sociais [...]. As instituições de ensino superior cumprem a função estratégica no Programa, pois acumulam papéis de mediação entre os movimentos sociais e o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra), de gestão administrativo-financeira e coordenação

pedagógica dos projetos. Os movimentos sociais respondem pela mobilização das comunidades, enquanto as Superintendências Regionais do Incra (SRs) desempenham funções de acompanhamento financeiro, apoio logístico e articulação interinstitucional. Em tese, as secretarias estaduais e municipais de Educação deveriam apoiar a implantação dos projetos, assegurando sua continuidade, o que raramente acontece (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 22-23).

Em suma, os cursos de graduação concretizados no âmbito do PRONERA, têm como elemento fundante a sua estruturação no regime de alternância¹⁸. Para tanto, o PRONERA dispõe de recursos para garantir a estadia e a alimentação de educandos e educadores convidados para ministrar aulas, palestras, seminários e oficinas nos períodos de tempo universidade, bem como recursos para o transporte de educandos e educadores convidados e para a aquisição de material de consumo.

Mesmo reconhecendo a importância do PRONERA no âmbito da luta por uma Educação do Campo, é preciso registrar que grandes têm sido os desafios colocados para realizar a formação e atender às necessidades nos cursos em regime de alternância. Uma das principais dificuldades encontradas no PRONERA é o limite de recursos por educando/ano. Desta, provêm outras dificuldades, como o engessamento na proposição de alternativas, pois o recurso disponibilizado deve ser alocado nas rubricas específicas, conforme orienta o Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2016a). Tal questão foi amplamente analisada por Andrade e Di Pierro (2004), levando as autoras a afirmar que:

Desde sua origem o Pronera enfrentou dificuldades de financiamento, o que desencadeou sucessivos movimentos reivindicatórios protagonizados pelo MST e pela Contag que foram [e são] decisivos na sustentação e continuidade do Programa. As oscilações no montante do orçamento do Programa e no fluxo de recursos dos convênios resultaram em instabilidade no atendimento e descontinuidade das ações (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 24).

Assim, considerando os limites orçamentários, os Movimentos Sociais, as Organizações Populares do Campo e as instituições de Educação Superior que se dispõem a participar do PRONERA têm trabalhado na perspectiva de empregar as maiores quantias de recursos advindas dos convênios com o INCRA na estadia dos educandos durante o tempo universidade, que, de fato, se constitui como período que necessita de maior investimento.

¹⁸ O regime de alternância na formação de professores do campo será aprofundado posteriormente, no item 3.2.3 deste mesmo trabalho.

Com o Decreto Presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010a), o PRONERA passou a integrar a política pública de Educação do Campo e, nos seus vinte anos de existência, tem sido fundamental para o fortalecimento da luta por uma Educação do Campo no Brasil. Neste contexto, por meio de convênios e dotação orçamentária específica para as instituições de Educação Superior, o PRONERA tem possibilitado o acesso dos povos trabalhadores do campo a este nível de formação. Com suas ações, tem contribuído para a realização dos cursos de graduação para formação de professores do campo.

Conforme informações dispostas no sítio do INCRA¹⁹, até 31 de agosto de 2016, em dezoito anos de existência, o PRONERA havia possibilitado

[o] acesso à educação formal a mais de 185 mil pessoas. O Programa é destinado principalmente a jovens e adultos das famílias que vivem em assentamentos criados ou reconhecidos pelo Incra. Também podem participar, entre outros, quilombolas, prestadores de assistência técnica aos beneficiários atendidos pelo Incra, além de professores que atuem junto aos beneficiários das políticas públicas da autarquia, em escolas dessas comunidades ou no entorno, que atendam os assentados (INCRA, 2016, p. 1).

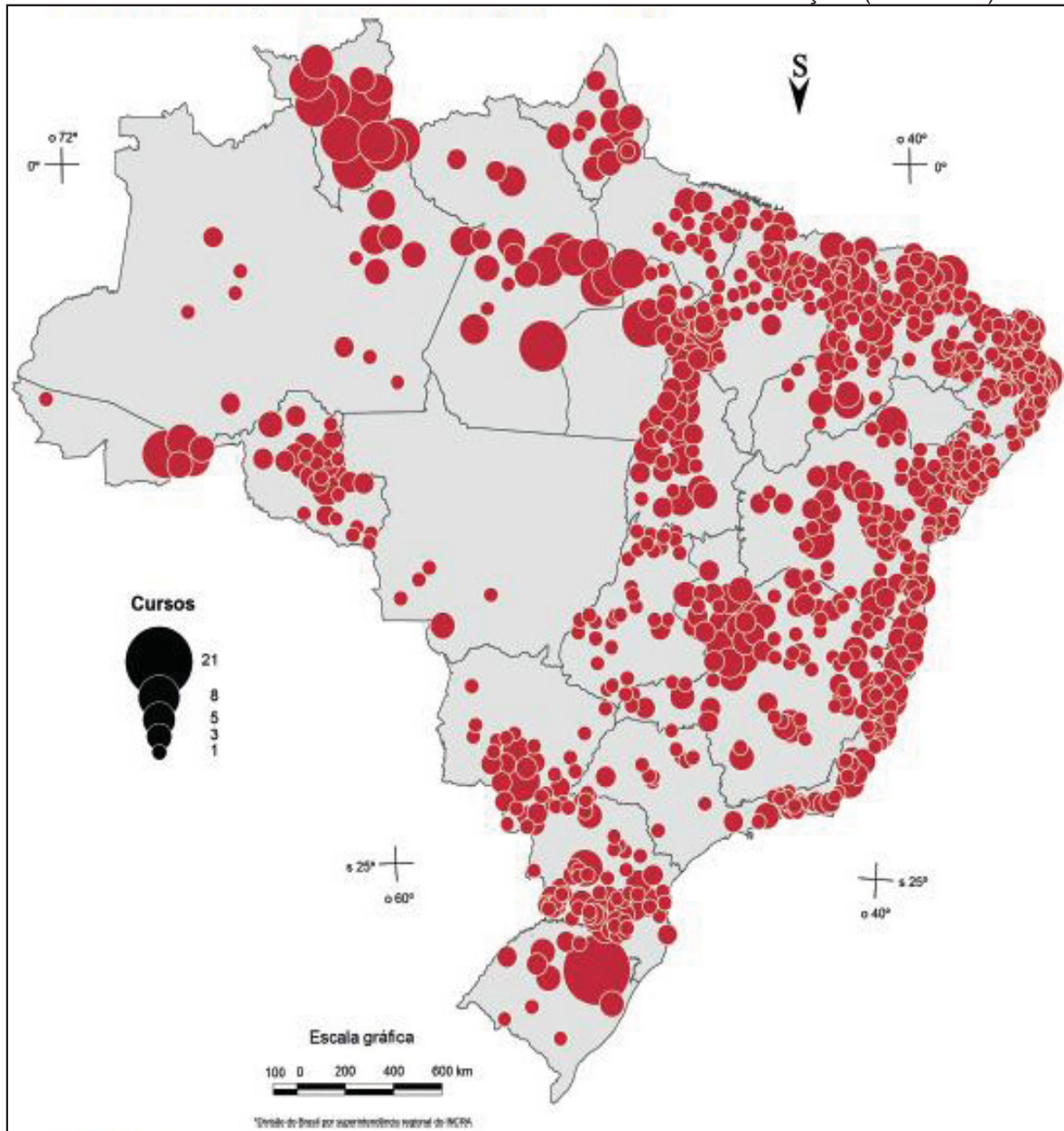
Dentre os sujeitos atendidos pelo PRONERA, além dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e do Programa Nacional do Crédito Fundiário (PNFC), situam-se:

Professores e educadores, com vínculo efetivo ou temporário com as Secretarias Municipais e/ou Estaduais de Educação, que exerçam atividades educacionais em atendimento direto às famílias beneficiárias, nas escolas localizadas nos assentamentos ou no entorno, que atendam à comunidade assentada, o que deverá ser comprovado por meio de documento emitido por um destes órgãos; (BRASIL, 2016a, p. 21).

Na sequência, no **MAPA 1 – CURSOS DO PRONERA POR MUNICÍPIO DE REALIZAÇÃO (1998-2011)**, é apresentada a distribuição das ações do PRONERA em âmbito nacional, considerando o período de tempo que vai de 1998 a 2011.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/noticias/formacao-por-meio-do-pronera-beneficia-125-mil-pessoas-em-todo-o-pais>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

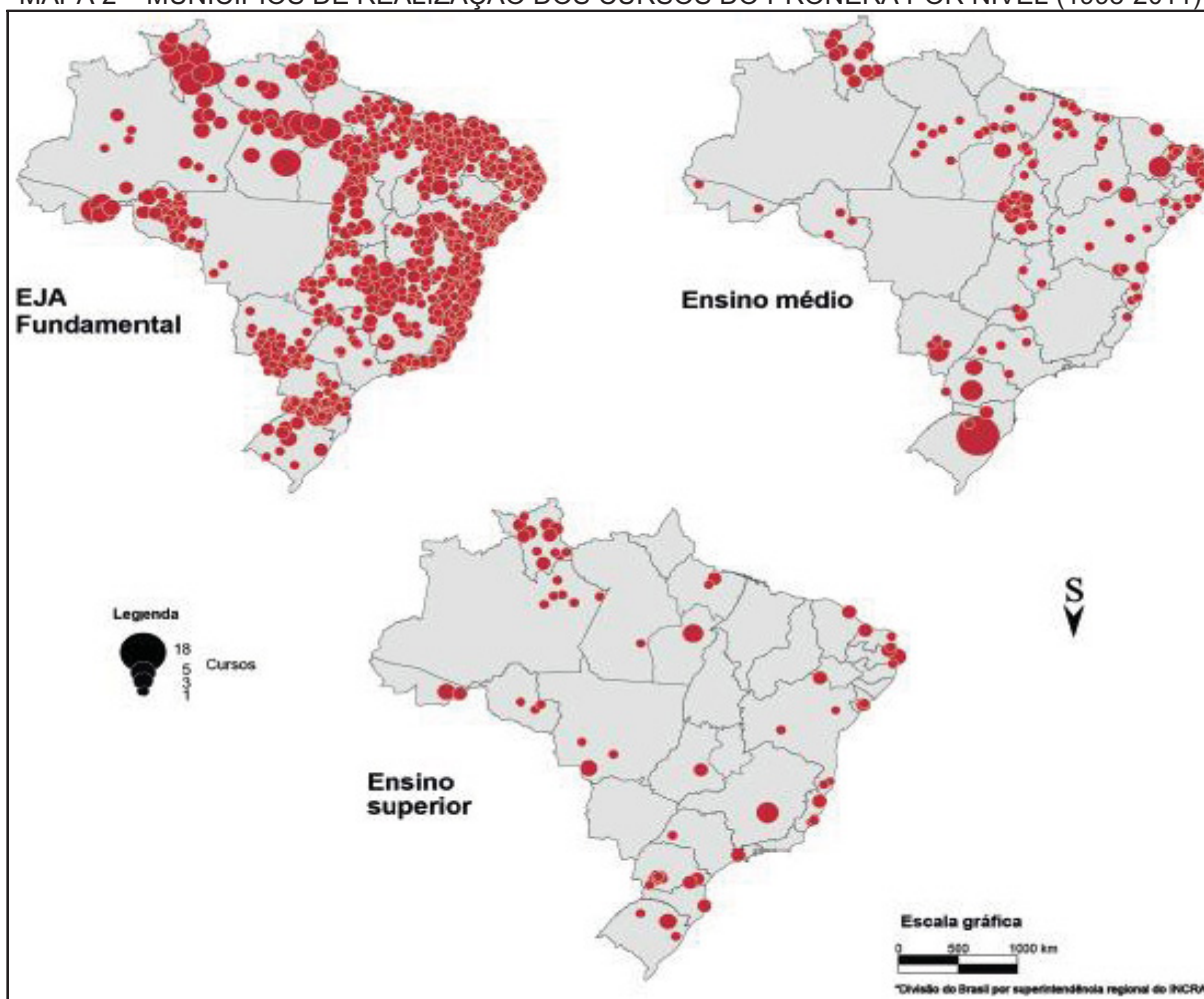
MAPA 1 – CURSOS DO PRONERA POR MUNICÍPIO DE REALIZAÇÃO (1998-2011)



FONTE: IPEA, 2015

O **MAPA 2 – MUNICÍPIOS DE REALIZAÇÃO DOS CURSOS DO PRONERA POR NÍVEL** (1998-2011), a seguir, apresenta os cursos do PRONERA em escala municipal, compreendendo os cursos nos diferentes níveis e modalidades ofertados: Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio e Educação Superior.

MAPA 2 – MUNICÍPIOS DE REALIZAÇÃO DOS CURSOS DO PRONERA POR NÍVEL (1998-2011)



FONTE: IPEA, 2015

As informações dispostas nos mapas sobre os cursos realizados pelo PRONERA entre os anos de 1998 e 2011 permitem dimensionar o Programa em nível nacional, com uma inegável abrangência territorial. Ainda conforme dados sistematizados pela II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária – II PNERA-2015 (IPEA, 2015), entre os anos de 1998 e 2011, constata-se a realização de 320 cursos por meio do PRONERA, ocorridos nos 27 estados brasileiros mais o Distrito Federal. Dos 320 cursos realizados, 167 eram voltados para a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental, 99 foram realizados no âmbito do Ensino Médio e 54 cursos foram voltados para a Educação Superior.

Conforme o **QUADRO 4 – OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA – PRONERA 1998-2014** (HORÁCIO, 2015), apresentado na sequência, são destacados os cursos de Pedagogia realizados em regime de alternância no período entre 1998 e 2014.

QUADRO 4 – OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA – PRONERA 1998 - 2014

ANO	INSTITUIÇÃO PARCEIRA		ESTADO
1998	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul	UNIJUÍ	Rio Grande do Sul
1999	Universidade Estadual do Mato Grosso Secretaria de Estado da Educação	UNEMAT	Mato Grosso
	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Espírito Santo
2000	Universidade Federal do Pará	UFPA	Pará
2001	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária	UERGS ITERRA	Rio Grande do Sul
2002	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Espírito Santo
2004	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária	UERGS ITERRA	Rio Grande do Sul
	Universidade do Estado da Bahia	UNEB	Bahia
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Paraná
	Universidade Federal do Ceará	UFC	Ceará
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Rio Grande do Norte
	Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Rondônia
2006	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Rio Grande do Norte
2009	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Paraná
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Rio Grande do Norte
2013	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Paraná
2014	Universidade Estadual de Maringá	UEM	Paraná
	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	São Paulo

FONTE: Horácio (2015).

A partir das informações constantes no **QUADRO 4**, conforme organização de Horácio (2015), verifica-se que entre os anos de 1998 e 2014 foram registradas 19 turmas do curso de Pedagogia da Terra em alternância, efetivadas por meio do PRONERA, envolvendo 12 Universidades públicas. Isso evidencia como a

realização da formação de professores do campo foi impulsionada pela luta por uma Educação do Campo com a sua instituição por meio do PRONERA a partir de 1998.

Contudo, a partir do Golpe Jurídico-Parlamentar-Midiático de 2016, o PRONERA passou a enfrentar uma forte depreciação, que se expressa na própria composição da dotação orçamentária a ele destinada. Reportagem veiculada em 9 de agosto de 2017 (LUGARINI, 2017) afirma que o PRONERA teve um corte orçamentário próximo a 70% do valor inicialmente previsto para 2017. Ou seja, dos 30 milhões de reais previstos para o ano, o valor foi redimensionado para apenas 9 milhões de reais.

De acordo com o coordenador nacional do MST, mais de 100 novos cursos universitários pelo Pronera estavam previstos, mas não serão contratados por conta da política restritiva de [sic] do atual governo. Com isso, aproximadamente 7 mil alunos serão impedidos de estudar (LUGARINI, 2017, p. 1).

Com tal encaminhamento, pode-se verificar um recuo bastante acentuado na disposição de recursos advindos do orçamento federal para composição do PRONERA. Esse dado com certeza implicará sua fragilização e talvez sua possível extinção. O quadro necessitará ser reavaliado pelos Movimentos Sociais e pelas Universidades no âmbito da luta por uma Educação do Campo.

3.2.2 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

Na última década, o PROCAMPO assumiu a condição de ação fundamental do Governo Federal na promoção e realização da formação de professores do campo no Brasil. Assim, o curso de Licenciatura em Educação tem sido efetivado em Universidades Estaduais, Federais e Institutos de Educação Superior.

A gestão do PROCAMPO e a proposição do curso de Licenciatura em Educação do Campo se processaram inicialmente no interior do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, “[...] instituído no âmbito do MEC, pela Portaria nº 1.374 de 03/06/03, com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo [...]” (RAMOS et al., 2004, p. 5).

Como resultado da atuação do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, em abril de 2006, o MEC apresentou a minuta original do curso de

Licenciatura (Plena) em Educação do Campo (MEC, 2006), que posteriormente se traduziu na realização das quatro primeiras experiências-piloto do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Para a realização das primeiras experiências do curso de Licenciatura em Educação do Campo, e como ensaio que projetaria o PROCAMPO, o MEC, lançou um convite direcionado a quatro Universidades Federais. Esse convite, de acordo com Molina e Sá (2011), teve o intuito de impulsionar a realização de quatro experiências-piloto do curso de Licenciatura em Educação do Campo, organizado em regime de alternância e por áreas do conhecimento. As quatro Universidades que foram convidadas e que se propuseram a atender a solicitação do MEC foram a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). A realização dessas quatro primeiras experiências permitiu a própria configuração do PROCAMPO.

Em 2007, o MEC, por meio da Portaria nº 1.258/07, instituiu a Comissão Nacional de Educação do Campo como órgão colegiado de caráter consultivo, que, em substituição ao Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, assumiu a atribuição de assessorar o MEC na formulação da política pública de Educação do Campo.

Com a realização das quatro experiências-piloto, em 23 de abril de 2008, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lançou o primeiro edital para implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades que se propunham a apresentar propostas. Naquele primeiro edital do PROCAMPO, foram selecionadas 27 (vinte e sete) propostas de curso (BRASIL, 2008a).

Na sequência, o **QUADRO 5 – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO OFERTA EDITAL PROCAMPO 2008** reproduz as informações do Edital nº 6, de 3 de outubro de 2008, que divulgou o resultado da primeira seleção de propostas apresentadas ao PROCAMPO.

QUADRO 5 – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO OFERTA EDITAL PROCAMPO 2008

UF	INSTITUIÇÃO	SIGLA
AL	Universidade Estadual de Alagoas	UNEAL
	Universidade Federal de Alagoas	Ufal
AP	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP
BA	Universidade do Estado da Bahia	UNEB
CE	Universidade Regional do Cariri	URCA
	Universidade Estadual do Ceará	UECE
DF	Universidade de Brasília, Faculdade de Planaltina	UnB
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
MA	Universidade Federal do Maranhão	UFMA
MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM
	Universidade Estadual de Montes Claros	UNIMONTES
PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará	CEFET-PA
PE	Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina	UPE
	Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco	CESVASF
	Autarquia Educacional de Belo Jardim	AEB
	Autarquia Educacional do Araripe	AEDA
	Autarquia Educacional do Salgueiro	AEDS
	Autarquia Educacional de Serra Talhada	AESET
	Autarquia Educacional de Arcoverde	AESA
	Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira	AEDAI
PI	Universidade Federal do Piauí	UFPI
	Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVAF
PR	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE
	Universidade Estadual do Centro-Oeste	UNICENTRO
RN	Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró	UFERSA
RO	Universidade Federal de Rondônia	UNIR
SC	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC

FONTE: Organizado pelo Autor (2018)²⁰.

Conforme o **QUADRO 5**, as propostas apresentadas e selecionadas contemplaram um conjunto de 27 instituições de Educação Superior, distribuídas em 15 estados brasileiros mais o Distrito Federal. Das propostas selecionadas, onze foram apresentadas por Universidades Federais, uma por Centro Federal de Educação Tecnológica, oito por Universidades Estaduais e sete propostas foram elaboradas por Autarquias Educacionais. Com a participação neste edital, as instituições assumiram o desafio de efetivar turmas únicas e específicas do curso.

²⁰ A organização do **QUADRO 5 – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EDITAL OFERTA PROCAMPO 2008** foi realizada a partir de Brasil (2008b).

O segundo edital do PROCAMPO foi publicado em 29 de abril de 2009 como Edital de Convocação nº 09. Com o resultado da seleção de propostas do curso de Licenciatura em Educação do Campo apresentadas a este segundo edital, adicionadas às turmas em andamento vinculadas ao edital do PROCAMPO de 2008, como expresso no **QUADRO 6 – UNIVERSIDADES PARTICIPANTES DO PROCAMPO 2010**, o MEC divulgou a participação de 33 (trinta e três) Instituições de Educação Superior no PROCAMPO até 2010.

QUADRO 6 – UNIVERSIDADES PARTICIPANTES DO PROCAMPO 2010

Nº	UF	Sigla	Universidade	Vagas Ofertadas	Cursistas Matriculados	Turma
01	AL	UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas	60	-	01
02	AP	UNIFAP	Universidade Federal do Amapá	110	110	02
03	BA	UFBA	Universidade Federal da Bahia	60	60	01
04	BA	UNEB	Universidade do Estado da Bahia	110	-	02
05	CE	URCA	Universidade Regional do Cariri	60	60	01
06	CE	UECE	Universidade Estadual do Ceará	60	-	01
07	DF	UnB	Fundação Universidade de Brasília	180	180	03
08	ES	UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	60	-	01
09	MA	IFMA	Instituto Federal do Maranhão	60	60	01
10	MA	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	120	120	02
11	MG	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	108	108	02
12	MG	UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	60	60	01
13	MG	UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros	120	-	02
14	PA	UFPA	Universidade Federal do Pará	60	-	01
15	PA	IFPA	Instituto Federal do Pará	960	360	16
16	PB	UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	50	50	01
17	PE	AEDE	Autarquia Educacional do Salgueiro	60	-	01
18	PE	AESA	Autarquia Educacional de Arcoverde	60	-	01
19	PE	AESET	Autarquia Educacional de Serra Talhada	60	-	01
20	PE	CESVASF	Autarquia Educacional Belemita	60	60	01
21	PE		Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira	60		01

22	PE	AEDA	Autarquia Educacional do Araripe	60		01
23	PE	UPE	Universidade de Pernambuco	60	-	01
24	PI	UFPI	Universidade Federal do Piauí	120	120	02
25	PR	UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	60	-	01
26	PR	UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	60	60	01
27	PR	UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste	60	60	01
28	RJ	FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro	60	-	01
29	RO	UNIR	Universidade Federal de Rondônia	60	-	02
30	RR	UFRR	Universidade Federal de Roraima	60	-	01
31	SC	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	100	100	02
32	SE	UFS	Universidade Federal de Sergipe	60	50	01
33	SP	UNITAU	Universidade de Taubaté	60		
33			Total PROCAMPO	3.358	1.618	56

FONTE: BRASIL, 2010b²¹.

Essa ampliação possibilitou a constituição de 56 turmas do curso e um total de 3.358 vagas disponibilizadas para formação de professores do campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo, em alternância e por áreas do conhecimento.

Em março de 2012, o PROCAMPO passou a integrar o PRONACAMPO proposto e gerido pela SECADI. No âmbito da ação do MEC, o PRONACAMPO é afirmado como “[...] um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010” (BRASIL, 2013, p. 1).

O PRONACAMPO foi estruturado em quatro eixos de atuação: I Eixo – Gestão e Práticas Pedagógicas, II Eixo – Formação Inicial e Continuada de Professores, III Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e IV Eixo – Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2018).

Em relação à formação inicial e continuada de professores do campo, conforme seu II Eixo, o PRONACAMPO compreende:

²¹ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6463-procampo-2010-tabela&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2018.

Oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Procampo.
Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil.
Cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização. PDE Interativo.
Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas à educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária – PROEXT, conforme demanda apresentada. (BRASIL, 2018).

Dentre as ações dispostas no II Eixo do PRONACAMPO, destacam-se:

[os] Cursos ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais. (BRASIL, 2018).

Com isso, foram afirmadas as duas prerrogativas centrais dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: a organização em regime de alternância e a formação de professores do campo por áreas de conhecimento.

Assim, já integrado ao PRONACAMPO, o terceiro edital do PROCAMPO, divulgado em 05 de setembro de 2012, foi direcionado apenas às Universidades Federais. Se, por um lado, esse terceiro edital do PROCAMPO provocou a expansão da oferta do curso para seis turmas em cada Universidade que se dispunha a apresentar proposta, por outro lado ele impossibilitou a participação das Universidades Estaduais, que ficaram impedidas de abrir novas turmas para além daquelas viabilizadas pelo primeiro edital de 2008 – apenas uma turma por Universidade.

Na sequência, o **QUADRO 7 – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO OFERTA EDITAL PROCAMPO 2012** apresenta informações da Portaria nº 72, de 21 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012c), que divulgou o resultado da segunda seleção de propostas apresentadas ao PROCAMPO, bem como as áreas de habilitação das propostas aprovadas.

QUADRO 7 – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO OFERTA EDITAL PROCAMPO 2012

UF	INSTITUIÇÃO	SIGLA	HABILITAÇÃO
AP	Universidade Federal do Amapá, Campus Mazagão	UNIFAP	Ciências Agrárias e da Natureza
BA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Campus Amargosa	UFRB	Ciências Agrárias
	Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Campus Feira de Santana	UFRB	Ciências da Natureza e Matemática
DF	Universidade de Brasília	UnB	Linguagens ou Ciências da Natureza e Matemática
ES	Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Campus São Mateus	UFES	Ciências Humanas e Sociais ou Ciências Naturais
	Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Goiabeiras	UFES	Ciências Humanas e Sociais e Linguagens
GO	Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão	UFG	Ciências da Natureza
	Universidade Federal de Goiás, Regional Cidade de Goiás	UFG	Ciências da Natureza
MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís, Maracanã	IFMA	Não identificado
	Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacabal	UFMA	Ciências Agrárias
MG	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Ciências da Natureza
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Ciências da Natureza e Matemática
	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Campus Diamantina	UFVJM	Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	IFNMG	Não identificado
MS	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Ciências Humanas e Sociais ou Linguagens e Códigos ou Matemática
MT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus São Vicente Serra	IFMT	Não identificado

PA	Universidade Federal do Pará, Campus Abaetetuba	UFPA	Ciências Naturais, Linguagem: Códigos e suas Tecnologias ou Matemática
	Universidade Federal do Pará, Campus Altamira	UFPA	Não identificado
	Universidade Federal do Pará, Campus Cametá	UFPA	Ciências Agrárias e Naturais
	Universidade Federal do Pará, Campus Marabá	UFPA	Ciências Agrárias e da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Matemáticas e dos Sistemas de Informação, Linguagens, Letras e Artes
PB	Universidade Federal do Paraíba	UFPB	Não identificado
	Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sumé	UFCG	Não identificado
PI	Universidade Federal do Piauí, Campus Cinobelina Elvas, Bom Jesus	UFPI	Ciências Humanas e Sociais
	Universidade Federal do Piauí, Campus Floriano	UFPI	Ciências da Natureza
	Universidade Federal do Piauí, Campus Picos	UFPI	Ciências da Natureza
	Universidade Federal do Piauí, Campus Teresina	UFPI	Ciências da Natureza
PR	Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral	UFPR	Ciências da Natureza
	Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Dois Vizinhos	UTFPR	Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Agrárias
	Universidade Federal da Fronteira do Sul, Campus Laranjeiras do Sul	UFFS	Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias
	Universidade Federal da Fronteira do Sul, Campus Laranjeiras do Sul	UFFS	Ciências Humanas e Sociais
RJ	Universidade Federal Fluminense, Campus de Santo Antônio de Pádua	UFF	Ciências Humanas e Sociais
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Educação, Campus de Seropédica	UFRRJ	Não identificado
RN	Universidade Federal Rural do Semiárido, Campus Mossoró	UFERSA	Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Canguaretama	IFRN	Ciências Humanas e Sociais ou Matemática
RO	Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura	UNIR	Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais

RR	Universidade Federal de Roraima, Campus Paricarana	UFRR	Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática
RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul, Campus Erechim	UFFS	Ciências da Natureza
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre	UFRGS	Ciências da Natureza
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral	UFRGS	Ciências da Natureza
	Universidade Federal do Rio Grande, Campus São Lourenço do Sul	FURG	Ciências da Natureza e Ciências Agrárias
	Universidade Federal do Pampa, Campus Dom Pedrito	UNIPAMPA	Ciências da Natureza
	Instituto Federal de Farroupilha, Campus Jaguari	IFFar	Ciências da Natureza e Ciências Agrárias
SC	Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Trindade	UFSC	Ciências da Natureza e Matemática Ciências Agrárias
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus Canoinhas	IFSC	Não identificado
TO	Universidade Federal de Tocantins, Campus de Arraias	UFT	Códigos e Linguagens
	Universidade Federal de Tocantins, Campus de Tocantinópolis	UFT	Códigos e Linguagens

FONTE: Organização do Autor (2018)²².

Conforme se observa no **QUADRO 7**, as propostas apresentadas e selecionadas pelo terceiro edital do PROCAMPO contemplaram um conjunto de 44 Universidades Federais, distribuídas em 19 estados brasileiros mais o Distrito Federal.

Ainda conforme informações constantes no **QUADRO 7**, verifica-se que das 44 Universidades Federais contempladas pelo edital do PROCAMPO de 2012, oito Universidades voltaram suas propostas de curso para a área de conhecimento **Linguagens e Códigos**, onze Universidades voltaram-se para a área de **Ciências Humanas**, onze para a **Matemática**, onze para a área de conhecimento das

²² A organização do **QUADRO 7** – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO OFERTA EDITAL PROCAMPO 2012 foi realizada a partir de Brasil (2012c), IV SNLEDOC (2014a), V SNLEDOC (2015), tendo ainda por referências Molina e Hage (2015) e Moraes (2017). Contou também com consulta nas páginas da internet de todas as Universidades e Institutos mencionados.

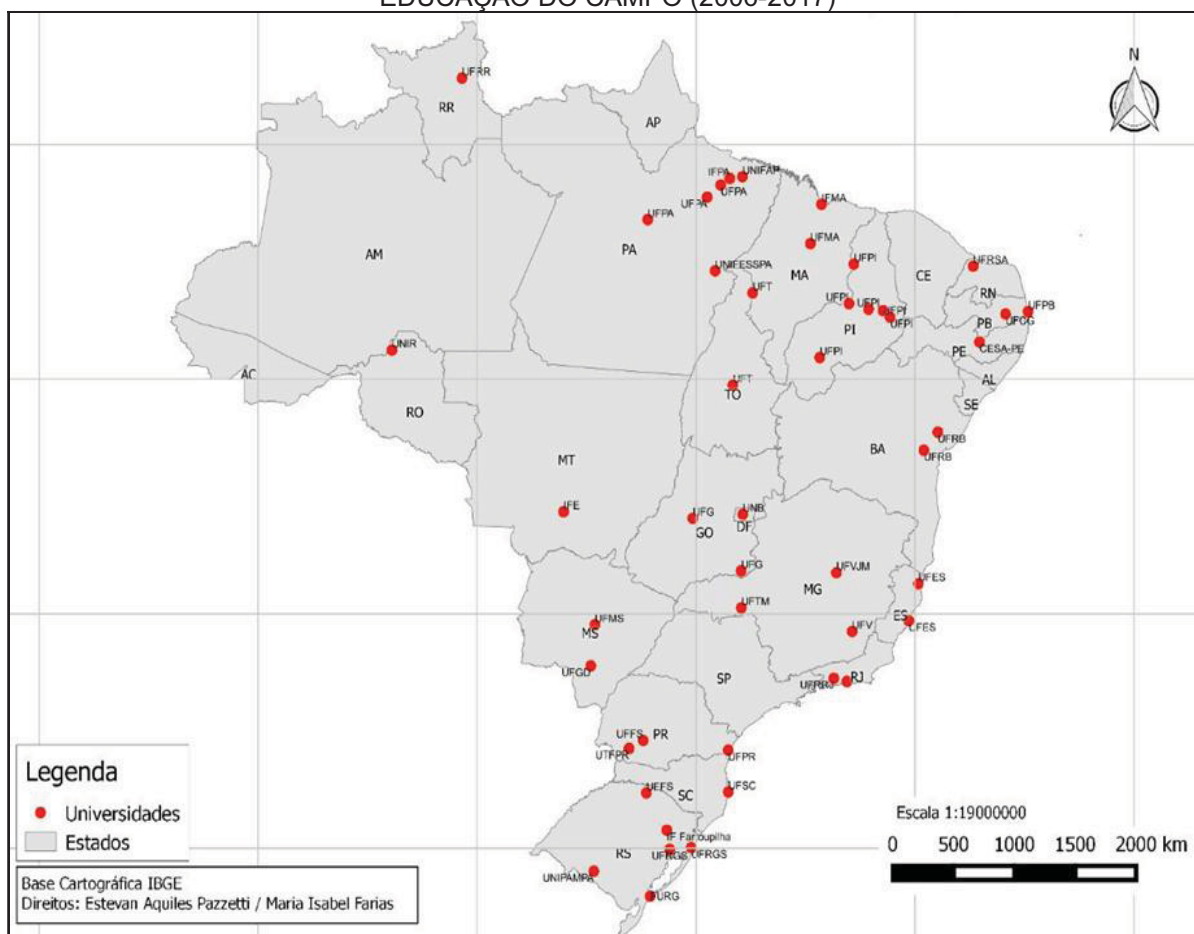
Ciências Agrárias e 29 Universidades propuseram cursos na área das **Ciências da Natureza**.

A predominância da área de conhecimento das Ciências da Natureza nos cursos aprovados pelo terceiro edital do PROCAMPO tem sua justificativa na própria disposição do edital. Além de indicar a organização do currículo de acordo com áreas de conhecimento, como já indicado no PRONACAMPO, concebendo a docência multidisciplinar nas áreas de conhecimento – (i) Linguagens e Códigos, (ii) Ciências Humanas e Sociais, (iii) Ciências da Natureza, (iv) Matemática e (v) Ciências Agrárias, o terceiro edital do PROCAMPO recomendou, “[...] preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza e Matemática, a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais;” (BRASIL, 2012a, p. 2).

Como exposto no **QUADRO 7**, esta indicação pela preferência de propostas que contemplassem as duas áreas do conhecimento mencionadas acabou sendo decisiva na elaboração das propostas, sendo que, das 44 propostas selecionadas, 30 se voltaram para uma, ou até mesmo as duas áreas mencionadas como preferenciais no edital.

O desdobramento do terceiro edital do PROCAMPO implicou um aumento significativo de turmas de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, conforme pode ser verificado no **MAPA 3 – LOCALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS COM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (2006-2017)**.

MAPA 3 – LOCALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS COM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (2006-2017)



FONTE: Pazzetti e Farias (2015).

Destaca-se que este aumento no número de cursos de Licenciatura em Educação do Campo teve relação direta com outro elemento presente no terceiro edital do PROCAMPO, que abriu para as Universidades Federais que aderissem ao edital a possibilidade de efetivar a contratação de 15 professores efetivos e três técnicos administrativos, além de contar com o custeio inicial de R\$ 4.000,00 educando/ano. A possibilidade de contratação de professores efetivos para o magistério superior e de técnicos administrativos por meio de concurso público e mais os recursos de custeio para constituição das turmas impulsionaram o PROCAMPO e a expansão do curso de Licenciatura do Campo como ação prioritária do MEC junto às Universidades Federais.

A partir dos dados apresentados, considerando-se todas as Universidades (Estaduais e Federais), Institutos Federais de Educação e outras Instituições de Educação Superior que foram convidadas e apresentaram propostas aos três editais do PROCAMPO, chega-se a um total de 53 (cinquenta e três) Instituições de

Educação Superior no Brasil que desenvolveram e/ou desenvolvem experiências com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, organizadas em áreas de conhecimento e realizadas no regime de alternância.

Os números justificam a preocupação em desenvolver análises sobre tais experiências, em diferentes abordagens e temáticas, o que motivou a realização desta tese. É um conjunto diverso de experiências que podem ser examinadas em suas particularidades, mas que possibilitam também colocar em pauta elementos comuns a todas elas como, por exemplo, a questão do regime de alternância, que está estreitamente ligada ao foco de pesquisa privilegiado – a pesquisa na formação de professores do campo em alternância.

3.2.3 O regime de alternância e a Formação de Professores do Campo

Quando considerada a oferta e a realização dos cursos de graduação para formação de professores do campo, tanto no âmbito do PRONERA como do PROCAMPO, um dos elementos que tem dado articulação e sustentação para tais experiências é o regime de alternância entre o tempo universidade e o tempo comunidade.

O tempo universidade se constitui como o período de “[...] tempo presencial em que os estudantes estão juntos na Universidade ou em outro local, onde se desenvolvem as aulas e orientações para trabalhos práticos nas comunidades de origem [...]” (ALMEIDA; ANTONIO, 2008, p. 28). O tempo comunidade, por sua vez,

[...] é o tempo em que os estudantes estão em suas comunidades, desenvolvendo suas práticas, bem como outras atividades do Curso, de estudo e **pesquisa**. Entendemos esse tempo tanto para trabalhos individuais de cada estudante como tempo reservado para os coletivos regionais, com acompanhamento de assessoria pedagógica (ALMEIDA; ANTONIO, 2008, p. 28, grifo nosso).

Conforme reivindicação no âmbito da Educação do Campo, a alternância na formação de professores do campo está sustentada na própria origem do sujeito que frequentará o curso – trabalhador ou trabalhadora do campo. Esta condição exige uma estrutura diferenciada para permitir sua vinda ao espaço em que se realiza o curso e, ao mesmo tempo, viabilizar sua permanência nele.

É a partir desta necessidade que a formação de professores do campo realizada nos cursos viabilizados por meio do PRONERA e do PROCAMPO passa a ter sua organização curricular estruturada na alternância entre tempo universidade e tempo comunidade, o que, por sua vez, se configura como elemento fundante nos processos formativos desencadeados.

Assim, o regime de alternância coloca-se como uma possibilidade das diferentes experiências em atuar e incidir diretamente na formação do educador que já vem desenvolvendo trabalho junto às comunidades do campo, seja em espaços escolares e não escolares ou formais e não formais de educação, mas que ainda não possuem a formação e a certificação necessárias para o exercício dessa função.

Desta forma, como fatores determinantes para organizar o curso em regime de alternância tem-se a própria origem do sujeito camponês, para o qual o curso está proposto, bem como sua condição de não estar presente diariamente na Universidade. Assim, o regime de alternância é entendido como condição para que o camponês e a camponesa, trabalhadores do campo, professores da Educação do Campo, acessem a Educação Superior, sem se afastar totalmente do campo para exercer seu direito à educação, nesse caso em nível superior.

De acordo com Sobreira e Silva (2014), apoiadas nos estudos de Rodrigues (2008), a realização da alternância no Brasil, em seu período inicial – final da década de 1960 –, tendo por contexto as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)²³ do Estado do Espírito Santo, foi orientada por duas lógicas distintas que se complementam. A primeira diz respeito “[...] [a]a lógica de resistência dos agricultores contra a exclusão econômica e cultural muito forte no período [...]”, e a segunda traduz-se numa “[...] lógica pedagógica de resposta às necessidades de escolarização formal dos jovens que viviam no meio rural capixaba”. (SOBREIRA; SILVA, 2014, p. 222).

Ainda conforme as autoras, e quanto a esse ponto se apoiam em Nosella (1977), “[...] os promotores das EFAs no Espírito Santo não tinham grandes ideais pedagógicos: a princípio, visavam apenas à criação de uma escola que fosse capaz de atender à necessidade de escolarização dos jovens do campo” (SOBREIRA; SILVA, 2014, p. 222).

²³ Na realidade do Estado do Paraná, as EFAs e os CEFFAs tomam concretude nas Casas Familiares Rurais (CFRs).

Contudo, as experiências de alternâncias desenvolvidas na escolarização dos jovens do campo e vinculadas às EFAs e aos CEFFAs, ao serem inseridas no contexto brasileiro, articuladas à resistência dos povos trabalhadores do campo e à luta pelo seu direito à escolarização, encontram na Educação Popular, sobretudo na Pedagogia Freiriana, um espaço fecundo para sua realização.

[...] a influência indireta das ideias de Paulo Freire no processo de implantação da alternância no Brasil contribuiu para que, paulatinamente, os princípios pedagógicos freirianos se integrassem à abordagem sociopedagógica das EFAs brasileiras. [...] particularmente os princípios de interação teoria e prática, de valorização da experiência como ponto de partida no processo de construção do conhecimento, de necessidade de problematização do contexto social, de busca e valorização do diálogo e do desenvolvimento da consciência crítica contribuíram significativamente para a consolidação da pedagogia da alternância na perspectiva construída pelas EFAs no Brasil (SOBREIRA; SILVA, 2014, p. 222).

No que tange à realização da alternância em processos formativos de professores do campo, de acordo com ITERRA (2007a), as primeiras experiências desenvolvidas no Brasil se vincularam às práticas dos Movimentos Sociais Populares do Campo realizadas na Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região de Celeiro (FUNDEP) e no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).

Ambas as escolas têm sede no Estado do Rio Grande do Sul, são instituições de educação vinculadas aos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo e têm sido organizadas para efetivação e aprofundamento da proposta de Educação do Campo. Estas instituições são pioneiras na formação de educadoras e educadores do campo no Brasil no que diz respeito à escolarização e à busca de titulação formal.

A FUNDEP, no final da década de 1980, e o ITERRA, no início da década de 1990, iniciaram sua atuação na formação de professores do campo com os Cursos de Magistério voltados para jovens e adultos do campo, cursos esses denominados posteriormente, na legislação pertinente, como Curso Normal de Nível Médio (ITERRA, 2007a).

Em 1998, com a instituição do PRONERA, o ITERRA, em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), efetivou a formação da primeira turma de graduação para professores do campo em

alternância no Brasil, instituindo assim o que se configuraria como uma identidade: o curso de Pedagogia da Terra²⁴.

O nome Pedagogia da Terra surgiu de forma casual e sem uma intencionalidade prévia. Apareceu primeiro como nome de um jornal que a primeira turma, a Turma Salete Strozake de Ijuí, RS, decidiu fazer já em sua primeira etapa para contar aos demais estudantes quem eram estes novos frequentadores da Universidade, que para muitos pareciam esquisitos demais com sua agitação, seus bonés e bandeiras vermelhas, suas crianças, seu jeito. O batismo foi uma espécie de intuição política e pedagógica da turma sobre uma diferenciação que precisava ser destacada e uma raiz que não deveria ser abandonada, especialmente diante da insistência com que a Universidade passava a chamá-los de “acadêmicos” (CALDART, 2002, p. 87).

A partir das experiências desenvolvidas pela FUNDEP e pelo ITERRA relacionadas à formação de professores do campo em cursos em alternância, iniciadas com o curso de Magistério e complexificadas na Pedagogia da Terra, tendo em conta ainda a constituição do marco normativo da Educação do Campo (BRASIL, 2012d), a partir de um conjunto de normas, orientações e leis, o regime de alternância foi afirmado como possibilidade concreta para viabilizar a formação de professores do campo no Brasil.

Destaca-se a presença da alternância como possibilidade de organização já na LDB, que em seu artigo 23 afirma:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, **alternância regular de estudos**, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Tal prerrogativa posta pela LDB, de organização da Educação Básica nas escolas do campo tendo em conta a alternância, tem seu ápice afirmativo com o Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2012d), que versa sobre a normatização dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos CEFFAs. No relatório que deu base para essa normatização é expressamente reconhecida a inserção da alternância como possibilidade na organização educacional brasileira.

²⁴ Conforme expresso anteriormente no **QUADRO 3 – OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA – PRONERA 1998-2014** (HORÁCIO, 2015).

No Brasil, a denominada Pedagogia da Alternância foi introduzida, em 1969, no Espírito Santo – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo/MEPES – a partir de Anchieta, encontrando rápida expansão com a orientação dos Padres Jesuítas. Nesse estado e em mais quinze Unidades da Federação Brasileira, a alternância mais efetiva é a que associa meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Tais são as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) (BRASIL, 2012d, p. 40).

Conforme o referido relatório, sobre a realização da alternância na Educação Básica em especial nos CEFFAs e nas EFAs que atendem aos povos trabalhadores do campo, compreende-se que a mesma

[...] cumpre perfeitamente dispositivos da Lei nº 9.394/96, quando analisados em conjunto, inclusive quanto à duração do ano letivo anual em dias e quanto a sua duração em horas. No particular, os pareceres CNE/CEB nº 5/97 e nº 10/2005 também são esclarecedores em sua interpretação, quando o Conselho Nacional de Educação faz uso de suas funções normativas e de supervisão (§ 1º do artigo 9º da LDBEN) e, de modo especial, o Parecer CNE/CEB nº 30/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que “institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”. (BRASIL, 2012d, p. 48).

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2012d), registram-se as diferentes concepções presentes na realização da alternância na Educação do Campo: a alternância justapositiva, a alternância associativa e a alternância integrativa real ou copulativa. A alternância justapositiva “[...] se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles” (BRASIL, 2012d, p. 41). Na alternância associativa “[...] ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição” (BRASIL, 2012d, p. 41-42). A alternância integrativa real ou copulativa, por sua vez, exige e está fundamentada na

[...] compenetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização (BRASIL, 2012d, p. 42).

Assim, considerando as três concepções e possibilidades de realização prática da alternância, conforme mencionado no referido Parecer, assume-se aqui a compreensão do desenvolvimento de alternâncias (SILVA, 2010) como elemento que, ao mesmo tempo em que é desencadeado, é sustentador da luta por uma Educação do Campo no Brasil.

O Parecer de 2006 do CNE que trata da normatização dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos CEFFAs, por sua vez, reitera e posiciona-se em favor da conclusão de Queiroz (2004), posição essa aqui compartilhada, a qual afirma que:

Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual) (QUEIROZ, 2004, apud BRASIL, 2012d, p. 42).

Assim, dentre as alternâncias desencadeadas e sustentadoras da luta por uma Educação do Campo, identifica-se: a) a alternância desenvolvida na Educação Básica, nas experiências com a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, das EFAs e das CFRs; b) a alternância, desenvolvida nas experiências de formação de professores do campo, nos cursos de Magistério da FUNDEP e do ITERRA; c) a alternância assumida nos cursos de graduação efetivados por meio do PRONERA e do PROCAMPO, dentre os quais destacam-se os cursos de formação de professores, em especial a Licenciatura em Educação do Campo.

Em 2010, a alternância foi reafirmada como possibilidade na formação de professores do campo por meio do Decreto Presidencial nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA (BRASIL, 2010a). Conforme artigo quinto, parágrafo segundo do referido decreto:

A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2010a, p. 84).

Esta possibilidade foi redimensionada e reafirmada com a instituição do PRONACAMPO, o qual, conforme analisado anteriormente, em seu II Eixo –

Formação Inicial e Continuada de Professores – afirma a alternância como elemento fundante do PROCAMPO e da Licenciatura em Educação do Campo.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO E PESQUISA

Os elementos considerados até o momento permitem evidenciar como a formação de professores do campo inseriu-se como reivindicação e como realização na luta por uma Educação do Campo, materializando-se por meio do PRONERA e do PROCAMPO.

Com tais apreensões, tem-se condições de adentrar com maior profundidade na análise acerca da pesquisa na Educação do Campo, com especial atenção para sua realização nos cursos de formação de professores do campo em regime de alternância. Para tanto, serão retomados elementos acerca da inserção da pesquisa na luta por uma Educação do Campo e o lugar desta na formação de professores do campo, para então focalizar a análise na inserção na pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo promovida pelo PROCAMPO.

3.3.1 A luta por uma Educação do Campo e a pesquisa

Assim como é possível situar os espaços e momentos coletivos de produção da Educação do Campo em nível nacional, conforme apresentado no **QUADRO 3**, identifica-se também a dimensão do debate da pesquisa no interior da luta por uma Educação do Campo.

Conforme o **QUADRO 8 – ESPAÇO DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO 1998-2017 NO BRASIL**, verifica-se a realização de doze atividades voltadas especialmente ao debate desta temática num período de vinte anos, desde a realização do I Encontro dos Pesquisadores do MST, ocorrido em 1998, até a realização do III Seminário Internacional de Educação do Campo (III SIFEDOC), ocorrido em março de 2017. Contudo, registra-se que anteriormente ao período de constituição e à afirmação da Educação do Campo no Brasil (1997-2017), a FUNDEP, no ano de 1993, realizou o Seminário Pesquisa e Movimentos Populares²⁵.

²⁵ Esta atividade aconteceu anteriormente ao período considerado na luta por uma Educação do Campo no Brasil, entre os anos de 1997 e 2017. No entanto, destaca-se sua realização em função

QUADRO 8 – ESPAÇO DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO 1998-2017 NO BRASIL

ANO	ATIVIDADE	CARACTERÍSTICAS
1998	I Encontro Nacional de Articulação de Pesquisadores do MST/ I Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”	Realizado no Centro de Formação Roseli Nunes, São Paulo – SP, entre nos dias 30 de outubro e 1 de novembro de 1998, foi organizado com objetivo de organizar a pesquisa no MST (ITERRA, 2001; FERNANDES, 2001). “Foi a primeira iniciativa de construir orientações para a pesquisa nos cursos formais [...]. A divulgação dos resultados desse Encontro incluiu a primeira “Agenda de Pesquisa do MST”. Foi considerado depois como o I Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa” (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 9).
2005	I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo	Realizado em Brasília – DF, entre os dias 19 e 21 de setembro de 2005, foi organizado pelo PRONERA e pela SECAD e, contou com a participação de 80 pesquisadores vindos de 24 estados do país. Teve como produtos finais a “Síntese dos grupos de trabalho” e a “Carta aos participantes do I Encontro Nacional de Pesquisadores – e não Pesquisadores – da Educação do Campo”, sistematizadas no caderno: “Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão” (MOLINA, 2006).
2007	II Seminário Nacional O MST e a Pesquisa	Realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), Guararema – SP, entre os dias 14 e 17 de março de 2007, foi organizado pelo MST e contou com 150 participantes. Teve como produto final o Documento-Síntese, sistematizado no caderno “II Seminário Nacional O MST e a Pesquisa” (ITERRA, 2007b). Neste II Seminário Nacional “Pautou-se o desafio da contribuição dos intelectuais e das universidades para transformar os movimentos sociais de trabalhadores e ‘intelectuais coletivos da classe’” (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 9).
2008	II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo	Realizado em Brasília – DF, entre os dias 6 e 8 de agosto de 2008, foi organizado pela UnB e contou com a participação de 350 pesquisadores de todo país. Teve como produto final as “Sínteses Finais dos Círculos de Produção de Conhecimento” sistematizadas no caderno: “Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão” (MOLINA, 2010).
2009	I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos	Realizado em Florianópolis – SC, entre os dias 4 e 6 de novembro de 2009, foi organizado pelo Instituto EDUCAMPO da UFSC. Teve como produto final a sistematização do livro “Educação do Campo: reflexões e perspectivas” (MUNARIM et al., 2011).

de ela se configurar como o primeiro momento de debate acerca da pesquisa no contexto de atuação dos Movimentos Sociais Populares do Campo. Realizado no município de Três Passos – RS, entre os dias 14 e 15 de setembro de 1993, foi organizado pela FUNDEP. “Esse Seminário teve como objetivo central responder coletivamente à pergunta: ‘o que significa fazer pesquisa a serviço dos Movimentos Populares?’ O debate foi em torno da relação entre Movimentos Sociais e Universidades, afirmando elementos de concepção que acompanham o MST até hoje.” (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 9).

2011	I Encontro Nacional de Professores Universitários do MST	Realizado na ENFF, Guararema – SP, entre os dias 15 e 17 de maio de 2011, foi organizado pelo MST e teve por objetivos: “1. Aprofundar questões históricas da luta de classes e suas determinações para organização dos movimentos sociais. 2. Analisar os elementos da realidade agrária brasileira no atual contexto histórico e os desafios para os movimentos sociais. 3. Fortalecer o papel dos movimentos sociais como protagonistas na relação com as universidades. 4. Aprofundar o debate sobre estratégias de formação de quadros no Brasil. 5. Elaborar linhas de ação para atuação dos professores militantes nas universidades” (MST, 2011).
2012	I Seminário Internacional de Educação do Campo – I SIFEDOC	Realizado em Pelotas – RS, entre os dias 12 e 14 de novembro de 2012, contou com 726 participantes e 201 trabalhos aprovados. Teve como tema central “Campo e cidade em busca de caminhos comum” e como produto final a “Carta de Pelotas” (I SIFEDOC, 2012).
2013	II Encontro Nacional de Professores Universitários do MST	Realizado na ENFF, Guararema – SP, entre os dias 23 e 25 de maio de 2013, foi organizado pelo MST e teve por objetivos: “Aprofundar o estudo sobre a formação do Brasil e a situação atual do país no contexto do capitalismo mundial; Fortalecer a agenda da Reforma Agrária nas Instituições de Educação Superior pelo Brasil afora; Contribuir na preparação do VI Congresso do MST, considerando os desafios do período atual da luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil; Intercambiar/debater experiências e práticas educativas que estão sendo realizadas em parceria: IES e Movimentos Sociais do Campo; Definir linhas de ação articulada para o próximo período.” (MST, 2013).
2014	III Seminário Nacional O MST e a Pesquisa	Realizado na ENFF, em Guararema – SP, entre os dias 8 e 10 de maio de 2014, foi organizado pelo MST. Teve como resultado final a sistematização do livro “MST – universidade e pesquisa” (CALDART; ALENTEJANO, 2014), produzido a partir das contribuições e colaborações produzidas pelas assessorias convidadas do Seminário, bem como dos debates realizados pelos participantes que deram corpo ao Documento-Síntese dos debates realizados no III Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”.
2016	II Seminário Internacional de Educação do Campo – II SIFEDOC	Realizado em Santa Maria – RS, entre os dias 8 e 10 de outubro de 2014, teve como tema central “Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina” (II SIFEDOC, 2014).
	III Encontro Nacional de Professores Universitários do MST	Realizado na ENFF, em Guararema – SP, entre os dias 19 e 22 de maio de 2016. Foi organizado pelo MST e contou com a participação de “[...] 91 pessoas, sendo 65 professores universitários, de 37 Universidades e Institutos Federais, das 5 Regiões do país [...]” (MST, 2016b). Teve como produto final o relatório que não foi publicado.
2017	III Seminário Internacional de Educação do Campo – III SIFEDOC	Realizado em Erechim – RS, entre os dias 29 e 31 de março de 2017, contou com 900 participantes e 205 trabalhos aprovados. teve como tema central “Resistência e Emancipação Social e Humana” (III SIFEDOC, 2017).

FONTE: Organização do autor (2018).

Somando as atividades apresentadas no **QUADRO 8** e as atividades apresentadas anteriormente no **QUADRO 3**, são inegáveis a pujança e a potencialidade abertas no debate educacional brasileiro a partir da construção coletiva da Educação do Campo, seja nos processos de luta e afirmação prático-conceitual, seja no debate acerca da pesquisa em tal contexto.

Destaca-se ainda a quase paridade entre a quantidade de atividades vinculadas diretamente à afirmação prático-conceitual da Educação do Campo (14 atividades) e as atividades que, inseridas em tal contexto, tiveram como foco central a pesquisa (12 atividades), o que põe em evidência a importância da pesquisa no contexto da luta por uma Educação do Campo.

Contudo, neste momento da análise coloca-se como fundamental adentrar no espaço da pesquisa na Educação do Campo, tendo por foco sua inserção na formação de professores do campo. Para tanto, considerando as informações apresentadas no **QUADRO 8**, optou-se por analisar mais detalhadamente três²⁶ espaços e momentos coletivos relacionados à pesquisa na Educação do Campo: o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-2005, o II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-2008 e o III Seminário Nacional O MST e a Pesquisa-2014.

O I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-2005, de acordo com Molina (2006), ocorreu em Brasília, no Distrito Federal, entre os dias 19 e 21 de setembro de 2005, organizado pelo PRONERA e pela SECAD. A atividade contou com a participação de 80 pesquisadores vindos de 24 estados do país. Como produtos finais foram elaboradas a **Síntese dos Grupos de Trabalho** (ARROYO, 2006) e a **Carta aos participantes do I Encontro Nacional de Pesquisadores – e não Pesquisadores – da Educação do Campo** (FELIPE, 2006), ambos sistematizados no caderno **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão** (MOLINA, 2006). De acordo com o **ANEXO 4 – PROGRAMAÇÃO I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-2005**, o evento teve duração de três dias e meio e contou com a realização de quatro mesas-redondas e a constituição dos Grupos de Trabalho.

²⁶ Para definição dos quatro momentos e espaços a serem analisados, assumiu-se como critérios o período de realização, considerando sua distribuição temporal ao longo dos vinte anos do debate da pesquisa na Educação do Campo, bem como sua representatividade no contexto da luta por uma Educação do Campo e sua conexão com a formação de professores do campo.

A primeira mesa-redonda do I Encontro Nacional-2005 teve como tema O Campo da Educação do Campo e realizou-se sob a coordenação da Profa. Dra. Mônica Castagna Molina (UnB) e do Prof. Dr. Antonio Munarim (UFSC), tendo como debatedores o Prof. Dr. Bernardo Mançano (UNESP), a Prof^a Dra. Maria Nazaré Wanderley (UFPE) e o Prof. Dr. Sérgio Leite (UFRRJ).

A segunda mesa-redonda do Encontro provocou uma abordagem sobre a multidimensionalidade do campo e a construção da vida; foi organizada sob a coordenação de Eliene Novaes e Clarice Santos, com a contribuição da Profa. Dra. Ellen Woortman (UnB), do Prof. Dr. Márcio Caniello (UFCG) e do Prof. Dr. Moacir Palmeira (UFRJ e Museu Nacional), na condição de debatedores.

A terceira mesa-redonda do Encontro tratou da produção pedagógica dos Movimentos Sociais e Sindicais e foi realizada sob a coordenação do Prof. Dr. Bernardo Mançano e do Prof. Dr. Márcio Caniello (UFCG), tendo como debatedores Pedro Ivan Christófoli (ITERRA), Prof^a Dra. Maria do Socorro Silva (UnB) e Prof^a Dra. Sônia Meire Azevedo (UFS).

A quarta mesa-redonda do Encontro focou o debate acerca da escola do campo e da pesquisa do campo, na perspectiva de metas. Essa mesa foi coordenada pelas profas. Dras. Irene Paiva (UFRN) e Sônia Meire Azevedo, contando com as contribuições do Prof. Dr. Miguel Arroyo (UFMG), da Prof^a Dra. Ilse Scherer-Warren (UFSC) e da Dra. Mônica Castagna Molina (PRONERA).

Os Grupos de Trabalho constituídos e constituintes do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-2005, por sua vez, permitiram aprofundar o conhecimento entre os diferentes sujeitos participantes da atividade. De acordo com Molina (2006), com a organização e a realização de debates nos Grupos de Trabalho, foi possível mapear pontos centrais para a continuidade da construção de uma agenda comum de trabalho e de pesquisa. Isso culminou no mapeamento de quem são os pesquisadores da Educação do Campo, de quais os temas pesquisados e de quais questões necessitam ser priorizadas na continuidade das investigações (ARROYO, 2006).

Este I Encontro Nacional de Pesquisa-2005 expressou o aprofundamento da compreensão acerca de “[...] uma das mais marcantes características desse movimento: sua indissociabilidade do debate sobre modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade brasileira e o papel do campo nos diferentes modelos” (MOLINA, 2006, p. 10), denunciando de forma objetiva “A desvalorização dos

conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e, principalmente, de visões de mundo [...]” (MOLINA, 2006, p. 11).

Na contramão deste processo de desvalorização, o I Encontro Nacional de Pesquisa-2005 afirmou

[...] a necessidade da produção de novas pesquisas sobre a correlação entre a precarização das condições de vida e (re)produção dos diferentes sujeitos presentes no espaço rural (agricultores familiares; assentados; ribeirinhos; quilombolas; extrativistas etc.), a perda de seus territórios em consequência do avanço da reorganização capitalista do espaço agrário e o papel da Educação do Campo na construção de políticas públicas que sejam capazes de interferir neste processo histórico (MOLINA, 2006, p. 10).

Assim, o evento constituiu-se como momento importante na elaboração de “[...] subsídios a políticas públicas interministeriais que possam contribuir na promoção do desenvolvimento e da educação nos territórios rurais, como também possibilitar a ampliação das articulações interinstitucionais, construindo agenda comum de pesquisa na área”. (MOLINA, 2006, p. 9).

Assim, verificou-se que “A unidade se dá na compreensão do campo como espaço de produção e reprodução da vida, de trabalho, de novas relações com a natureza, da produção de cultura”. (MOLINA, 2006, p. 10). A autora destaca que o:

[...] protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na Educação do Campo, tanto nos níveis de escolarização formal em curso, em dezenas de universidades brasileiras, quanto na sua participação no processo de discussão e elaboração de algumas políticas públicas, tem provocado/acelerado o afloramento das distintas maneiras de conhecer, colocando em questão a necessidade de rupturas epistemológicas para avançarmos na perspectiva da consolidação do espaço rural como um território de múltiplos saberes e de produção de vida (MOLINA, 2006, p. 10-11).

Na síntese dos debates promovidos nos Grupos de Trabalho do I Encontro Nacional de Pesquisa-2005 (ARROYO, 2006), verificou-se que na construção da Educação do Campo foi efetivada uma abertura de foco na perspectiva de compreender o campo, sua cultura, os meios de reprodução, a diversidade de sujeitos, etc. Contudo, a realização do Encontro indicou “[...] que quando se colocam temas para pesquisar parece que o foco se volta mais para a escola” (ARROYO, 2006, p. 138). O autor ressalta que:

As questões da escola passam a ter muita relevância. Acho que merecem relevância, desde que, não [sic] a escola não se descole do campo. Há uma ênfase também nos educadores e conseqüentemente no livro didático. É curioso como nós nos voltamos para a escola e sempre para os componentes da escola, para o que é necessário para ensinar. Se entendi este encontro, ele é rico porque não ficou apenas aí, há uma concepção mais ampla de educação e da própria escola (ARROYO, 2006, p. 139).

Assim, também como fruto do I Encontro Nacional de Pesquisa-2005, foram identificadas algumas ausências sobre a pesquisa na Educação do Campo. Dentre estas ausências, Arroyo (2006, p. 139) destaca a necessidade de:

[...] conhecer mais o universo agrícola, o universo do campo. Não ficar apenas nos assentamentos, nos movimentos etc. A Educação do Campo é mais do que tudo isso. Talvez tenhamos mais conhecimento acumulado sobre educação dos assentamentos do que sobre a Educação do Campo como um todo;

[...] relacionar as pesquisas do campo com um projeto do campo, com um Projeto de Nação;

[... compreender/pesquisar] a totalidade dos próprios movimentos do campo. Não ficar fechado sobre apenas alguns movimentos. É claro que alguns movimentos, pela sua história, chamam mais atenção;

[...] interação entre as questões do campo mais amplas e a escola. A escola ainda não aparece vinculada. Ainda é a escola. Não é a escola do campo;

[... compreender/pesquisar] a mobilidade da população do campo. Às vezes dá a impressão de que se estuda a população do campo de maneira muito estática. Isto sugere que haja mais sensibilidade para a sua mobilidade, a dinâmica do campo que tanto afeta seus sujeitos, especificamente a infância, adolescência, juventude. Dinâmica que tanto afeta sua cultura, tradição, modos de produção etc.

O II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-2008, de acordo com Molina (2010), ocorreu também em Brasília, no Distrito Federal, entre os dias 6 e 8 de agosto de 2008, foi organizado pela UnB e contou com a participação de 350 (trezentos e cinquenta) pesquisadores de todo país. Teve como produto final as **Sínteses finais dos Círculos de Produção de Conhecimento** sistematizadas no caderno: **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão** (MOLINA, 2010). Este evento se constituiu como importante espaço de troca de experiências, socialização e articulação de pesquisas, análise e produção coletiva de conhecimento.

Esse desafio metodológico se traduziu na organização dos Círculos de Produção de Conhecimento (CPC), articulados a partir dos seguintes eixos temáticos: 1) Educação do Campo e Desenvolvimento; 2) Formação e Trabalho Docente nas Escolas do Campo; 3) Políticas de Educação Superior no Campo; 4) Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas; e 5) Políticas de Educação Profissional no Campo (MOLINA, 2010, p. 7).

O evento teve duração de três dias e contou com a realização de quatro mesas de debate e a constituição dos Círculos de Produção de Conhecimento, como se pode ver no **ANEXO 5 – PROGRAMAÇÃO II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-2008**.

A primeira mesa do II Encontro Nacional-2008 teve como tema o Estado da Arte da pesquisa em Educação do Campo no Brasil: 10 anos de construção de novos paradigmas; teve como expositoras a Prof^a Dra. Roseli Salette Caldart (ITERRA) e a Prof^a Dra. Célia Regina Vendramini (UFSC), sob a coordenação do Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage (UFPA).

A segunda mesa do Encontro tratou do conhecimento produzido a partir da análise das Políticas Públicas de Educação do Campo; contou com as contribuições da Prof^a Dra. Monica Castagna Molina (UnB), da Prof^a Dra. Gema S. L. Esmeraldo Galgani (UFC) e da Prof^a Dra. Jaqueline Cunha Serra Freire (UFPA), com a coordenação da Prof^a Dra. Irene Alves de Paiva (UFRN).

A terceira mesa do Encontro voltou-se para o debate acerca do conhecimento produzido nas práticas sociais dos sujeitos do campo, na conexão entre pesquisa, desenvolvimento e educação, e contou com as contribuições de José Maria Tardin, da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), da Profa. Dra. Maristela de Paula de Andrade (UFMA) e da Prof^a Dra. Roseni de Fátima Fernandes (UFPA), sob a coordenação da Prof^a Dra. Sonia Meire S. A. de Jesus (UFS).

A quarta mesa do Encontro foi de socialização plenária da síntese dos conteúdos dos Círculos de Produção de Conhecimento; contou com as contribuições da Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP), da Prof^a Dra. Leonilde Servolo de Medeiros (UFRRJ), da Prof^a Dra. Lais Mourão Sá (UnB), da Profa. Dra. Maria Antônia de Souza (UTP/UEPG), da Prof^a Dra. Sonia Aparecida Branco Beltrame (UFSC) e do Prof. Dr. Francisco Sobral (Escola Técnica Concórdia), com a coordenação da Prof^a Dra. Isabel Antunes Rocha (UFMG).

A equipe responsável pela organização e desenvolvimento do II Encontro Nacional-2008, que teve por centro das atividades a conexão entre as análises propiciadas pelo conjunto de intervenções que sustentaram as mesas e os debates produzidos nos Círculos de Produção de Conhecimento, assumiu o desafio de enfrentar uma situação recorrente nos eventos acadêmicos científicos.

De maneira geral, nos eventos acadêmicos atualmente existentes, os momentos de apresentação dos trabalhos tradicionalmente têm se materializado de maneira formal, em que cada um dos autores/as, utilizando de um tempo de 15 ou 20 minutos, expõem seus trabalhos, em uma mesa-redonda ou painel, composto por três, quatro ou mais expositores, restando pouco tempo para o debate ou para os questionamentos acerca dos trabalhos apresentados. Essa situação comumente frustra os apresentadores, pois estes empreendem um grande esforço na produção das pesquisas e de sua exposição e esperam receber valiosas contribuições a partir da socialização dos trabalhos (MICHELLOTTI et al., 2010, p. 16).

Assim, optou-se pela organização do Círculo de Produção de Conhecimento (CPC) como elemento estruturante do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-2008. Ainda de acordo com Molina (2010), cada CPC organizado contou um Comitê Científico, que recebeu e selecionou os trabalhos de pesquisas e produziu uma síntese prévia sobre os principais aspectos teóricos e metodológicos do conjunto de trabalhos. Esta síntese prévia produzida pelo Comitê Científico dos CPC foi socializada antecipadamente para que todos os participantes do Círculo pudessem acompanhar e inserir-se no debate coletivo. Posteriormente à realização do Encontro, cada Comitê Científico de CPC teve a responsabilidade de reorganizar a sistematização com a incorporação dos debates realizados, dando concretude às **Sínteses finais dos Círculos de Produção de Conhecimento** (MOLINA, 2010).

Cada CPC contou ainda com a participação de um assessor, o qual foi convidado a produzir um artigo no sentido de que “[...] provocasse a continuidade e o aprofundamento das reflexões nas pesquisas em Educação do Campo naquelas temáticas”. (MOLINA, 2010, p. 8).

Essa opção metodológica, [...] em relação aos Círculos de Produção de Conhecimento [...], deve-se à intencionalidade de valorizar princípios da Educação do Campo: o reconhecimento da importância dos sujeitos coletivos que elaboram e desenvolvem as práticas formativas, que deram origem à maioria dos artigos debatidos, e o trabalho coletivo de reflexão, de compreensão das tensões e dos desafios postos a cada uma daquelas frentes de atuação e de práticas, eleitas como temas dos CPCs (MOLINA, 2010, p. 8).

O **CPC 1 – Educação do Campo e Desenvolvimento** foi coordenado pela UFPA, constituíram seu Comitê Científico o Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage, o Prof. Ms. Fernando Michelloti, o Prof. Dr. José Bittencourt da Silva, a Prof^a Dra. Nélia da Silva Reis, o Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza, da UFPA, e o Prof. Ms.

Romier Paixão de Souza, da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – PA. O CPC 1 contou ainda com a assessoria da Prof^a Dra. Leonilde Sérulo de Medeiros (UFRRJ).

Este CPC estruturou-se a partir da inserção de 24 (vinte e quatro) trabalhos, submetidos a partir da ementa que segue:

territorialidade e educação no meio rural: entre o local e o global; transformações técnicas, ecológicas, econômicas, produtivas e sociais que envolvem o desenvolvimento e a sustentabilidade do campo; impactos causados pela modernização da agricultura e valorização das formas de cultivo tradicionais praticadas no campo; saberes que as populações do campo têm acumulado sobre o uso, gestão e sustentabilidade dos recursos naturais; políticas públicas, programas e projetos de instituições governamentais e não governamentais e de organizações sociais que envolvem a educação e a agricultura familiar, a economia solidária, a agroecologia e o ecodesenvolvimento (MICHELLOTI et al., 2010, p. 15).

Os trabalhos foram organizados em seis subtemas, sendo eles: 1) Educação do Campo, Juventude e Projeto de Vida; 2) Educação do Campo e Sustentabilidade Socioambiental; 3) Educação do Campo e Movimentos Sociais; 4) Educação do Campo e Desenvolvimento; 5) Educação do Campo e Práticas Escolares; 6) Educação do Campo e Saberes Locais.

De acordo com a síntese elaborada no **CPC 1 – Educação do Campo e Desenvolvimento** (MICHELLOTI et al., 2010, p. 23), os debates realizados tiveram por eixos alguns “[...] termos-chave que percorriam a temática do grupo e permitiram maior aprofundamento dos temas tratados no conjunto dos trabalhos”. Assim, os debates e as análises coletivas perpassam pelos temas do **Desenvolvimento**, da relação entre **Educação e Desenvolvimento** e do **Estado e Políticas Públicas**. De forma geral, de acordo com a síntese elaborada, os debates realizados no CPC propiciaram emergir duas questões centrais, que se colocaram como fio condutor para a continuidade, sejam elas:

- a) Na medida em que o capitalismo provoca a segmentação da classe trabalhadora, qual o papel da Educação para a construção de sua unidade, sem desconsiderar, ou mesmo afirmar, as diferenças ou especificidades?;
- b) As discussões do grupo, consideradas por alguns participantes muito teóricas, abstratas, deixaram de lado temas concretos que permitiriam abordar a prática cotidiana dos professores e levar-lhes orientações para sua atuação nas escolas. Sob essa perspectiva, chamou-se a atenção para a importância de recuperar experiências locais, em especial as experiências sociais dos diferentes grupos humanos, como um componente educativo capaz de dar visibilidade às populações que vivem no campo (MICHELLOTI et al., 2010, p. 25).

O **CPC 2 – Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo** foi coordenado pela UFMG e pela UFRN. Constituíram seu Comitê Científico a Profa. Dra. Maria Izabel Antunes Rocha e o Prof. Dr. Antonio Júlio de Menezes Neto (UFMG), a Prof^a Dra. Lourdes Helena da Silva (UFV), a Prof^a Dra. Irene Alves de Paiva, a Prof^a Dra. Maria Carmem Freire D. Rego e a Prof^a Dra. Marta Maria Castanho A. Pernambuco (UFRN).

Este CPC contou com a inserção de trinta trabalhos, submetidos e reunidos a partir da seguinte ementa:

Abordagem dos diferentes níveis e modalidades de ensino/aprendizagem a partir das seguintes temáticas: Práticas Pedagógicas. Gestão. Avaliação. Currículo. Relação professor-aluno. Relação escola-família. Relação escola-Movimentos Sociais. Diversidade sociocultural. Tempos de vida. Diversidade étnica. Estratégias de produção do conhecimento. Profissionalização. Saberes docentes. Identidade e subjetividade. Metodologias das práticas de formação (MOLINA, 2010, p. 200).

Os trabalhos foram organizados em oito temas, sendo eles: 1) Formação; 2) Política Pública; 3) Gestão Escolar; 4) Movimentos Sociais; 5) Classes Multisseriadas; 6) Educação Profissional; 7) Cultura; 8) Práticas Pedagógicas.

No que tange aos trabalhos do CPC 2, conforme Rocha et al. (2010, p. 29), verificou-se a indefinição de temas, com uma descrição das questões estudadas e a articulação de vários focos. Os trabalhos apresentados não se limitaram a experiências bem-sucedidas e, por outro lado, enfatizaram a precarização da formação. Houve uma ênfase de pesquisa em práticas pedagógicas desenvolvidas na vinculação com a formação docente em Educação do Campo. Verificou-se a ausência de socialização de experiências na perspectiva da Educação do Campo que expressem avanços. Reiteraram-se análises relacionadas à escola, com poucos vínculos com a leitura das políticas públicas e dos Movimentos Sociais. Identificou-se o pouco incentivo à pesquisa. Verificou-se, como perspectiva, uma ênfase na formação, o que terá impactos futuros nas práticas pedagógicas.

De acordo com a síntese elaborada no **CPC 2 – Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo** (ROCHA et al., 2010), os debates realizados no CPC estiveram relacionados à Cultura, ao Currículo e à Prática Pedagógica, voltando-se para as contribuições dos trabalhos apresentados para o projeto de Educação do Campo.

O **CPC 3 – Políticas de Educação Superior no Campo** foi coordenado pela UnB e pela UFS. Constituíram seu Comitê Científico a Prof^a Dra. Helana Célia de Abreu Freitas (UnB) e a Prof^a Dra Mônica Castagna Molina (UnB), o Prof. Msc. Lianna Mello Torres, a Profa. Dra Silvana Bretas e a Prof^a Dra Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (UFS). O CPC 3 contou ainda com a assessoria da Prof^a Dra Lais Mourão Sá (UnB).

Este CPC contou com a inserção de 21 (vinte e um) trabalhos, reunidos a partir da ementa que segue:

Políticas de acesso à educação superior para sujeitos do campo. Fatores que interferem, contribuem ou impedem a permanência dos estudantes nos contextos de formação. Modalidades, necessidades e dificuldades de financiamento. Matrizes organizadoras das concepções de currículo. Processos inovadores de avaliação. Princípios orientadores da formação e práticas docentes. Contradições e perspectivas na relação entre Universidade e movimentos sociais. Consequências paradigmáticas na produção de conhecimento científico a partir do diálogo com o campo de conhecimentos da Educação do Campo. Ensino superior e construção de Políticas Públicas para o campo. (MOLINA, 2010, p. 204).

Assim, a partir da “[...] indagação sobre como está se dando a estruturação das políticas de educação superior no Brasil e como a Educação do Campo se insere nesse contexto [...]” (MOLINA, 2010, p. 37), nos debates e nas análises produzidas no **CPC 3 – Políticas de Educação Superior no Campo** foram produzidas outras indagações:

- Que tipo de política de educação superior queremos para a Educação do Campo?
- Em qual espaço, dentro da universidade, a EdoC se enquadra?
- Como as políticas de educação superior se articulam com a Reforma Agrária e com o mercado de trabalho?
- Como se articulam com outras políticas de Estado? (MOLINA, 2010, p. 37).

Por fim, foram destacados como temas de pesquisa necessários à luta por uma Educação do Campo no âmbito da Educação Superior:

- Organização curricular.
- Relação ensino/pesquisa/extensão.
- Necessidade de avaliação das metodologias: identificar em que medida são práticas transformadoras dentro da academia.
- Relação universidade/Movimento Social: que diálogos, que práticas de gestão, que conflitos.

- Quem está produzindo conhecimento na educação superior, nos cursos de formação, na graduação e na pesquisa.
- Dificuldade de fazer a discussão com os sujeitos da EdoC que estão fora da academia, sua apropriação e reorganização do conhecimento, seus modos de produção de conhecimento específicos; como a academia valoriza ou não esse conhecimento (MOLINA, 2010, p. 38).

O CPC 4 – Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas foi coordenado pela UFPB e pela UFS. Constituíram seu Comitê Científico a Profa. Dra. Edineide Jezine, o Prof. Dr. Erenildo João Carlos, o Prof. Dr. José Jonas Duarte da Costa, o Prof. Dr. Marcos Medeiros de Barros e o Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (UFPB). Contou ainda com a assessoria da Prof^a Dra Maria Antônia de Souza (UTP/UEPG) e da Prof^a Dra Sonia Aparecida Branco Beltrame (UFSC).

Este CPC contou com a inserção de 32 (trinta e dois) trabalhos, reunidos a partir da seguinte ementa:

O protagonismo dos Movimentos Sociais nas experiências de Educação do Campo: contradições, tensões e conflitos; reflexos sobre as Políticas Públicas para o desenvolvimento do campo. Instituição de novos direitos, novos paradigmas de campo e educação: hegemonia e contra-hegemonia. Políticas Públicas de Educação do Campo e sua contribuição para o debate na Universidade, no Estado e nos Movimentos Sociais (MOLINA, 2010, p. 207).

Como pontos síntese dos debates realizados no **CPC 4 – Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas** destacaram-se:

1. As formas como a luta de classes se expressa na sociedade.
2. Diferenciar Movimentos Sociais e Movimentos Sociais populares: opção de classe.
3. As Políticas Públicas continuam sendo elaboradas a partir do projeto burguês.
4. Os sujeitos se diferenciam nas condições materiais de existência e nas práticas sociais.
5. Relação Sociedade/Estado e as contradições.
6. Relação trabalho/educação (MOLINA, 2010, p. 42).

Por fim, foram elencados como temas para proposição de pesquisas:

1. Formulação e implementação das políticas públicas.
2. Investigação de como os direitos estão sendo exercidos pelos sujeitos do campo.
3. Avaliação das Políticas Públicas que estão sendo desenvolvidas no campo.
4. Análise da política da Escola Ativa.
5. Avaliação do impacto da gestão e da prática das Políticas Públicas que ocorrem nas escolas, na última década.

6. Desenvolvimento de políticas de intervenção.
7. “Pesquisa-ação” nos currículos dos cursos de formação de professores visando à implantação dos estágios interdisciplinares de vivência, a exemplo dos projetos de Residência Agrária e de residência pedagógica nos cursos de formação de professores de Educação do Campo.
8. Fortalecimento da Pedagogia da Alternância como instrumento de aproximação do homem aos processos educativos que se encontram na realidade.
9. Reivindicação de editais de pesquisa (Capes [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior], CNPq [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico]) sobre Educação do Campo.
10. Estímulo aos projetos de pesquisa interinstitucionais sobre Educação do Campo.
11. Organização de uma revista de Educação do Campo, impressa e eletrônica, que possa difundir as produções sobre Educação do Campo.
12. Ampliação dos espaços de formação da pós-graduação, em rede, em Educação do Campo.
13. Avaliação do banco de dados do CPC 4 e organização de publicações com as temáticas deste encontro.
14. Investigação da diversidade de entendimentos sobre Educação do Campo nos Movimentos Sociais e nas Políticas Públicas voltadas para o campo.
15. Investigação das práticas educativas dos Movimentos Sociais voltados para a transformação da hegemonia burguesa no campo.
16. Investigação do papel da Pedagogia da Alternância na trajetória histórica da Educação do Campo (MOLINA, 2010, p. 42).

O **CPC 5 – Políticas de Educação Profissional no campo** foi coordenado pela UFC e constituíram seu Comitê Científico a Prof^a Dra. Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo, a Prof^a Dra. Angela Linhares, o Prof. Dr. José Levi Furtado Sampaio, a Prof^a Ms. Maria Inês Casimiro Escobar, a Prof^a Dra. Maria Lúcia Moreira, o Ms. Nicolas Fabre, todos da UFC. O CPC 5 contou, ainda, com a assessoria da Prof. Dr. Francisco Sobral, da Escola Técnica Concórdia.

Este CPC contou com a inserção de nove trabalhos, reunidos a partir da ementa:

Políticas Públicas, programas e projetos de instituições governamentais e não governamentais e de organizações sociais que instigam a formação de profissionais de Ater [Assistência Técnica e Extensão Rural] e Ates [Assessoria Técnica, Social e Ambiental] em novas bases. Produção de conhecimento e práticas educacionais constituintes de novas relações entre capital e trabalho. Reflexões epistemológicas e pedagógicas inovadoras no ensino médio integrado, no ensino de graduação e de pós-graduação e sua relação com o mercado de trabalho. Produção inter e transdisciplinar de saberes articuladores das diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo. Diálogos (im)possíveis entre a noção dominante de desenvolvimento no campo e os povos do campo (MOLINA, 2010, p. 211).

Considerando a realização do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-2008 e o processo desencadeado com a organização dos cinco Círculos

de Produção do Conhecimento, verifica-se que essa atividade e a opção metodológica assumida demonstrou o caráter coletivo da produção de conhecimento na Educação do Campo, incidindo nas formas de se compreender a pesquisa científica e suas práticas, em especial no âmbito da Teoria Social.

Deste modo, o II Encontro Nacional - 2008 afirmou também no âmbito acadêmico-científico elementos constituintes da materialidade de origem da Educação do Campo, sejam eles a produção coletiva e o protagonismo dos sujeitos nesta produção. Essa produção coletiva, como dito anteriormente, tem se expressado num conjunto de práticas educativas forjadas e sustentadoras da luta por uma Educação do Campo, bem como na realização de análises a partir da pesquisa científica, tendo em conta as proposições, os desafios e as tensões postos nessa luta.

Como apresentado no **QUADRO 8** e de acordo com Caldart e Alentejano (2014), o III Seminário Nacional O MST e a Pesquisa-2014 foi realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema – SP, entre os dias 8 e 10 de maio de 2014. Essa atividade foi organizada pelo MST e teve como resultado final a sistematização do livro **MST – Universidade e pesquisa** (CALDART; ALENTEJANO, 2014). O Seminário contou com a participação de 80 professores e pesquisadores de 35 Instituições de Educação Superior com atuação direta em atividades com o MST, sejam elas cursos de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão.

De acordo com Caldart e Alentejano (2014), a realização desse Seminário se deu após a ocorrência do VI Congresso Nacional do MST e foi encaminhada no sentido de aprofundar as análises e proposições acerca do projeto de Reforma Agrária Popular – afirmado pelo MST em seu VI Congresso Nacional – e em conexão com as exigências e a apropriação da ciência e das práticas de pesquisa como fundamentais nos processos formativos dos povos trabalhadores do campo.

O MST completou 30 anos em 2014. Ao longo de seu percurso histórico, desenvolveu muitos aprendizados. Um deles foi justamente sobre a importância da pesquisa como um método de aprofundar o conhecimento e como uma forma de luta política, construindo relações com intelectuais e com universidades, de modo a consolidar na prática de seus militantes a **necessidade de estudar, de pesquisar a realidade para transformar o conhecimento científico em instrumento da luta da classe trabalhadora**. Nesse processo foi aprendendo a valorizar a experiência dos clássicos, no seu método de trabalhar articuladamente a pesquisa bibliográfica rigorosa e abrangente, e a sempre necessária pesquisa de

campo, indo diretamente na realidade que se precisa compreender (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 8, grifo nosso).

De acordo com o **ANEXO 6 – PROGRAMAÇÃO III SEMINÁRIO NACIONAL O MST E A PESQUISA - 2014**, o evento teve duração de três dias e contou com a realização de quatro mesas de debate, além dos Grupos de Trabalho.

A primeira mesa do III Seminário Nacional - 2014 teve como tema a Reforma Agrária Popular, na perspectiva da compreensão do atual estágio da luta de classes no campo. Perpassando como debate central o confronto de lógicas de agricultura e suas implicações formativas relacionadas à apropriação e à produção do conhecimento científico. Essa mesa teve como expositores o economista João Pedro Stédile (MST) e o agrônomo e cientista social Horácio Martins de Carvalho.

A segunda mesa do Seminário tratou da realidade atual da produção da ciência nas Universidades e nos Centros de Pesquisa, voltando-se para a análise da mercantilização da ciência e das políticas neoliberais de ciência e tecnologia e suas implicações. Essa mesa foi organizada em dois momentos; no primeiro, focou as informações e a discussão sobre o novo código nacional de ciência, tecnologia e inovação, tendo por expositor o Prof. Dr. Marcos Barbosa de Oliveira, da Universidade de São Paulo (USP); no segundo momento, voltou-se para a pesquisa em agricultura no embate de lógicas produtivas, com foco na análise da situação de empresas de pesquisa como a Embrapa e em práticas de resistência, tendo por expositor Luiz Zarref, do MST e doutorando em Geografia pela UFG.

A terceira mesa do Seminário teve por tema a concepção de ciência e de pesquisa, tendo por foco: as características e exigências da cientificidade do conhecimento comprometido com processos coletivos de transformação da realidade; as lições políticas e metodológicas do percurso de Marx como pesquisador; o papel dos movimentos sociais como intelectuais orgânicos coletivos; e os desafios do período atual. Contou com as exposições de Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (UERJ) e a Prof^a Dra. Roseli Salete Caldart (MST).

A quarta mesa do Seminário teve por foco as proposições para o trabalho com a pesquisa científica em vista dos desafios da Reforma Agrária Popular e foi organizada a partir da socialização dos debates produzidos nos Grupos de Trabalho.

Os Grupos de Trabalho constituídos e constituintes do III Seminário Nacional-2014, por sua vez, foram organizados pelos seguintes eixos temáticos: GT1 – Desenvolvimento do capitalismo e estágio atual da luta de classes; GT2 –

Contradições entre Agricultura Capitalista e Agricultura Camponesa; GT3 – Trabalho, cultura e educação. Esses Grupos de Trabalho foram constituídos a partir da inserção dos participantes nos debates e nas discussões provocadas e orientadas a partir das mesas centrais do evento. Para realização dos debates nos Grupos de Trabalho, foram previstos como momentos a serem realizados:

- 1) Análise da situação existente, tendo em conta o diálogo a partir dos locais ou cursos de atuação dos participantes; os processos concretos de mercantilização da ciência/da pesquisa; as contradições identificadas; as pesquisas que já existem referentes ao eixo e com que vínculos orgânicos.
- 2) Compreensão básica comum das questões teóricas envolvidas no eixo a ser produzida a partir de uma breve exposição inicial feita pela coordenação de cada GT e posterior debate dos participantes.
- 3) Elaboração de proposições, tendo como produto esperado proposições sobre o que pesquisar, como pesquisar/como organizar esforços coletivos de pesquisa e como socializar a produção científica – no âmbito do debate específico desse Seminário, podendo envolver: iniciativas gerais; iniciativas articuladas entre grupos de pesquisa e ou cursos formais presentes no Seminário.²⁷

A partir dos debates dos três Grupos de Trabalho do III Seminário Nacional-2014, de acordo com o **ANEXO 6** e como expresso anteriormente no **QUADRO 8**, foi elaborado o Documento - Síntese do III Seminário Nacional O MST e a Pesquisa (CALDART; ALENTEJANO, 2014). Ele foi organizado a partir dos relatórios²⁸ de cada GT, tendo em conta as sínteses dos debates, os elementos de diagnóstico do trabalho desenvolvido e as proposições feitas.

No âmbito das sínteses dos debates, em relação ao desenvolvimento do capitalismo, de acordo com a análise coletiva dos participantes verificou-se que

[...] o desenvolvimento recente da América Latina e do Brasil aponta para processos contraditórios em que, de um lado, o controle do grande capital sobre a terra, os recursos naturais, o território, é crescente; de outro, a renda dos mais ricos cresceu e sua integração aos mercados de crédito

²⁷ As indicações orientadoras dos debates dos GTs foram elaboradas pela ENFF e pelo MST e compuseram a programação do III Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”, conforme **ANEXO 7**.

²⁸ De acordo com Caldart e Alentejano (2014), os relatórios dos eixos temáticos foram elaborados por Paulo Alentejano e Sílvia Adoue no Eixo 1, por Pedro Christofoli, Nívia Silva e Luiz Henrique Gomes de Moura no Eixo 2 e Conceição Paludo, Clarice dos Santos e Cristina Simões no Eixo 3.

creceu, elevando seu padrão de consumo, ampliando processos internos de acumulação do capital (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 241).

Neste contexto, afirmou-se a compreensão acerca do estágio da luta de classes naquele momento que configurava uma

Retomada das lutas no país, com a multiplicação de greves de operários de grandes obras de infraestrutura e de funcionários públicos, mas que ainda não se espalhou para segmentos importantes da classe operária. Da mesma forma, no campo temos certo refluxo das lutas camponesas, mas um acirramento das que envolvem populações indígenas e quilombolas. Assim, a luta de classes e seus protagonistas vão se redefinindo a cada momento histórico, demonstrando que não há um segmento de classe mais importante que outro e que o grande desafio está em construir a unidade da classe trabalhadora, capaz de romper com a dominação burguesa, mas tal tarefa não é nada fácil (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 242-243).

Em relação às contradições da agricultura capitalista, os participantes do III Seminário Nacional-2014 verificaram um conjunto de fatores que, no limite, conduzem “[...] a uma dinâmica de insustentabilidade do modelo produtivo do agronegócio cada vez mais profunda no médio e longo prazos” (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 247). Conforme apontamentos elaborados nos eixos temáticos do Seminário e sistematizados pelos organizadores da obra síntese do III Seminário Nacional-2014 (CALDART; ALENTEJANO, 2014), esse conjunto de fatores passa pela:

- redução da força de trabalho necessária à produção agrícola em decorrência da mecanização e quimificação da agricultura;
- redefinição do papel do Estado, sobretudo no âmbito da pesquisa e da (des)regulamentação da produção agrícola no país;
- ampliação da cobertura via risco público com ampliação do financiamento público ao agronegócio;
- defasagem na infraestrutura de escoamento da produção agrícola que em suma tem sido delegada e assumida pelo Estado, com a disposição grandes investimentos públicos no setor;
- necessidade de produção de quadro técnico vinculado e que atenda os interesses do agronegócio, tanto no âmbito da formação de quadros dirigentes como na formação do exército de vendedores de pacotes tecnológicos, tarefas essas que cabem, sobretudo, às instituições públicas de Educação Superior;

- emergência de conflitos ambientais, sociais e políticos que se agudizam e expõem as fragilidades do agronegócio, seja no que diz respeito ao destino das produções agrícolas, à negatividade do desmatamento e do uso abusivo de agrotóxicos, ou à controvérsia da produção transgênica;
- dependência dos mercados externos para escoamento da produção de *commodities*, que em suma são vulneráveis às flutuações dos mercados internacionais e ao interesse e disposição de outros países para sua aquisição;
- dependência de recursos fósseis como base de produção de insumos, o que mais uma vez recoloca a vulnerabilidade frente às flutuações do mercado internacional, bem como se defronta com o esgotamento desta fonte energética;
- incerteza decorrente das mudanças climáticas ocasionadas pelo aquecimento global que afetam diretamente a produção agrícola, causando instabilidade e impactos preocupantes.

No âmbito das contradições e possibilidades postas para a agricultura camponesa, os participantes do III Seminário Nacional-2014 pontuaram o

[...] desafio de se repensar o modelo produtivo e organizacional em vista de um novo modelo de desenvolvimento do meio rural ancorado num reposicionamento das comunidades e grupos e da agroecologia. Para isso, será preciso repensar a forma de atuar enquanto assistência técnica e extensão rural e se colocar pesquisa e desenvolvimento de novas formas organizacionais e tecnológicas em bases participativas (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 249).

Em relação aos debates relacionados à conexão entre trabalho, cultura e educação, os participantes do III Seminário Nacional-2014 pontuaram a necessidade de considerar a relação entre específico e totalidade, afirmando que o conhecimento e a interpretação das contradições “[...] é o primeiro passo importante para definir intervenções que acumulem em direção a processos transformadores, tanto subjetivos, porque incidem na consciência [...] quanto objetivos, porque incidem na materialidade, no concreto” (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 250). Assim, amparados nas contribuições de Marx e Engels, expressas por Manacorda (2000), os participantes afirmaram a Pedagogia do e pelo Trabalho que:

[...] propõe articular o trabalho e a produção intelectual à prática social dos trabalhadores e organizar o processo educativo para superar o dualismo entre aqueles que pensam e os que executam. Este é o sentido mais

abrangente da expressão “politecnia”, que tem como pressupostos o princípio educativo do trabalho e o objetivo da educação *omnilateral*. Para além do manuseio de diversas técnicas produtivas, é necessário o entendimento do processo produtivo e da sociedade. Marx propõe a mudança do conteúdo e da forma do processo educativo, como condição de a educação contribuir para a transformação sociocultural, para uma nova sociabilidade entre os seres humanos. O horizonte da educação dos trabalhadores é a formação *omnilateral*: superação da divisão do trabalho – entre os que pensam e os que executam – que significa a superação da unilateralidade. Isso vinculado ao horizonte da construção da emancipação humana: uma sociedade comunista, que é onde pretendemos chegar (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 253).

No que tange aos elementos de diagnóstico do trabalho desenvolvido, de acordo com os debates dos participantes do III Seminário Nacional-2014 e conforme síntese de Caldart e Alentejano (2014), no que se refere aos obstáculos para o desenvolvimento da pesquisa nas Universidades articulada com a ação do MST, destacam-se os mecanismos expressos na lógica da Universidade, que enaltece o produtivismo acadêmico-científico em detrimento do trabalho coletivo. Verifica-se ainda que, mesmo estando colocados os princípios da politecnia como horizonte, estes enfrentam dificuldades concretas para sua realização, quando dimensionadas as realidades das escolas e das Universidades públicas em geral. Essa última questão vincula-se à dificuldade em concretizar a interdisciplinaridade e em superar a segmentação das áreas do conhecimento, sobretudo a cisão entre ciências da natureza e ciências humanas.

No âmbito da formação de professores do campo, os participantes do III Seminário Nacional-2014 verificaram e afirmaram a situação de precariedade da formação, onde muitos ainda não têm acesso à Educação Superior e grande parte dos que têm esse nível de formação a obtiveram em cursos de graduação feitos a distância. Essa realidade desdobra-se na problemática de que, quando estes professores entram num processo acadêmico mais intenso, enfrentam limitações que resultam em dificuldades de elaboração e análises teóricas mais aprofundadas. Assim, a formação de professores continua sendo uma necessidade porque a metade dos professores que atuam nas áreas rurais não possui graduação e a graduação deve ser feita para superar as dificuldades e os limites apontados.

Ainda no âmbito da formação dos povos trabalhadores do campo, verificou-se uma reduzida incidência nas ciências da natureza, o que precisa ser superado dadas a vinculação e a importância desta área de conhecimento para os processos produtivos do campo.

Em relação às ações de extensão, na realidade dos processos formativos voltados aos povos trabalhadores do campo, estas são episódicas, não permitindo, muitas vezes, o aprofundamento e as conexões necessárias com o ensino intentado nos cursos de graduação. Neste aspecto, aponta-se como empecilho à formação a distância entre as Universidades e os Assentamentos e as Comunidades do Campo, o que implica também a escassa participação de educandos vinculados a tais espaços em projetos de extensão universitária.

No que se refere à pesquisa, afirmou-se a existência de uma grande precariedade no financiamento para pesquisas que envolvem o campo e os movimentos sociais. Neste aspecto, verificou-se ainda a inexistência de um mapeamento e acompanhamento das instituições de fomento à pesquisa para propor e disputar novos campos de conhecimento.

Conectados à existência de tais obstáculos e na perspectiva de sua superação, os participantes do III Seminário Nacional - 2014 indicaram como possibilidades e proposições:

a) investir mais na formação profissional nas ciências agrárias de nível médio e superior; b) potencializar a articulação entre a educação e a questão agrária; c) repensar a metodologia da pesquisa da Educação do Campo, buscando desenvolver a curiosidade e a prática investigativa nos cursos do MST; d) incidir sobre as áreas das exatas e a superação da separação entre ciências da natureza e ciências humanas; e) avançar na construção de uma leitura da realidade atual junto com os camponeses; f) socializar mais amplamente as experiências de pesquisa; g) repensar as práticas, as dimensões e o modo de fazer pesquisa na direção da concepção materialista e histórico-dialética do conhecimento científico e na relação com as práticas sociais nas áreas de assentamentos, buscando confrontar a lógica do trabalho alienado; h) encontrar forma de potencializar a orientação de trabalhos de conclusão de curso, buscando superar em cada curso a dispersão de linhas teóricas e de esforços entre pesquisadores; i) aprofundar a contraposição entre agricultura capitalista e agricultura camponesa, vinculando-a ao debate e às práticas de agroecologia, debatendo-se também a disputa de financiamentos pelo Estado (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 255-256).

No âmbito da configuração da agenda de pesquisa dos cursos universitários ligados ao MST, no III Seminário Nacional O MST e a Pesquisa-2014 elencou-se como questões de pesquisa a serem enfrentadas e que se relacionam mais aos aspectos produtivos e organizativos:

- o avanço do agronegócio contra os territórios/direitos indígenas, quilombolas e camponeses;
- a questão fundiária e a grilagem de terras no Brasil;

- os instrumentos da indústria cultural para a propagação da ideologia do agronegócio/burguesa;
- entraves do judiciário à reforma agrária;
- formas de exercício do poder local pela bancada ruralista;
- efetividade das políticas territoriais;
- impactos da reestruturação do capitalismo na conformação da classe trabalhadora do campo e da cidade;
- criminalização dos movimentos e lutas sociais;
- relação campo-cidade;
- nano e biotecnologia;
- economia solidária;
- sociobiodiversidade e soberania alimentar (em suas dimensões normativa, ideal, utópica, mas também em sua dimensão de aplicação, palpável, tensionando com a lógica de produção capitalista); (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 256-257).

Compondo também a agenda de pesquisa dos cursos universitários ligados ao MST, no III Seminário Nacional-2014, no âmbito dos processos formativos e educativos, pontuou-se a necessidade de voltar-se, por meio da pesquisa, para:

- a relação entre a expansão do agronegócio e o fechamento de escolas no campo;
- a permanência inalterada de altos índices de analfabetismo e a indiferença das instituições e das políticas públicas em relação a esta questão;
- a formação de educadores da educação básica, especialmente as práticas contra-hegemônicas;
- o ensino da pesquisa nos cursos do MST;
- os múltiplos tempos educativos, especialmente o Tempo Comunidade;
- os impactos da alternância na formação de educadores e profissionais das ciências agrárias;
- a interdisciplinaridade e formação por áreas do conhecimento;
- os impactos da Educação do Campo na Educação Superior e contra os processos de privatização do conhecimento;
- a contribuição das cirandas infantis na formação dos estudantes;
- a organização do trabalho pedagógico nas escolas;
- os complexos de estudo (Pistrak/MST);
- a metodologia de pesquisa em Educação do Campo;
- a dimensão da cultura na formação humana em contraposição à indústria cultural;
- as transformações, especificidades e relações entre trabalho e cultura no campo, na atualidade;
- as relações entre Universidades e Movimentos Sociais;
- o gênero;
- como acontece a articulação entre produção, cultura e educação nos cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e em particular nos cursos de Residência Agrária;
- a sistematização de experiências desenvolvidas nas diferentes áreas dos debates desse Seminário, os problemas comuns, as especificidades regionais; assim como a produção teórica existente, uma indicação específica é construir um processo de sistematização de experiências de **construção do conhecimento agroecológico** a partir dos cursos onde o MST está presente (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 257-258, grifo dos autores).

Da mesma forma como ocorrido no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-2008, no III Seminário Nacional O MST e a Pesquisa-2014 evidenciou-se o caráter coletivo da produção do conhecimento na Educação do Campo, materializado nos debates e sínteses produzidos nos Grupos de Trabalho constituintes do Seminário.

A partir da análise dos três espaços e momentos coletivos relacionados à pesquisa na Educação do Campo, aqui elencados (o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-2005, o II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-2008 e o III Seminário Nacional O MST e a Pesquisa-2014) é possível evidenciar a concretização da pesquisa como produção coletiva na Educação do Campo, que, atrelada à própria luta por uma Educação do Campo, potencializa suas **perspectivas de negatividade, de positividade e de superação**, caracterizando assim uma agenda de pesquisa coletiva que passa a ter incidência na configuração da pesquisa realizada nos processos de formação de professores do campo, sobretudo nos cursos realizados por meio do PRONERA e PROCAMPO.

Ao tomar a produção coletiva dos três espaços e momentos analisados tem-se condições de apontar as contribuições dadas pela Educação do Campo ao desenvolvimento dos debates sobre a pesquisa no âmbito da Pesquisa Educacional, com desdobramentos possíveis na Teoria Social, tendo em conta o caráter coletivo da investigação produzida e sustentadora das experiências formativas de professores do campo nos cursos de graduação organizados em regime de alternância.

Essa contribuição decorre, em particular, da constituição de uma agenda coletiva de pesquisa, bem como da configuração de formas de fazer a pesquisa acadêmico-científica, conectando-a às demandas e aos processos organizativos fundantes e expressos na materialidade de origem da luta por uma Educação do Campo.

Contudo, para além dessa característica, entende-se que esses processos devem ser sustentados também nas oito dimensões da pesquisa científica analisadas anteriormente, seja de maneira geral, seja na especificidade da formação de professores. Neste contexto, a pesquisa científica necessita ser potencializada no diálogo com a realidade, com as práticas e com as demandas formativas produzidas pelos povos trabalhadores do campo na luta por sua existência.

3.3.2 O lugar da pesquisa na formação de professores do campo: a Licenciatura em Educação do Campo

Considerando a realização da formação de professores do campo por meio do curso de Licenciatura em Educação do Campo em regime de alternância, ofertado no âmbito do PROCAMPO, compreende-se que o Documento Subsídio para elaboração das Diretrizes Curriculares da Licenciatura em Educação do Campo (SECADI, 2016) constitui-se como importante referencial para verificar e analisar o lugar da pesquisa no curso e, em decorrência disto, na própria formação de professores do campo na Licenciatura em Educação do Campo.

Todavia, cabe registrar que as referidas Diretrizes Curriculares ainda não foram elaboradas. Por outro lado, registra-se ainda que o documento tomado aqui como referência (SECADI, 2016) tem sido assumido como um importante marco orientador informal na realização da Licenciatura em Educação do Campo.

Por meio do Ofício nº 177/2016/GAB/SECADI/SECADI-MEC, de 05 de maio de 2016, o Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Presidente da Comissão Especial para o Acompanhamento, Sugestões de Aperfeiçoamento e Fortalecimento Institucional das Licenciaturas em Educação do Campo encaminhou ao Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) documento a fim de subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Nesse documento informa-se que:

O Curso visa à formação de licenciados que sejam capazes de: atuar na docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme definido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, considerando a autonomia universitária de eger e reagrupar as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias ou da Terra e Ciências Humanas e Sociais; atuar na Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática participativa, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, em contextos escolares e não escolares; **produzir e difundir conhecimento no campo educacional** (SECADI, 2016, p. 2, grifo nosso).

Em relação ao perfil do profissional egresso, a proposta geral do curso de Licenciatura em Educação do Campo refere-se a aprendizados profissionais básicos de formação para os professores do campo, dos quais destacam-se:

- a. Docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias ou da Terra e Ciências Humanas e Sociais.
- b. Gestão de processos educativos escolares, como formação para a educação dos sujeitos das diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo.
- c. Atuação pedagógica nas comunidades rurais, como 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 (SECADI, 2016, p. 3).

No âmbito da organização curricular e do percurso formativo proposto na Licenciatura em Educação do Campo, os subsídios para elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso encaminhados ao CNE identificam que as estratégias e o tempo necessário para organizar o trabalho pedagógico se dão em diferentes espaços, sendo eles presenciais (tempo universidade) e nas próprias comunidades onde residem e trabalham os estudantes (tempo comunidade). Assim,

A formação deve garantir o acesso às diferentes formas de expressão e linguagens, comunicação e interação, para reconhecer, apreender, problematizar, sistematizar, explicar, propor, agir e superar a realidade concreta, a partir do diálogo e contraposição entre o senso comum e o conhecimento escolar científico (SECADI, 2016, p. 3-4).

Para tanto, os subsídios para elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso propõem a organização de quatro Núcleos de Estudos para estruturação curricular do curso: o Núcleo de Estudos Básicos²⁹, o Núcleo de Estudos Específicos³⁰, o Núcleo de Estudos Integradores³¹ e o Núcleo de Estudos Básicos Pedagógicos³².

Nessa estrutura curricular, tendo por fundamento os diferentes Núcleos de Estudos, o documento Subsídios para elaboração das Diretrizes Curriculares da Licenciatura em Educação do Campo compreende como atividades acadêmicas

²⁹ “O Núcleo de Estudos Básicos é composto por estudos introdutórios ao pensamento científico, nas várias áreas de conhecimento, com fundamentos epistemológicos, filosóficos, história das ciências e questão agrária” (SECADI, 2016, p. 4).

³⁰ “O Núcleo de Estudos Específicos refere-se à preparação para a docência multidisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio” (SECADI, 2016, p. 4).

³¹ “O Núcleo de Estudos Integradores refere-se às práticas como componente curricular, às práticas supervisionadas e às atividades acadêmico-científico-culturais, como: participação em seminários; estudos curriculares; projetos de iniciação científica; monitoria; extensão; vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional; disciplinas optativas; e estágio curricular”. (SECADI, 2016, p. 4).

³² “O Núcleo de Estudos Básicos Pedagógicos se refere ao estudo dos pressupostos epistemológicos da ciência da educação, bem como dos pressupostos político-pedagógicos que orientam a ação do professor e para a gestão de processos educativos, escolares e não escolares” (SECADI, 2016, p. 4).

gerais os estudos, as investigações, as disciplinas, os seminários, as intervenções na comunidade que articulam as dimensões teórica e prática no processo formativo almejado. Neste aspecto, dentre outras, destacam-se como

[...] atividades práticas – de iniciação científica, iniciação à docência e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de Educação Superior e decorrentes ou articuladas às disciplinas, seminários e estudos curriculares, de modo a propiciar aos estudantes vivências com a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação de indígenas, a educação quilombola, em organizações não governamentais ou em organizações não escolares (SECADI, 2016, p. 5).

O documento afirma ainda a compreensão de que é preciso apontar o fato de que a participação em projetos é incluída no âmbito de atividades de enriquecimento curricular, como se pode observar:

As atividades científico-culturais de enriquecimento curricular compreendem participação em projetos de iniciação científica, iniciação à docência e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de Educação Superior e decorrentes ou articuladas às disciplinas, seminários e estudos curriculares, de modo a propiciar aos licenciandos vivências com a educação inclusiva, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação indígena, a educação de quilombolas, no Ensino Básico: anos finais do ensino Fundamental e Ensino Médio, ou em organizações não escolares (SECADI, 2016, p. 6).

Assim, o documento propõe a instituição do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual caberá às Universidades, conforme disposto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação do Campo, estabelecer:

[...] os mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção do TCC. O Trabalho de Conclusão de Curso pode decorrer de experiências propiciadas pela prática pedagógica ou de alternativas de interesse do licenciando, sob orientação do corpo docente (SECADI, 2016, p. 7).

No que tange à pesquisa, o documento de Subsídios para elaboração das Diretrizes Curriculares encaminhado pela SECADI ao CNE indica ainda que:

[...] na implantação, execução e avaliação do Projeto de curso considerar-se-á a previsão de práticas pedagógicas e atividades de extensão (participação em seminários, atividades em comunidades etc.) e pesquisa (projetos de iniciação científica e monitoria) para todas as etapas de Tempo Escola e Tempo Comunidade (SECADI, 2016, p. 8).

Posteriormente à sistematização do Documento de Subsídios para elaboração das Diretrizes Curriculares da Licenciatura em Educação do Campo (SECADI, 2016), conforme **QUADRO 9**, foi realizado um conjunto de atividades para tratar especificamente dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo promovidos pelo PROCAMPO. Assim, foram realizados os Seminários Nacionais da Licenciatura em Educação do Campo, como espaços e momentos de debate e construção coletiva do curso.

QUADRO 9 – DEBATE E CONSTRUÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANO	ATIVIDADE	CARACTERÍSTICAS
2008	Seminário Nacional do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO	“[...] foi realizado, em Brasília, o Seminário Nacional de Apoio ao Programa de Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO, com a participação de 27 Universidades brasileiras participantes do Pronacampo, sendo 4 com experiências-piloto e 23 novas universidades participaram do primeiro edital” (ANHAIA, 2015, p. 9).
	II Seminário Nacional do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO	Organizado pela UFMG e pela SECADI, ocorreu em Belo Horizonte – MG.
2011	III Seminário Nacional do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO	Organizado pela UFMG e pela SECADI, ocorreu em Belo Horizonte – MG, entre os dias 25 e 27 de maio de 2011.
2014	IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo	Organizado pela UFPA e pela SECADI, ocorreu em Belém – PA, entre os dias 2 e 5 de dezembro de 2014. Contou com 422 participantes e teve como resultado final os “Anais do IV Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo” (IV SNLEDOC, 2014b).
2015	V Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo	Organizado pela UFFS, pela UFPR, pela UFSC e pela SECADI, foi realizado em Laranjeiras do Sul – PR, entre os dias 8 e 11 de dezembro de 2015. Contou com a participação de “600 educadores(as), educandos(as), técnicos administrativos e representantes de movimentos sociais do campo e de luta pela terra”. Teve como lema: “Aos trabalhadores do campo, nenhuma conquista a menos! Ousemos lutar!!” e como produto final a “Carta do 5º Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo” (V SNLEDOC, 2015).
2016	VI Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo	Organizado pelo FONEC e pela UnB, foi realizado em Brasília – DF, entre os dias 13 e 16 de setembro de 2016. Contou com a participação de “150 representantes de 38 Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo de 30 Universidades (1 Estadual, 27 Federais e 1 Autarquia) e 1 Instituto Federal”. Teve como lema: “Educação é direito. Não é mercadoria” e como produto final a “Carta do VI Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo” (VI SNLEDOC, 2016).

2017

VII Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo

Organizado pela UFMA e pela SECADI, foi realizado em São Luiz – MA, entre os dias 4 e 7 de dezembro de 2017. Teve como lema: “Por uma Educação do Campo: desafios e enfrentamentos na conjuntura atual” (VII SNLEDOC, 2017).

FONTE: Organização do autor (2018).

No **QUADRO 9** verifica-se a realização de sete Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo. Estes espaços, além de permitirem uma articulação entre as diferentes experiências e sujeitos participantes dos cursos (Universidades, Movimentos Sociais e Organizações Populares, gestores, professores, técnicos e estudantes) também têm se configurado como espaços profícuos de debate e de encaminhamentos quanto à formação de professores do campo e à própria luta por uma Educação do Campo, nos quais se insere a pesquisa nos processos formativos.

Assim, coloca-se a análise de algumas questões presentes nestes espaços como fundamental para compreender a inserção e a incidência da pesquisa nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Para tanto, volta-se aqui para os debates presentes na quarta edição³³ do Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, ocorrida em 2014 (**QUADRO 9**), com especial atenção para a pesquisa na formação de professores do campo em alternância.

O IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo-2014, ocorrido em Belém – PA, em dezembro de 2014, teve por objetivo

[...] o fortalecimento do espaço para discussão e partilha de experiências visando analisar o andamento dos cursos já em funcionamento e construir um espaço de e para a consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo como uma ação para a formação de educadores que atuam nas escolas de Educação Básica (IV SNLEDOC, 2014, p. 5).

Conforme consta no **ANEXO 7 – PROGRAMAÇÃO IV SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-2014**, o evento teve duração de quatro dias e contou com a realização de quatro mesas temáticas, as Reuniões de Coordenadores, dos Docentes e dos Estudantes, o Encontro das Áreas de Conhecimento e a Articulação das Regiões.

³³ A opção em verificar e analisar as apreensões sobre a pesquisa na quarta edição do Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo teve por principal critério a consideração das produções oriundas desta atividade que tomaram materialidade no caderno de estudos, nos anais e na organização de um livro relacionados à realização do IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo-2014, o que, por sua vez, permitiu o acesso com maior acuidade aos debates e reflexões produzidos nestes espaços e momento.

A primeira mesa temática do Seminário abordou o projeto de campo em disputa (HAGE, 2017), foi coordenada por Edgar Kolling (MST) e contou com as contribuições do Prof. Dr. Paulo Alentejano (UERJ) e do Prof. Dr. Bruno Malheiro (UNIFESSPA).

A segunda mesa temática tratou dos desafios das Licenciaturas na materialização das Escolas do Campo (HAGE, 2017), contou com as contribuições da Profa. Dra. Monica Castagna Molina (UnB) e do Prof. Dr. Marcos Gehrke (UNICENTRO), sob coordenação do Prof. Dr. Oscar Barros (UFPA).

A terceira mesa focalizou o tema Alternância (HAGE et al., 2017) e foi coordenada pela Prof^a Dra Lourdes Helena da Silva (UFV) e pelo Prof. Dr. Joel Duarte Benísio (CEFFAS), contando com as contribuições do Prof. Dr. João Batista Queiroz (UnB), da Prof^a Dra. Maria de Fátima Martins (UFMG), da Prof^a Dra. Beatriz Hanff (UFSC), da Prof^a Dra. Maura Pereira dos Anjos (UNIFESSPA) e da Prof^a Dra. Maria Celia Vieira da Silva (IFPA).

E, por fim, a quarta mesa temática teve como foco o sentido da formação por áreas de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo (HAGE; SILVA; PEREIRA, 2017) e foi coordenada pela Prof^a Dra. Maria do Socorro Dias Pinheiro (UFPA), contando com as contribuições da Prof^a Dra. Roseli Salette Caldart (ITERRA), do Prof. Ms. Rafael Vilas Boas (UnB) e do Licenciado em Educação do Campo Antônio de Miranda (MST).

De acordo com as análises e intervenções propiciadas no IV Seminário Nacional-2014, que foram sistematizadas na obra **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo** (HAGE; SILVA; PEREIRA, 2017), a pesquisa no contexto da Licenciatura em Educação do Campo vem se afirmando como elemento de grande significado nos processos formativos de professores do campo em alternância.

Hage (2017), na apresentação do livro que sistematizou os debates realizados no IV Seminário Nacional-2014 (HAGE; SILVA; PEREIRA, 2017), faz menção à afirmação dos princípios formativos que dão sustentação à proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, destacando que

[...] Alternância Pedagógica, Trabalho e Pesquisa como princípios educativos são fundamentais para assegurar a articulação entre teoria e prática a ser implementada por meio do reconhecimento das contribuições de diferentes tempos, espaços e conhecimentos nos processos formativos

dos educadores, visando sua compreensão e intervenção nas comunidades e nas escolas básicas do campo; (HAGE, 2017, p. 9).

Analisando-se a realização das mesas temáticas do IV Seminário Nacional-2014, sistematizadas na primeira parte da referida obra (HAGE; SILVA; PEREIRA, 2017), os diversos pesquisadores e professores que contribuíram fizeram menções ou reflexões acerca da pesquisa na formação de professores do campo em alternância e, em especial, no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Neste contexto, Malheiros (2017), ao provocar o debate sobre o Projeto de Campo em disputa, problematiza

[...] o confinamento temático das pesquisas em Educação do Campo, para dar sentido ao lugar social dos movimentos sociais. Logo, é necessário construirmos pesquisas para além da dimensão pedagógica, que ainda hoje hegemoniza o cenário da pesquisa da Educação do Campo no Brasil. Não é que ela não seja importante, mas temos, nesse momento, essa necessidade de problematizar o campo brasileiro (MALHEIROS, 2017, p. 41).

Ainda na esteira desta problematização, o autor sugeriu que a ampliação do campo temático das pesquisas em Educação do Campo seria um caminho profícuo para a consolidação da pesquisa interdisciplinar, conectando-a à formação por área de conhecimento, afirmando o sentido epistemológico da Educação do Campo. Assim, de acordo com o autor, seria possível constituir um campo de pesquisa interdisciplinar que buscasse compreender também a própria significação da formação por área do conhecimento. Desta forma, ao propor a ampliação e a superação do confinamento temático das pesquisas em Educação do Campo, o autor indica um caminho de possibilidades, no sentido

[...] de consolidar uma leitura plural da questão agrária. Isso ressalta que é preciso a gente entrar nos detalhes e nas minúcias das questões agrárias, locais e regionais, para consolidarmos uma leitura de questão agrária brasileira. [...] A proposta é que possamos nos unir, em termos de pesquisa, a partir dessa temática, isso pode nos conduzir ao avanço (MALHEIROS, 2017, p. 41).

Gehrke (2017), por sua vez, ao tratar do desafio das Licenciaturas na materialização das Escolas do Campo, trouxe para o centro do debate o papel da pesquisa na construção da escola e da Educação do Campo:

Para a escola que nós temos e a escola que queremos fazer, a pesquisa da realidade é a chave para fazer isso. Para trabalhar essa escola, para trabalhar com o conhecimento e tudo que vem depois dele.

A pesquisa com os temas geradores, com a pesquisa socioantropológica, com o levantamento das falas significativas, com o diagnóstico da realidade, com as caminhadas transversais (GEHRKE, 2017, p. 64).

Neste contexto, de construção da escola e da Educação do Campo, “[o] conhecimento precisa ser levantado, trabalhado, buscado, pelo movimento das pesquisas, para a gente produzir os planejamentos, organizar os currículos, e assim por diante” (GEHRKE, 2017, p. 65). Assim, coloca-se a questão da pesquisa e sua realização também na conexão com o conhecimento do cotidiano.

Então, fazer a pesquisa da realidade é para quê? É para buscar o conhecimento cotidiano. Afinal, as crianças do MST disseram aqui: “para você me educar, você precisa me conhecer”. Como que eu te conheço? Não é esperar 10 anos para te conhecer para começar a trabalhar. A gente começa segunda-feira a conhecer, e a gente não conhece tudo ao mesmo tempo, vamos conhecendo por movimento. Então, o conhecimento cotidiano precisa ser reafirmado na escola, e a pesquisa é um espaço disso (GEHRKE, 2017, p. 65).

Este conhecimento do cotidiano é fundamental para a construção do conhecimento científico, processo no qual, de acordo com as palavras do autor,

[...] a escola tem que relacionar o conhecimento cotidiano com o que tiver de mais avançado na ciência, mas [que também] nós ensinamos escolarmente. A gente precisa ensinar a didática, ela tem um jeito de ensinar, não posso despejar o científico na cabeça do aluno. Então, para mim essa relação é importante, colocar em diálogo esses conhecimentos e aí a pesquisa da realidade vai perpassar. Ela é o ponto de partida [como também] o ponto do processo todo (GEHRKE, 2017, p. 66).

Como dito anteriormente, a mesa temática do IV Seminário Nacional-2014 que teve como tema central a alternância foi constituída com a participação e a intervenção de cinco expositores, o que possibilitou que aflorasse uma série de questões pertinentes à realização da alternância na Licenciatura em Educação do Campo em diferentes realidades e Instituições de Educação Superior. Neste contexto, Martins (2017a), ao tratar da alternância, registrou que a realização do tempo comunidade na Licenciatura em Educação do Campo

[...] permite uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão e isso para nós, o debate de hoje de manhã, feito pelo Marcos que falou, que a educação do campo precisa pensar na extensão, ela precisa estar articulada e integrada com a discussão do TC no Curso de Licenciatura em

Educação do Campo como uma possibilidade de articular ensino, pesquisa e extensão (MARTINS, 2017a, p. 74).

Anjos (2017), em sua intervenção, também versando sobre o tema alternância, voltou-se de forma mais contundente para a questão da pesquisa, descrevendo os processos desencadeados na realização do regime de alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA. Desta forma, a autora identifica que:

No tempo comunidade, nós construímos a pesquisa socioeducacional. É esse tempo que nós damos no PPC que é esse tempo de estudo, pesquisa e trabalho. Então, é no primeiro tempo comunidade que os estudantes vão para comunidade, eles vão fazer pesquisas sobre a história da comunidade. Hoje o tema são histórias locais em [que, sic] eles irão produzir, investigar, fazer uma primeira pesquisa, o primeiro momento de contato. Na verdade, a maioria dos educandos [é] são das comunidades, moram nas comunidades, mas agora eles vão ter uma outra postura, que é de olhar e de investigar a sua realidade (ANJOS, 2017, p. 89).

Assim, de acordo com o relato feito e sistematizado por Anjos (2017), o segundo tempo comunidade no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA tem por foco a investigação de práticas de educação formais e não formais, o que permite a elaboração de dados que posteriormente servem de subsídios para a socialização, a problematização e os debates realizados no tempo universidade subsequente às inserções orientadas feitas no tempo comunidade. Esse movimento permite a produção de dados que serão organizados e sistematizados tendo por eixo sua relação com o conhecimento científico. O terceiro tempo comunidade volta-se para a pesquisa socioeducacional, na qual os educandos são instigados à produção e à organização de materiais didático-pedagógicos, culturais e bibliográficos a serem utilizados nos seminários com as comunidades, no sentido de discutir sobre a perspectiva de Educação do Campo, tendo em conta as práticas de educação formais e não formais desenvolvidas na comunidade e que foram identificadas no segundo tempo comunidade.

Esse é o terceiro Tempo Comunidade, que é a terceira etapa do Curso, eles estudam na Universidade, organizam um roteiro, junto com os professores, refazem o que a Universidade já tem de propostas e vão para o tempo comunidade, para constituir tudo isso. Além disso, eles vão levar material de leitura, estudar livros da educação do campo, estudar problemática, na realidade, vão fazer leitura, estudos, eles também estão no processo de construção, de elaboração, de sistematização, de produzir artigos e relatórios (ANJOS, 2017, p. 89-90).

Assim, no terceiro tempo comunidade, conforme relato de Anjos (2017), os educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA assumem a tarefa de dialogar com suas comunidades de inserção sobre os elementos das pesquisas realizadas.

[...] no terceiro Tempo Comunidade eles têm uma tarefa, que é dialogar com a comunidade sobre as pesquisas que eles fizeram, é de devolver, de trazer com eles, fazer a leitura dessa problemática junto com a comunidade. Então, eles vão organizar seminários, organizar momentos em que vão socializar isso com os sujeitos das pesquisas da educação formal e não formal e com os outros meios que constituem (ANJOS, 2017, p. 90).

Na realização dos tempos comunidades subsequentes (quarto, quinto e sexto), os quais têm por ênfase a realização dos estágios de docência, as ações de pesquisa e investigação se voltam para a escola, para o PPP, para os conteúdos e saberes escolares e suas conexões ou não com a Educação do Campo, tendo por foco a intervenção pedagógica.

Neste contexto, ao detalhar os processos desencadeados na realização do regime de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na UFPA, com especial atenção para o tempo comunidade, a autora (ANJOS, 2017) registra a compreensão de que

[...] cada tempo comunidade e tempo universidade tem que ser orientado por uma pesquisa, por um trabalho e tem que ser baseado em uma produção escrita que dê condições desses estudantes, se depois eles quiserem ir para o mestrado, para uma Especialização, que eles possam continuar os efeitos formativos, mas também que coloque-os frente às problemáticas e percebam as questões que o assentamento dele enfrenta, do fechamento da escola do campo e de que tipo de escola que tem (ANJOS, 2017, p. 92).

Silva, M. C. V. (2017), por sua vez, ao tratar da alternância, registrou a tensão posta na conexão entre tempo universidade e tempo comunidade, recolocando questões recorrentes no curso de Licenciatura em Educação do Campo:

Como fazer com que as informações, a pesquisa da realidade, realmente venham aparecer no Tempo Acadêmico? Essa foi uma questão que acabou se pondo, para nós enquanto professores, durante todo o Curso, porque no primeiro momento, vinha essa mesma dificuldade já colocada por outros cursos nesta mesa. Vinham muitas informações sobre a realidade que nós enquanto professores não conseguíamos tratar, ora pela própria dinâmica de tempo, organização de agenda, não conseguíamos garantir que todos os professores estivessem no momento, que é justamente esse momento de

socialização por parte dos estudantes do Tempo Comunidade [...] (SILVA, M. C. V., 2017, p. 95).

Na segunda parte da obra **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo** (HAGE; SILVA; PEREIRA, 2017), que teve por foco as pesquisas e os relatos³⁴ sobre o contexto de implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir das experiências singulares participantes do IV Seminário Nacional-2004, verifica-se também a inserção da pesquisa como questão presente nas análises e nos relatos das experiências em andamento naquele momento.

Hage, Silva e Faria (2017), ao tratarem da alternância pedagógica como estratégia de formação dos educadores do campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo, registram a compreensão de que ambos os tempos – tempo universidade e tempo comunidade – são

[...] espaços de Práxis, ou seja, de articulação entre teoria e prática, de diálogo entre os saberes da tradição do trabalho e os conhecimentos científicos, entre os saberes culturais e os conhecimentos escolares. São espaços que provocam alterações na organização do ensino ao oportunizar a interação entre conhecimento e realidade nas comunidades e territórios rurais, ao fortalecer a articulação entre a pesquisa, intervenção e militância política na formação dos educadores do campo (HAGE; SILVA; FARIA, 2017, p. 136).

Assim, ainda de acordo com os autores, ao assumir a pesquisa como princípio educativo, a alternância pedagógica realizada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo

[...] se propõe produzir o sujeito alternante, que produz conhecimentos articulando o viés acadêmico com os saberes da experiência do trabalho e da cultura nos territórios e comunidades rurais. Neste sentido, os sujeitos que protagonizam a Educação do Campo e que se envolvem com as práticas educativas no interior dos cursos destacam que a Alternância Pedagógica proporciona a transgressão da lógica de entender a pesquisa nos processos formativos e sua relação com as comunidades [...] (HAGE; SILVA; FARIA, 2017, p. 138).

³⁴ A II Parte foi construída com artigos que abordam o Curso de Licenciatura em Educação do Campo em múltiplos aspectos, socializando princípios e práticas formativas construídas em situações de implantação dos Cursos em diversos estados brasileiros. A maioria desses artigos foi produzida por coordenadores ou educadores dos cursos e encaminhada à Coordenação do IV Seminário Nacional do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no período de realização do Seminário (HAGE, 2017, p. 8).

Com essa percepção, os autores (HAGE; SILVA; FARIA, 2017) identificam que nos processos formativos de professores do campo em alternância, em especial na Licenciatura em Educação do Campo, coloca-se o desafio de inter-relacionar o trabalho intelectual e o trabalho manual. Ainda, destacam que “Esta relação revela a pesquisa e a formação como um princípio educativo que deve ser imanente à práxis dos educadores que tem como *lócus* de atuação os espaços educativos do campo” (HAGE; SILVA; FARIA, 2017, p. 138).

Daí a pesquisa ser um contínuo que se efetiva durante todo o processo formativo, reconhecendo que o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade são indissociáveis no processo de formação de docentes e discentes no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo. É na cultura vivida que estas referências se entrecruzam com novos saberes, investigando a realidade local, do ponto de vista diagnóstico e experimental, onde os sujeitos vivem e trabalham, combinando reflexões coletivas que oportunizem a compreensão e a intervenção qualificada nessa mesma realidade (HAGE; SILVA; FARIA, 2017, p. 139).

Martins (2017b), por sua vez, ao tratar da alternância na Educação do Campo, no âmbito das possibilidades e dos desafios para formação do educador do campo, afirma que

No Tempo Comunidade, cada educando, individualmente ou em pequenos grupos, deve reafirmar seu envolvimento com sua comunidade, desenvolvendo nesta as atividades de pesquisa, reflexão, problematização e, em alguns casos, intervenção. Dessa forma, cria-se um novo coletivo de ação (educando-comunidade) que permite, inclusive, a participação indireta do conjunto da comunidade no processo educativo, reforçando a relação escola-comunidade (MARTINS, 2017b, p. 150).

Com tal entendimento, a autora registra ainda a necessidade de “[...] construir uma prática que potencialize a autonomia dos discentes na prática de estudo e pesquisa que venha dialogar com os tempos e espaços do curso organizado por alternância” (MARTINS, 2017b, p. 152), instituindo assim a pesquisa como um princípio metodológico. Assim, a autora identifica que, por meio do ensino com pesquisa, é possível oportunizar “[...] espaço para que os estudantes construam autonomia, assumindo gradativamente responsabilidades, sendo desafiados a ver-se como investigadores, capazes de observar, interpretar, analisar, planejar, organizar dados, entre outros” (MARTINS, 2017b, p. 163).

Silva, J. Z. da et al. (2017), ao voltarem-se para o relato da experiência do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, Ciências Sociais e Humanas, da

UFFS *Campus* Laranjeiras do Sul – PR, registram a compreensão que aponta para a relação intencional entre tempo universidade e tempo comunidade como elemento fundamental na alternância, que, dentre outros, será materializada na “[...] elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso, pautando-se, sobretudo, no diálogo do curso com as vivências dos educandos em seus espaços de inserção para além do curso” (SILVA, J. Z. da et al., 2017, p. 181).

Barros (2017), ao tratar do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Baixo Tocantins-PA, enfatizando os desafios da institucionalização e da formação de professores das escolas do campo, registra que

[...] o desafio agora é conquistar, neste cenário de expansão da Educação do Campo no Ensino Superior no Brasil, a universalização do acesso à ciência, tecnologias, laboratórios, recursos pedagógicos, midiáticos e audiovisuais, necessários ao avanço da qualidade do ensino-pesquisa e extensão nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e na própria universidade (BARROS, 2017, p. 186).

Assim, na experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Baixo Tocantins – PA, efetivado na UFPA, o autor identifica que

A metodologia de ensino, pesquisa e extensão e de organização das práticas curriculares e do trabalho pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é realizada com base na Pedagogia da Alternância no ensino superior, envolvendo a realização de estudos, pesquisas e extensões durante o Tempo Universidade e no Tempo Comunidade. Para o PPC (2016) a alternância no curso está contida no núcleo integrador que abrange as atividades do Tempo-Universidade e Tempo Comunidade, incluindo as Metodologias Científicas (I, II, III, IV, V, VI, VII), as Práticas, Pesquisas Socioeducacionais e Socializações (I, II, III, IV, V, VI, VII), as Práticas e Metodologias do Ensino, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares.

O Trabalho Acadêmico de Conclusão do Curso aposta na produção de um Artigo Acadêmico que sintetize o conjunto de experiências realizadas durante as Atividades Teóricas e Práticas do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade, apresentando uma investigação sobre as questões que envolvem a Educação do Campo, as Ciências Naturais, as Ciências Agrárias e/ou a Economia Solidária, no qual deverá constar, no mínimo, “caracterização da organização, definição da situação problemática, objetivos do trabalho, revisão da literatura sobre o tema trabalhado, metodologia e apresentação de uma proposta ou soluções para a situação problema” (PPC, 2016, p. 23) (BARROS, 2017, p. 187).

Pinheiro (2017), ao tratar da Licenciatura em Educação do Campo e dos desafios da gestão pedagógica e do financiamento do curso, no contexto da Amazônia Paraense, identifica o tempo comunidade como o espaço em que os educandos desenvolvem estudos, análises, pesquisas e práticas pedagógicas

envolvendo a Comunidade, os Movimentos Sociais do Campo e a escola. Por sua vez, o tempo universidade constitui-se nos espaços institucionais em que os cursos são ofertados com um currículo a ser desenvolvido em consonância com o tempo comunidade. Assim, “O tempo comunidade oportuniza o encontro entre os saberes do campo, da realidade vivida com o conhecimento científico, historicamente construído, inclusive para desconstruir/reconstruir ou interligar conhecimentos” (PINHEIRO, 2017, p. 208).

Sartori et al. (2017), ao tratarem dos desafios da implantação do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza na UFFS, *Campus Erechim* – RS, registraram que

A proposta do curso prima pela incorporação de momentos de integração dos estudos realizados pelo conjunto das disciplinas, com conteúdos e métodos específicos, aos Seminários Integradores (I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII). No Seminário Integrador são retomados, por meio de leituras e pesquisas, os conteúdos e as reflexões realizadas nas diferentes disciplinas do curso. Nossa intenção é manter em todo o curso a coerência pela reflexão sobre a prática, bem como pelo registro/sistematização dessa reflexão, momento privilegiado para evidenciar o conhecimento construído e a tomada de consciência [...].

Esse enlaçamento precisa ser realizado tendo em consideração a observação e a reflexão acerca dos registros sobre as atividades concretizadas e, quiçá, da solução das problemáticas emergentes. Portanto, a integração entre a pesquisa e a ação docente precisa ser continuamente realçada na formação dos docentes que atuarão na educação básica em escolas do/no campo (SARTORI et al., 2017, p. 224).

Neste contexto, os autores (SARTORI et al., 2017) evidenciam como imprescindível que os professores que atuam no curso estabeleçam relação dos “[...] aspectos teóricos aos dados e informações provenientes da atividade de pesquisa, criando condições para que o futuro professor recrie os meios que fortaleçam a construção do conhecimento e o estreitamento da relação teoria e prática na formação inicial” (SARTORI et al., 2017, p. 225).

Silva, C. da et al. (2017), ao tratar dos desafios e das perspectivas da Educação do Campo na UFT – *Campus Tocantinópolis*, voltam-se para o debate da pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Neste contexto, os autores relatam a realização de encontros no tempo comunidade, dos quais participaram tanto os professores que atuam no curso como os educandos da região onde ocorreu o encontro, o que potencializou a pesquisa como elemento articulador do curso.

Esses encontros foram fundamentais não só para conhecer melhor a realidade dos alunos, mas, sobretudo, para discutir problemas levantados sobre a situação da educação do campo na região a partir das pesquisas realizadas pelos discentes. A socialização de saberes, experiências e resultados de pesquisas entre discentes e docentes foi o ponto mais relevante na realização do TC nas duas comunidades (SILVA, C. da et al., 2017, p. 234).

Da mesma forma, os autores deram destaque às atividades ou saídas de campo:

Durante os semestres estão sendo reservadas datas para que docentes ou discentes proponham atividades de campo que estejam relacionadas a conteúdos de algumas das áreas/disciplinas ou condizentes com as pesquisas desenvolvidas durante a realização das atividades do TC. Foi nesse processo que se realizou no primeiro semestre a atividade de campo no Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato [...]. Os alunos do curso tiveram a oportunidade de conhecer tanto os sítios arqueológicos do Parque quanto o Museu do Homem Americano. Para o semestre que se inicia no final de 2014, pretende-se realizar mais duas saídas de campo (SILVA, C. da et al., 2017, p. 234).

Neste contexto, na realização da Licenciatura em Educação do Campo na UFT, além dos encontros realizados no tempo comunidade e das visitas de campo, colocou-se a construção de instrumentos de pesquisa que “[...] ocorre envolvendo a participação dos docentes de todas as áreas/disciplinas do curso. E são os eixos temáticos que possibilitam articular ou orientar as questões de pesquisa a serem aplicadas no TC” (SILVA, C. da et al., 2017, p. 236).

Considerando a diversidade sociocultural de inserção do curso, tais práticas têm permitido aos educandos, durante as atividades de tempo comunidade, identificarem em suas comunidades “traços da variação linguística local, sobretudo dialetal. Para tanto, os discentes aplicaram um instrumento de pesquisa com o objetivo de verificar como as comunidades “lidam” com a língua: em casa, na escola, entre outros domínios sociais” (SILVA, C. da et al., 2017, p. 239).

Os resultados do trabalho de pesquisa socializados pelos discentes corroboraram que há uma discussão, ainda que silenciosa [sic], acerca do abismo que separa a norma-padrão brasileira de outros usos linguísticos existentes em comunidades camponesas. Para um aluno em formação docente e que está sendo preparado para atuar nas escolas do campo, onde o público é formado por camponeses, saber que qualquer língua é um sistema e que possui normas e variantes diferentes é fundamental para evitar o surgimento de vários “males” na sala de aula, como a discriminação e exclusão sociocultural devido à variedade linguística que as pessoas usam (BAGNO, 2004; FARACO, 2008) (SILVA, C. da et al., 2017, p. 240).

Silva, H. do S. de A. et al. (2017, p. 251), ao tratarem da Educação Superior do Campo, com foco nos desafios dos Movimentos Sociais e das Universidades públicas na implantação das Licenciaturas em Educação do Campo, fizeram menção à instituição Executiva Nacional dos Estudantes do Campo (ENECAMPO), identificando que uma das demandas presentes neste contexto foi a reivindicação por bolsas de pesquisa e extensão.

Em conexão com as mesas de debate e com as experiências participantes do IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo-2014, foram promovidos também debates e reflexões em reuniões temáticas organizadas por GT. Para tanto, como dito anteriormente, foram instituídos o GT – Desafios para consolidação da Licenciatura em Educação do Campo (Coordenações de Curso, Docentes e Estudantes), o GT – Áreas de Conhecimento e o GT – Articulações nas Regiões (IV SNLEDOC, 2014b).

No GT – Desafios para consolidação da Licenciatura em Educação do Campo foram realizadas a Reunião das Coordenações de Curso, a Reunião dos Docentes e a Reunião dos Estudantes, que tiveram por questões orientadoras dos debates as condições de infraestrutura para realização e a proposta pedagógica do curso (IV SNLEDOC, 2014b).

Na Reunião das Coordenações de Curso o debate foi direcionado para a “[...] possibilidade de conhecer e propor estratégias para a Licenciatura em Educação do Campo” (IV SNLEDOC, 2014b, p. 13). No que tange às condições de infraestrutura para realização do curso, as Coordenações de Curso elencaram um conjunto de elementos considerados como fundamentais, dentre os quais se destacam: a falta de condições para realização do curso; o limite interno às Universidades em compreenderem a dinâmica e as necessidades do curso; as dificuldades e os estranhamentos por parte da Comunidade Acadêmica no acolhimento dos educandos do curso; a rigorosidade inapropriada e não condizente com a realidade nos processos de avaliação dos cursos; os limites impostos pelos processos de seleção que dificultam o preenchimento de todas as vagas das turmas; a instabilidade e incerteza quanto ao financiamento; a falta de critérios para realização dos concursos para o magistério superior, vinculados às vagas para contratação de professores disponibilizadas pelo PROCAMPO.

Em relação à proposta pedagógica do curso, as Coordenações de Curso enfatizaram

[...] a importância de não se perder de vista a questão da Pedagogia da Alternância. Para os mesmos, a alternância é muito importante e ela precisa ser dialogada, não bastando fazer por fazer, mas ser construída em articulação com as experiências que já existem por meio dos movimentos sociais. Destacam que as experiências de **Pedagogia da Alternância, imbricadas nestes movimentos sociais, sinalizam para um projeto de sociedade e de educação com objetivo de viabilizar a relação entre trabalho produtivo e educação escolar na formação dos trabalhadores do campo**. É preciso, portanto, avançar de forma mais intensa na relação com os movimentos sociais, de modo que, além de acolhidos no interior da universidade, possam ter espaços para que se sintam sujeitos do processo (IV SNLEDOC, 2014b, p. 15, grifo nosso).

De acordo com os relatos dos debates, na Reunião das Coordenações de Curso o tema da pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo não foi tratado de forma direta, mas de forma indireta, quando as Coordenações de Curso afirmaram de forma objetiva a retomada da Pedagogia da Alternância, em sua origem (Movimentos Sociais Populares do Campo), no sentido de inscrever o curso num “projeto de sociedade e de educação com objetivo de viabilizar a relação entre trabalho produtivo e educação escolar na formação dos trabalhadores do campo” (IV SNLEDOC, 2014b, p. 15). Vislumbram-se aí elementos da pesquisa que podem ser potencializados, tanto na realização da alternância em específico como no curso de forma geral.

Na Reunião dos Docentes, a perspectiva de consolidação das Licenciaturas em Educação do Campo foi o ponto central dos debates. Em relação às condições de infraestrutura para realização do curso, “[...] as ponderações foram traçadas a partir das dificuldades da institucionalização e da legitimação das licenciaturas no espaço acadêmico, da contratação e engajamento dos docentes e sobre a construção de um perfil docente” (IV SNLEDOC, 2014b, p. 15).

Nas ponderações acerca da proposta pedagógica do curso, os docentes destacaram “[...] a carga horária de formação, o lugar da alternância nos tempos formativos, o acompanhamento das atividades e a necessidade da formação para atuar na educação básica” (IV SNLEDOC, 2014b, p. 17).

No âmbito da pesquisa, os docentes pontuaram a constituição dos grupos de pesquisa como forma de articulação com professores que já atuam no campo. Apresentaram a sugestão de instituição de bolsas para orientadores vinculados à Educação Básica, no sentido de potencializar as ações de pesquisa e extensão no tempo comunidade. E situaram a utilização e a elaboração de diagnósticos,

entrevistas, documentários e formulários orientados como possibilidades na articulação entre Universidade e Comunidades.

Na Reunião dos Estudantes, também organizada tendo como foco as condições de infraestrutura para realização e a proposta pedagógica do curso, verificou-se uma diferença evidente na oferta do curso nas diferentes regiões do país, sendo as Regiões Norte e Nordeste as mais prejudicadas. “[...] os discentes das universidades localizadas nestas duas regiões não dispõem de alojamento e não recebem auxílio financeiro, eles mantêm os cursos com seus próprios recursos” (IV SNLEDOC, 2014b, p. 21).

Em decorrência das reflexões e das avaliações dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo das cinco regiões do país, realizadas no IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo-2014, “[...] os discentes sentiram a necessidade de uma movimentação e de sua auto-organização, para isso tomaram de forma coletiva a decisão de formarem uma comissão executiva com representações nacionais” (IV SNLEDOC, 2014b, p. 21). Assim, como se pode verificar no **ANEXO 8 – ATA DA ASSEMBLEIA GERAL DE FUNDAÇÃO DA ENECAMPO**, foi constituída a Executiva Nacional dos Estudantes do Campo (ENECAMPO). Na Reunião dos Estudantes não foram pontuados elementos acerca da pesquisa no curso, sendo apenas pontuada a reivindicação de bolsa de pesquisa e extensão, conforme já mencionado por Silva, H. do S. de A. et al. (2017).

No GT – Áreas do Conhecimento, os debates realizados no IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo-2014 foram organizados em três áreas: 1) Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática, 2) Artes, Letras e Linguagens e 3) Ciências Humanas e Sociais. Para tanto, cada uma destas três áreas se reuniu separadamente e as discussões pertinentes a todas as áreas partiram das seguintes questões orientadoras:

- 1) As diversas compreensões da definição de “áreas”;
- 2) Estratégias de ação interdisciplinar;
- 3) A alternância e a formação por áreas de conhecimento;
- 4) O lugar dos componentes curriculares e sua organização;
- 5) As opções do trabalho pedagógico para educação do campo: as alternativas metodológicas vivenciadas;
- 6) Relação entre os saberes escolares e não escolares;
- 7) Diálogos com a tradição de organização disciplinar dos sistemas de ensino;
- 8) As possibilidades e estágios curriculares;

- 9) Organização e circulação de materiais didáticos;
- 10) Políticas e formação continuada (IV SNLEDOC, 2014b, p. 22).

No que se refere à pesquisa, os debates do GT – Áreas do Conhecimento pouco adentraram a questão. A área de conhecimento das Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática não fez menção direta à pesquisa na realização do curso. A área de conhecimento das Artes, Letras e Linguagens fez menção no âmbito das estratégias interdisciplinares, afirmando que a “Institucionalização de Grupos de Pesquisa, formados por professores dos cursos, possibilita realizar um trabalho pedagógico baseado na interdisciplinaridade” (IV SNLEDOC, 2014b, p. 27); e verificou que os “Projetos de Pesquisa e/ou Extensão desenvolvidos nas comunidades estão permitindo diagnosticar a realidade da educação ofertada nas escolas do campo, bem como sua problematização;” (IV SNLEDOC, 2014b, p. 27). A área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais pontuou a necessidade de “Construir estratégias de ensino e pesquisa para fortalecer a Área de Ciências Humanas e Sociais nas licenciaturas, bem como aprofundar o debate do papel das Ciências Sociais, com os professores que atuam em disciplinas das áreas nas demais habilitações” (IV SNLEDOC, 2014b, p. 26).

No GT – Articulações nas Regiões, que congregou todo o público do IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo-2014 (Coordenações de Curso, Docentes e Estudantes), os debates foram realizados a partir da organização das cinco regiões da federação onde ocorrem os cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Região Nordeste, Região Centro-Oeste, Região Norte, Região Sul e Região Sudeste. A constituição e a realização deste GT propiciaram a elaboração de estratégias e encaminhamentos no sentido de potencializar de forma orgânica a capilaridade da Educação do Campo nas diferentes regiões, considerando suas especificidades e tendo como eixo articulador a realização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

De acordo com os relatórios consultados (IV SNLEDOC, 2014a, 2014b), foi no GT – Articulações nas Regiões que a pesquisa apareceu com maior intensidade durante o IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo-2014. Considerando os debates produzidos nas regiões no que se refere diretamente à pesquisa, ou com relação a ela, destaca-se a presença desta questão em quatro das

cinco regiões, sendo que apenas a Região Sul³⁵ não fez menção à pesquisa em suas reflexões.

De acordo com os debates da Região Norte, dos 16 (dezesesseis) itens sistematizados, cinco mantêm relação direta ou indireta com a pesquisa:

2- **Criação regional de um Observatório de Educação do Campo** para promover a interação entre as diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e Movimentos Sociais. E, também, para buscar viabilizar financiamento junto aos órgãos de fomento [...];

3- Construir e consolidar o que se denominou de **Rede Norte de Educação do Campo**, a fim de viabilizar ações coletivas de Pesquisa e Extensão que promovam o intercâmbio entre as Universidades e Movimentos Sociais e que possam culminar em Encontros Regionais do Norte;

9- Construir **projetos de pesquisa e extensão** (como PIBID [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência], por exemplo) para acolher estudantes, no intuito de disponibilizar bolsas aos alunos. É importante que, durante o desenvolvimento das pesquisas, haja uma constante troca de experiência entre as Universidades.

12- Promover troca de **experiências temáticas**, para constituir estudos e pesquisas considerando os seguintes campos de estudo: Alternância, Questões Agrárias e Cartografia Social da Diversidade da Região Norte;

15- **Construir uma cartografia social dos povos do campo da região Norte** trazendo em pauta perguntas como: Qual sua origem? Qual seu objetivo? E outras; (IV SNLEDOC, 2014b, p. 28-30, grifo dos autores).

Considerando os debates produzidos na Região Nordeste, no que se refere diretamente e indiretamente à pesquisa, dos cinco itens sistematizados pela Região, dois mantêm relação direta com a pesquisa:

3- **Materializar intercâmbios** entre alunos, professores e movimentos das diferentes regiões, através da possibilidade de cursar disciplinas e participar de grupos de pesquisas em Universidade que não seja a de sua origem;

4- **Criação de uma Revista Eletrônica** capaz de divulgar as produções construídas no interior das experiências dos diversos Estados da Federação atrelados à dinâmica da licenciatura do campo (IV SNLEDOC, 2014b, p. 30, grifo dos autores).

No âmbito da pesquisa, a Região Nordeste indicou, ainda, a necessidade de “[...] elaboração de um **Diagnóstico das Experiências e Ações de Educação do Campo nos Estados da Federação**” (IV SNLEDOC, 2014b, p. 31, grifo dos autores).

³⁵ Registra-se que, de acordo com os relatórios consultados (IV SNLEDOC, 2014a, 2014b), os debates da Região Sul realizados no GT – Articulações da Região do IV Seminário Nacional-2014 tiveram por foco o processo organizativo para realização da quinta edição do Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, que seria realizado em 2015 na Região Sul.

De acordo com os debates produzidos pela Região Centro-Oeste, no que tange à pesquisa, dos 12 (doze) itens sistematizados, um mantém relação direta com a pesquisa:

7 - Fomentar a realização de Projeto de Pesquisa e Extensão junto às IES que acolhem esta licenciatura, no intuito de promover inserção de acadêmicos – que já possuem uma dinâmica do cotidiano da Universidade – nas Escolas do Campo, para que estes possam dialogar com a realidade das escolas que se encontram no meio rural e assim, também, contribuir de alguma forma com a elaboração de materiais didáticos, etc. As estratégias para viabilizar a aproximação de alunos com a realidade do campo apresentam-se, também, como caminho para potencializar o conhecimento desta realidade, seguida da valorização e respeito do modo de vida do campo. (IV SNLEDOC, 2014b, p. 32, grifo dos autores).

Nos debates produzidos pela Região Sudeste, dos quatro itens sistematizados, um voltou-se para a pesquisa:

3 - Na intenção de promover uma maior interação entre os diferentes *campi* universitários e as diferentes Universidades que acolhem a licenciatura do campo, foi feita a proposição para que **se realize uma pesquisa Regional, que faça o mapeamento quantitativo do curso na região do Sul e do Sudeste**, considerando os seguintes itens:

- ✓ Quem Somos?
- ✓ Quantos Somos?
- ✓ Como Estamos Funcionando? (IV SNLEDOC, 2014b, p. 33, grifo dos autores).

Considerando a realização e os debates produzidos no IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo-2014, verifica-se que os debates acerca da pesquisa ainda se mantiveram secundarizados na realização do evento. Contudo, de acordo com a consulta feita aos relatórios elaborados no IV Seminário Nacional-2014 (IV SNLEDOC, 2014a, 2014b), verifica-se também como o debate da pesquisa se colocou no conjunto das discussões e, de certa forma, impôs-se na programação da atividade. De acordo com as sistematizações dos debates feitos nas regiões (IV SNLEDOC, 2014b), dos 40 itens sistematizados, nove tratam de questões relacionadas à pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Neste contexto, com a realização do IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo-2014 (IV SNLEDOC, 2014a, 2014b), constata-se que o debate da pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo, neste momento, ainda estava mais vinculado:

- à necessidade da construção de grupos de pesquisa com vistas à articulação dos professores que atuam no curso;
- ao próprio conhecimento do campo da Educação do Campo (pesquisas focais dos sujeitos e dos contextos em que se inserem com a construção de cartografias sociais);
- à articulação interinstitucional e às relações entre Universidades e Movimentos Sociais (Observatórios da Educação do Campo, Redes de Pesquisa);
- à busca por mecanismos para contribuir com a permanência dos educandos (bolsas de iniciação à pesquisa e de iniciação à docência);
- à troca de experiências e à viabilização de intercâmbios;
- à relação com as Escolas de Educação Básica do Campo;
- à socialização e divulgação das práticas relacionadas à Licenciatura em Educação do Campo (Revista Eletrônica);
- à produção de material didático;
- e por fim, ao próprio conhecimento e mapeamento da realização da Licenciatura em Educação do Campo no país.

Deste modo, percebe-se que, com a realização do IV Seminário Nacional-2014, a pesquisa apresentou-se de forma concreta, mas ainda não de forma direta, como questão pertinente à formação de professores do campo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo realizados no âmbito do PROCAMPO.

A posição manifestada no Seminário não nega a pesquisa como eixo da formação proposta, como analisado anteriormente no Documento Subsídio para elaboração das Diretrizes Curriculares da Licenciatura em Educação do Campo (SECADI, 2016), que indica a realização da pesquisa por meio de projetos de iniciação científica e monitoria para todas as etapas de tempo escola e tempo comunidade, com ênfase na elaboração do TCC. Constata-se que a não inserção do debate acerca da pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo, de forma direta, no IV Seminário Nacional-2014, se deve à própria configuração do PROCAMPO. Assim, cabe recolocar essa configuração, conforme apresentações feitas nos **QUADROS 6 e 7** que, analisados anteriormente, indicam que, até o momento de realização do IV Seminário Nacional-2014, poucos cursos haviam se defrontado com a questão do TCC, o qual dá maior materialidade à pesquisa na

proposta do curso. Destaca-se ainda que os poucos cursos que já haviam se defrontado com as necessidades do TCC foram os vinculados ao primeiro edital do PROCAMPO de 2008, que previa a realização de apenas uma turma de Licenciatura em Educação do Campo em cada Instituição de Educação Superior.

Os cursos vinculados ao terceiro edital do PROCAMPO do ano de 2012 (**QUADRO 7**), no momento de realização do IV Seminário Nacional-2014, se encontravam no final da primeira metade da formação da primeira entre seis turmas previstas em cada Instituição de Educação Superior participante deste terceiro edital. Deste modo, colocaram-se outras questões mais pertinentes para aquele momento, que não propriamente o lugar da pesquisa nos processos formativos desencadeados.

Contudo, como comprovado nas análises feitas, a questão da pesquisa se colocou de forma concreta, embora secundarizada, nos debates do IV Seminário Nacional-2014. Esta constatação é confirmada na análise dos debates produzidos a partir das quatro mesas temáticas e nas experiências singulares participantes do IV Seminário Nacional-2014, já apresentadas anteriormente e que foram sistematizadas na obra **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo** (HAGE; SILVA; PEREIRA, 2017). Do mesmo modo, este debate acerca da pesquisa foi verificado como questão latente e candente também na produção dos Grupos de Trabalho, sobretudo o GT – Articulações nas Regiões.

De modo geral, de acordo com os registros do IV Seminário Nacional-2014 que foram sistematizados nos documentos analisados, verificou-se que a pesquisa é assumida como elemento de grande significado na Licenciatura em Educação do Campo, concebida como princípio educativo do curso com vistas à compreensão e à intervenção qualificadas nas Comunidades e Escolas do Campo. Na percepção dos sujeitos que integram as diversas experiências do curso de Licenciatura em Educação do Campo, a pesquisa na formação de professores do campo coloca-se como elemento articulador entre tempo universidade e tempo comunidade.

Nesta perspectiva, a pesquisa no regime de alternância é potencializada e é potencializadora da necessária relação entre ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior e em especial na sua interface com a Educação do Campo. O tempo universidade e o tempo comunidade, e a relação entre ambos, são concebidos como espaços de práxis e, assim, das relações entre teoria e prática e entre trabalho manual e trabalho intelectual. Neste aspecto, a pesquisa é

compreendida como um contínuo que integra todo o processo formativo, em que reflexões coletivas são produzidas como parte de processos de compreensão e intervenção mais qualificados na realidade.

A pesquisa nas diversas experiências do curso de Licenciatura em Educação do Campo coloca-se como ação em que os educandos reafirmam seu envolvimento com a Comunidade e com a Escola do Campo, bem como com os Movimentos Sociais. A pesquisa coloca aos educandos a possibilidade de vivenciar a autonomia no estudo e potencializa a conexão entre a realidade de inserção e os diversos tempos e espaços formativos do curso.

Neste contexto, o TCC materializa a relação intencional entre tempo universidade e tempo comunidade, refletida no diálogo entre o curso e a vivência dos educandos nos espaços de inserção. O TCC, em sua formatação acadêmico-científica, coloca-se como síntese do conjunto de experiências constituintes do processo formativo. Para tanto, a realização da pesquisa na formação de professores do campo em alternância passa a estruturar-se a partir de um conjunto de instrumentos e procedimentos já amplamente difundidos no meio acadêmico (diagnósticos, entrevistas, documentários, formulários orientados, observações, diário de campo, questionários, pesquisa documental, dentre outros) e, ao mesmo tempo, assume uma dinâmica de investigação científica própria, fundada na relação entre a Universidade, os Movimentos Sociais, as Comunidades e as Escolas do Campo.

Contudo, contata-se ainda a configuração de uma perspectiva de pesquisa que, voltada para a construção da Escola e da Educação do Campo, necessita romper com um certo confinamento temático restrito ao âmbito pedagógico, para que permita compreender também a escola e a própria Educação do Campo desde os sujeitos e a realidade a que se refere. Essa ampliação relacionada ao campo temático traz a possibilidade de potencializar a interdisciplinaridade como elemento epistemológico da Educação do Campo, o que aponta para a formação por área do conhecimento.

Essa inserção da pesquisa e, mais especificamente, da pesquisa na formação de professores do campo, na construção da escola e da Educação do Campo tem como aspecto central a conexão entre o conhecimento elaborado e sistematizado cientificamente e os saberes produzidos cotidianamente na escola e nas práticas vinculadas à luta dos povos trabalhadores do campo.

Assim, verifica-se a pesquisa como espaço a ser ocupado, sobretudo quando consideradas as características de resistência e ousadia projetadas e realizadas na formação de professores do campo em alternância, que, estruturada e sustentadora da luta por uma Educação do Campo, se expressa na efetivação do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

3.4 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ

As questões relacionadas à alternância e às elaborações sobre a relevância da pesquisa e seu significado na formação de professores foram abordadas no item anterior. Os dados e as análises apresentadas são imprescindíveis para se avançar na apresentação de elementos que compõem, de forma genérica, as experiências de formação de professores do campo realizada no Estado do Paraná.

A partir do PRONERA, no Paraná, entre os anos de 2004 e 2017, foram realizadas quatro turmas do curso de Pedagogia da Terra. E, por meio dos três editais do PROCAMPO dos anos de 2008, 2009 e 2012, foram e estão sendo ofertados os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que nos três editais totalizam 21 (vinte e uma) turmas no Paraná.

Neste momento são aprofundados elementos relacionados aos vinte anos de luta por uma Educação do Campo no Paraná, tendo como referências a atuação da APEC, o delineamento de uma política pública de Educação do Campo em âmbito estadual e a formação de professores do campo neste contexto.

3.4.1 A Articulação Paranaense por uma Educação do Campo e os vinte anos de luta por uma Educação do Campo no Paraná

No Estado do Paraná, integrada ao processo de luta por uma Educação do Campo no Brasil, situa-se a APEC. Gestada e conectada às práticas educativas desenvolvidas pelos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo do Paraná, a APEC tem sua gênese na atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT)³⁶, da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR)³⁷,

³⁶ “A CPT é um serviço à causa dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Nascida em 1975 em nível nacional [...]. No Paraná a CPT nasceu em 1976 e destacou-se já no início nas lutas dos atingidos

da Comissão Regional dos Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu (CRABI)³⁸ e do MST, tendo por ênfase as ações desenvolvidas por cada uma destas organizações até a década de 1990, relacionadas ao direito dos povos trabalhadores do campo à educação.

Desta forma, assim como em nível nacional, é possível identificar no Paraná a existência de espaços e momentos que deram concretude à Educação do Campo, considerando sua materialidade de origem, conforme análise já efetivada anteriormente.

No **QUADRO 10 – PRODUÇÃO COLETIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 1998-2017 NO PARANÁ**, são situados estes espaços de produção coletiva da luta por uma Educação do Campo no Paraná.

pela barragem de Itaipu e no apoio à incipiente luta pela terra neste estado. [...] A CPT atua a partir de 7 linhas de ação: luta pela terra; luta na terra; luta pelos direitos; relações de gênero e etnias; formação, informação e educação do campo; fé, ecumenismo e diálogo inter-religioso e solidariedade internacional” (GHEDINI et al., 2000, p. 51-52).

³⁷ “A ASSESOAR foi criada em 1996 por 33 jovens agricultores, com apoio de padres belgas e profissionais liberais de Francisco Beltrão. [...] É uma entidade jurídica de direito privado, de caráter educacional e filantrópico, sem fins lucrativos [...]” (GHEDINI et al., 2000, p. 56).

³⁸ “O processo que culminou na organização da CRABI tem sua origem nos problemas causados pela construção da hidrelétrica de Itaipu, nos anos 70 e 80. A luta travada por agricultores desapropriados, naquela época, serviu de alerta para mais de 2.000 famílias que nos anos 90 seriam desalojadas pelo reservatório de Salto Caxias, no rio Iguaçu. Afetando 42 comunidades em 9 municípios do oeste do Paraná, o projeto hidrelétrico levou os moradores a organizarem-se. Desta organização nasceu a CRABI” (GHEDINI et al., 2000, p. 58).

QUADRO 10 – PRODUÇÃO COLETIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 1998-2017 NO PARANÁ

ANO	ATIVIDADE	CARACTERÍSTICAS
1998	Encontro Estadual Preparatório à I CNEC-1998	Organizado pela CNBB, CPT-PR, AEC-PR ³⁹ , MST, ASSESOAR e APEART, com o apoio da UNICEF e da UFPR, contou com a participação de 60 pessoas das várias regiões do Paraná. Ocorreu entre os dias 26 e 28 de junho de 1998, na UFPR, e teve como tema “Por uma Educação Básica do Campo” (GHEDINI et al., 2000).
	Seminário Educação e Trabalho para a Cidadania	Organizado pela APERAT e pela CPT, ocorreu entre os dias 18 e 20 de setembro de 1998 no município de Cornélio Procópio – PR e reuniu educadoras e educadores que atuavam na APEART (GHEDINI et al., 2000).
1999	Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária	Organizado pelo MST, ocorreu entre os dias 22 e 24 de outubro de 1999, no município de Querência do Norte – PR e reuniu 187 educadores e educadoras, tendo como tema “Por uma Educação Básica do Campo” (GHEDINI et al., 2000).
	Encontro de Educação do Campo e Agricultura Familiar	Organizado pela ASSESOAR, DESER, RURECO, Departamento Rural da CUT, CRABI e APEART, ocorreu entre os dias 26 e 28 de outubro de 1999, no município de Curitiba – PR e reuniu lideranças, agricultores e agricultoras familiares, tendo por foco as Políticas Públicas de Educação e o Projeto de Desenvolvimento do Campo (GHEDINI et al., 2000).
	II Mostra Cultural	Organizada pelo Núcleo de Jovens com apoio da CRABI, contou com a participação de 2.000 pessoas e teve por tema: “Juventude Rural e Cidadania” (GHEDINI et al., 2000).
2000	II Conferência Estadual Por uma Educação Básica do Campo	Realizada em Porto Barreiro – PR, entre os dias 2 e 5 de novembro de 2000. Foi organizada pela APEC, contou com a participação de “450 educadores e educadoras, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações (movimentos sociais populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras)”. Teve como lema: “Por uma Educação Básica do Campo” e, como produto final a “Carta de Porto Barreiro” (GHEDINI et al., 2000).
2004	I Seminário Estadual da Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 9 e 11 de março de 2004, foi promovido pela SEED/PR com apoio do MEC e da APEC. Com o tema “Construindo Políticas Públicas”, teve como eixo o entendimento de que as políticas públicas devem ser construídas com e não para os sujeitos do campo.
2005	II Seminário Estadual da Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 7 e 9 de abril de 2005, foi promovido pela SEED/PR com apoio do MEC e da APEC, contou com 649 participantes.
	I Simpósio Estadual de Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 8 e 11 de outubro de 2006, foi promovido pela SEED/PR com apoio da APEC, contou com 636 participantes.
2006	II Simpósio Estadual de Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 7 e 9 de abril de 2005, foi promovido pela SEED/PR com apoio do MEC e da APEC.
2007	III Simpósio Estadual de Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 7 e 10 de outubro de 2007, foi promovido pela SEED/PR com apoio da APEC, contou com 636 participantes.

³⁹ Associação de Educação Católica do Paraná (AEC-PR).

2008	IV Simpósio Estadual de Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 29 de setembro e 3 de outubro de 2008, foi promovido pela SEED/PR com apoio da APEC, contou com 653 participantes.
2009	V Simpósio Estadual de Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 5 e 9 de outubro de 2009, foi promovido pela SEED/PR com apoio da APEC, contou com 679 participantes.
2010	VI Simpósio Estadual de Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 12 e 15 de abril de 2010. Foi organizado pela SEED/PR e pela APEC e contou com a participação de “510 educadoras e educadores, representando as 584 Escolas Públicas Estaduais do Campo no Paraná; os 31 Núcleos Regionais de Educação; Membros da Coordenação da Educação do Campo na SEED; Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo”. Teve como produto final o “Manifesto da Educação do Campo do PR – abril de 2010: 10 anos da Carta de Porto Barreiro” (APEC, 2010).
2013	Encontro Estadual da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo	Realizado em Cândói – PR, entre os dias 22 e 23 de agosto de 2013, foi organizado pela APEC, contou com “aproximadamente mil pessoas, grupo composto por educadores e educadoras; educandos, educandas e pais; lideranças; pessoas da comunidade; de aproximadamente 120 municípios, representando movimentos sociais e sindicais, escolas, universidades e comunidades”. Teve como lema “Por uma política pública, que garanta aos povos do campo, das florestas e das águas o direito à Educação do Campo no lugar onde vivem” e como produtos finais a “Carta de Cândói / 2013” e a “Pauta de Compromissos e Lutas - Cândói/PR – 2013” (APEC, 2013a).
2017	Seminário Estadual de Educação do Campo	Realizado na APP-Sindicato [Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná], Curitiba – PR, entre os dias 21 e 22 de abril de 2017, foi organizado pela APEC. Contou com a participação de “aproximadamente 170 participantes, grupo composto por educadores e educadoras da Educação Básica e Superior; educandos e educandas das Licenciaturas em Educação do Campo, pesquisadores e pesquisadoras dos Programas de Pós-Graduação e Movimentos Sociais, Sindicais, Organizações Populares, escolas e universidades”. Teve como lema “Direito, Conhecimento, Terra e Dignidade. Nenhum direito a menos!” e como produto final o “Manifesto do Seminário Estadual de Educação do Campo – Direito, Conhecimento, Terra e Dignidade” (APEC, 2017).

FONTE: Organização do autor (2018).

Considerando as informações do **QUADRO 10**, destaca-se que desde o Encontro Estadual Preparatório à I CNEC-1998 até a realização do Seminário Estadual de Educação do Campo-2017 foram realizadas dezesseis atividades no Estado do Paraná, num período de vinte anos.

Como momento inicial deste processo coloca-se a realização do Encontro Estadual Preparatório à I CNEC-1998, ocorrido entre os dias 26 e 28 de junho de 1998, na UFPR, no município de Curitiba – PR, primeiro espaço de produção coletiva da Educação do Campo no Paraná; sua realização teve conexão direta com

a I CNEC-1998. Essa atividade foi impulsionada pela atuação da CPT, “[...] seguindo as orientações dos documentos recebidos da secretaria executiva da I CNEC e articula então outros movimentos e organizações, animando a organização de um Encontro Estadual [...]” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 65). O Encontro teve por foco o estudo do texto base da I Conferência-1998 e de um documento orientador “[...] para os Encontros Estaduais, tarefas propostas ao MST e à CNBB, juntamente com outras entidades que trabalham e se preocupam com a educação no meio rural” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 65).

Contudo, dada a diversidade de ações realizadas, bem como os conflitos entre concepções, práticas educativas e a atuação dos diferentes Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo no Paraná, destaca-se que no final da década de 1990, após o I CNEC-1998, foram realizados vários encontros e atividades⁴⁰ que tiveram por foco a educação dos povos trabalhadores do campo, organizados a partir da especificidade de cada Movimento Social e Organização Popular com atuação no Paraná. Nesse contexto, colocou-se como necessidade a unidade necessária entre os vários coletivos para avançar na luta e na efetivação de práticas que afirmassem e garantissem o direito à educação dos povos trabalhadores do campo.

Assim, abriu-se o diálogo e a relação com as Universidades Públicas e com algumas Prefeituras Municipais, constituindo o ambiente profícuo para a organização e realização da II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo-2000, ocorrida em Porto Barreiro, entre os dias 2 e 5 de novembro de 2000.

Deste modo, concomitantemente à busca pela unidade na luta por uma Educação do Campo e de maneira articulada ao processo desencadeado em nível nacional, no Paraná, ao mesmo tempo em que se buscou a unidade das ações, também foi desencadeado um processo de luta e realização da Educação do Campo em todo o Estado.

Ao situar os espaços de produção da Educação do Campo no Paraná, considerando as quatro atividades realizadas no final da década de 1990, após o

⁴⁰ De acordo com Ghedini et al. (2000), a CPT, em setembro de 1998, organizou o Seminário Educação e Trabalho para a Cidadania, no qual reúne as educadoras e os educadores do APEART. Em outubro de 1999, o MST realizou o Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, com o tema Por uma Educação Básica do Campo. E as organizações populares vinculadas à agricultura familiar, dentre elas a ASSESOAR e a CRABI, no mesmo período, organizaram um seminário com as lideranças dos agricultores para aprofundar o entendimento sobre políticas públicas e a educação das populações rurais. Ainda em 1999, a CRABI organiza sua II Mostra Cultural, com o tema Juventude Rural e Cidadania.

Encontro Estadual Preparatório à I CNEC-1998, verifica-se que estes culminaram na realização da II Conferência Estadual-2000. Ela foi, ao mesmo tempo, resultado das ações desenvolvidas por cada Movimento Social e Organização Popular do Campo e expressão da unidade necessária à continuidade dos processos de luta por uma Educação do Campo no Paraná.

Neste contexto, destaca-se o conjunto⁴¹ de Movimentos Sociais, Organizações Populares do Campo e outras entidades que atuaram na condição de promotores e organizadores da II Conferência Estadual-2000, o que posteriormente deu sustentação à própria constituição da APEC.

Deste modo, foi a partir das práticas educativas desenvolvidas por cada organização com atuação no Paraná que, no ano de 2000, foi formada a APEC, como “um espaço de articulação dos diversos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo que atuam no Paraná, como espaço aglutinador das diversas reivindicações e práticas dos povos trabalhadores do campo na perspectiva da garantia do seu direito a uma educação do/no campo” (VERDÉRIO, 2013c, p. 53).

Também no ambiente da II Conferência Estadual-2000 foi sistematizada a Carta de Porto Barreiro, que, naquele momento, identificou a expressiva ausência de políticas públicas para atender às reivindicações dos povos trabalhadores do campo no Estado do Paraná. Essa ausência de políticas públicas, expressa também no contexto educacional, refletiu-se na atuação dos Movimentos Sociais e das Organizações Populares do Campo que, a partir daquela conferência, passaram a articular suas experiências em direção à construção de lutas e alternativas coletivas para garantir a educação dos povos trabalhadores do campo no estado.

No processo de afirmação da política pública de Educação do Campo no Paraná, entre 2005 e 2010, com a realização dos Simpósios Estaduais de Educação do Campo (conforme **QUADRO 10**) desencadearam-se os debates acerca da instituição do Comitê Estadual de Educação do Campo no Paraná. De acordo com

⁴¹ Atuaram como promotores e organizadores da II Conferência Estadual-2000 a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), o Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais (DESER), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Cooperativa de Crédito Rural com Integração Solidária (CRESOL/BASER), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a Universidade do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Prefeitura Municipal de Porto Barreiro, a Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, o Fórum Centro e o Fórum Oeste.

Farias (2016), a organização do Comitê Estadual iniciou em 2009, tendo sua institucionalização oficializada em 2012, sendo extinto em 2013.

Durante o processo de proposição e constituição do Comitê Estadual de Educação do Campo, ocorreu o debate em torno de seu caráter. Na perspectiva dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo que integravam a APEC, esse caráter deveria ser deliberativo. Na perspectiva do Estado, este caráter deveria ser apenas consultivo e propositivo.

Em 2012, o Comitê Estadual de Educação do Campo no Paraná foi institucionalizado tendo por composição, organizações governamentais e não governamentais, com caráter paritário (13 cadeiras governamentais e 13 não governamentais). Foi - lhe atribuída uma natureza consultiva e propositiva e sua principal função era acompanhar a Educação do Campo no Paraná. Contudo, dadas as discordâncias sobre sua funcionalidade e, sobretudo, devido à indisposição do Estado em viabilizar sua manutenção, conforme Farias (2016), o Comitê foi extinto no dia 17 de setembro de 2013.

Em agosto de 2013, ocorreu o Encontro Estadual de Educação do Campo-2013⁴², promovido pela APEC, por meio da Carta de Candói (APEC, 2013a), no qual se reconheceram os avanços obtidos nas últimas décadas, sobretudo fazendo referência à conquista dos marcos normativos e legais que instituíram a Educação do Campo como política pública, bem como a ampliação da escolaridade, inclusive com o acesso à Educação Superior. Esse Encontro Estadual foi resultado de um conjunto de atividades realizadas regionalmente⁴³, anteriores e em preparação à atividade estadual, reafirmando assim a característica orgânica e a materialidade de

⁴² “No inverno de 2013, após treze anos da Carta de Porto Barreiro, aproximadamente mil pessoas, grupo composto por educadores e educadoras; educandos, educandas e pais; lideranças e outras pessoas das comunidades; aproximadamente 120 municípios, representando movimentos sociais e sindicais, escolas, universidades estiveram reunidos no Encontro Estadual de Educação do Campo [...]. Esse encontro é mais uma das expressões de que essa Educação é forjada num processo de luta da classe trabalhadora, luta pela transformação do próprio campo, pela qual se busca a ruptura com o atual modelo que tem como marcas: a crescente concentração de terras, a exploração dos trabalhadores, a expulsão desses dos seus territórios, a pobreza, a possibilidade para a classe dominante de ganhos enormes e transferência de renda e de mais-valia social. Esse processo de luta é vivenciado num contexto de disputa não só no campo econômico e político, mas também educacional” (APEC, 2013a, p. 01).

⁴³ “[...] durante o ano de 2012 e início de 2013 foram realizados nove encontros regionais, a saber: região de Maringá, do litoral, de Guarapuava, do Norte Pioneiro, de Planaltina, do território da Cantuquiriguaçu, do oeste e sudoeste (dois encontros). Estiveram envolvidos aproximadamente 120 municípios das referidas regiões, contando com aproximadamente 1.500 participantes, sendo produzidas cinco cartas que expressam os posicionamentos e as demandas apresentadas nos encontros” (APEC, 2013b, p. 30).

origem da Educação do Campo. Como desdobramento deste processo, encaminhou-se a organização da APEC nas diversas regiões do Estado do Paraná.

Com a realização do Encontro Estadual - 2013, também foi reafirmado o desafio de continuar o processo iniciado no final da década de 1990, ratificando mais uma vez os compromissos assumidos desde o início da luta por uma Educação do Campo no Paraná, com destaque para a denúncia e a luta contra o fechamento de escolas do/no campo.

Em agosto de 2017, também conforme síntese apresentada anteriormente no **QUADRO 10**, a APEC organizou e realizou o Seminário Estadual de Educação do Campo-2017. Esta atividade reafirmou o processo vivenciado nas últimas duas décadas e apontou o papel da pesquisa e do conhecimento como expressões concretas e fundamentais nestes processos.

Como dito, o Seminário Estadual - 2017 expressou com muita ênfase a denúncia e a necessidade de enfrentamento ao fechamento de escolas do/no campo, bem como um conjunto de outras questões, que não se colocaram como novas, mas foram reafirmadas nos processos de luta e de atuação da APEC.

Assim, com o Manifesto do Seminário Estadual - 2017, rumo aos vinte anos da APEC (APEC, 2017), foi reafirmado e assumiu-se um conjunto de antigos e novos desafios, dentre os quais destacam-se:

- a continuidade da luta contra o fechamento de escolas, com especial atenção às escolas situadas em territórios tradicionais (Escolas nas Ilhas, nos territórios faxinalenses, territórios quilombolas, terras indígenas), tendo como possibilidades de enfrentamento a atuação do Ministério Público e do CEE/PR;
- a denúncia da precariedade das infraestruturas das escolas do campo, sobretudo a inexistência de laboratórios, bibliotecas e outros espaços pedagógicos, reafirmando a necessidade de organização e uso destes;
- a denúncia e o enfrentamento aos problemas com transporte escolar, bem como as práticas de nuclearização da Educação Infantil;
- a luta contra convênios entre governos e empresas para aquisição de materiais didáticos e, em contrapartida, o comprometimento em produzir materiais vinculados à concepção de Educação do Campo;

- a luta contra os ataques e reformas conservadoras em curso, com destaque para o projeto de Escola Sem Partido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a e Reforma do Ensino Médio;
- a luta por uma determinação legal nos municípios que proíba o uso do Programa Agrinho, tal como deliberado pelo Conselho Municipal de Educação de Cascavel, por não atender às necessidades das escolas do campo, por não respeitar o caráter da educação pública, a biodiversidade, a vida e por estar vinculado à promoção do uso de agrotóxicos;
- a divulgação da Lei Municipal de Cascavel Nº 6.484/20152, que regulamenta o uso de agrotóxicos e proíbe sua utilização nas proximidades de escolas, Centros Municipais de Educação Infantil, núcleos residenciais e unidades de saúde;
- a promoção e o fortalecimento da identidade da escola do campo e dos seus sujeitos nos diferentes contextos, buscando superar a falta de diálogo entre as escolas;
- a promoção e a continuidade na reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos em consonância com a mudança de nomenclatura e o reconhecimento identitário das Escolas do Campo, assim como indicam e orientam o Parecer CEE/CEB 1011/2010 e a resolução CG/SEED 4783/2010, afirmando juntos a elaboração de um calendário diferenciado para as escolas do campo.

No Seminário Estadual - 2017 foi reconhecida e afirmou-se ainda a organização para continuidade da luta por uma Educação do Campo no Paraná, o que passa por “Articular os diversos sujeitos coletivos das Articulações regionais para o trabalho com Educação do Campo na região, aproximar e fortalecer o vínculo com os sindicatos buscando ampliar e fortalecer as ações”, pela “Criação do coletivo estadual de Educação do Campo na APP – Sindicato” e a realização da “[...] comemoração dos 20 anos da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo nas regiões, organizações e comunidades” (APEC, 2017, p. 4).

O Seminário Estadual-2017, que teve como tema central a relação entre DIREITO, CONHECIMENTO, TERRA E DIGNIDADE no contexto da Educação do Campo, junto à afirmação política da luta por uma Educação do Campo no Paraná, trouxe para o centro do debate o papel da pesquisa neste processo. Assim, no

segundo dia do Seminário foi realizada a mesa de debate sobre a pesquisa em Educação do Campo no Estado do Paraná, que contou com as contribuições da Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia (UFPR), da Profª Dra. Maria Antônia de Souza (UTP/ APEC) e do Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio (UNIOESTE).

Em consonância com o debate produzido acerca da pesquisa em Educação do Campo no Paraná, e afirmando o papel do conhecimento na luta por uma Educação do Campo, no Manifesto do Seminário Estadual - 2017 foram apontadas tarefas voltadas ao processo de socialização das pesquisas realizadas e à articulação dos pesquisadores em Educação do Campo, sejam elas: “Reunir o conjunto de teses, Dissertações, livros e qualificar as estruturas das bibliotecas digitais e impressas” e “Organizar a rede dos pesquisadores e grupos de pesquisa” (APEC, 2017, p. 4).

Deste modo, considerando a realização da Educação do Campo nos últimos vinte anos e, mais especificamente, sua inserção no Estado do Paraná, verifica-se que a pesquisa passa a ser incluída como elemento das lutas e do processo organizativo, inclusive constituindo um arcabouço teórico-conceitual sustentador e de qualificação das práticas realizadas. Para tanto, a socialização das pesquisas e a articulação entre pesquisadores são fundamentais, colocando-se assim como elementos próprios à continuidade do processo de luta.

3.4.2 Elementos da constituição da política pública de Educação do Campo no Paraná

Entre os anos de 2003 e 2010, conforme apresentado no **QUADRO 10**, foram realizados dois Encontros Estaduais e seis Simpósios Estaduais de Educação do Campo. Neste período, a produção coletiva da Educação do Campo no Paraná teve como principais interlocutores a APEC e o Governo Estadual, o que possibilitou encaminhamentos para que se delineasse uma política pública de Educação do Campo no estado.

Em 2003, considerando-se elementos favoráveis da conjuntura política nacional e estadual, entre outros elementos, as lutas dos povos trabalhadores do campo, as ações do Governo Roberto Requião e a atuação da APEC culminaram na instituição da Coordenação de Educação do Campo, vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR).

Assim, com a atuação da Coordenação de Educação do Campo, de acordo com o **QUADRO 11 – AFIRMAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ**, conforme Silva et al. (2016), verificou-se o esboço de uma política pública de Educação do Campo em nível estadual conectada às reivindicações produzidas na luta por uma Educação do Campo.

QUADRO 11 – AFIRMAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

ANO	AÇÃO
2003	Criação da Coordenação de Educação do Campo, vinculada ao Departamento da Diversidade da SEED/PR
	Realização de formação continuada de professores do campo no âmbito da Coordenação de Educação do Campo na interlocução entre APEC e SEED/PR
	Parecer n° 1.012/03 do CEE/PR, que autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do MST
2004	Resolução n° 1.660/04, que autoriza o funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak; também instituiu a referida escola como Escola Base das escolas Itinerantes
2006	Instituição das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná
	Aprovação de Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo
2009	Parecer 117/09, que implanta a proposta pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias no Colégio Iraci Salete Strozak e nas Escolas Itinerantes
	Parecer n° 436/09 do CEE/PR, que autorizou a implantação do Programa Unificado de Juventude (ProJovem) Campo – Saberes da Terra
2010	Instrução n° 024/2010, que aprovou a Proposta Pedagógica Projovem Campo – Saberes da Terra
	Parecer n° 93/10 do CEE/PR, que autorizou o funcionamento de Ensino Fundamental e Médio nas Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense em caráter experimental, com proposta pedagógica específica
	Parecer CEE/CEB n° 1.011/10, aprovado em 06/10/10, sobre Normas e Princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo
	Instituição do Regimento do Comitê Estadual de Educação do Campo tendo em vista o contido no decreto n° 7.552, de 04/11/10, e o Parecer CEE/CEB n° 1011/10, de 16/11/10
2011	Orientação n° 003/11 do Departamento da Diversidade (DEDI). Orientações para mudança de nomenclatura das Escolas/Colégios do Campo no Estado do PR
2017	Certificação dos educandos atendidos na EJA-Escolarização PRONERA-UNIOESTE

FONTE: Organização do autor (2018).

Conforme disposto no **QUADRO 12 – CONQUISTAS DA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ**, apresentado a seguir, evidencia-se um conjunto de ações relacionadas à educação dos povos trabalhadores do campo que se vincula à afirmação da política pública de Educação do Campo no Paraná e mantém relação direta com a luta por uma Educação do Campo.

QUADRO 12 – CONQUISTAS DA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

ANO	AÇÃO
1998	Parceria PRONERA-UFPR para escolarização de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária do Paraná – Fase I
	Parceria PRONERA-UFPR para escolarização de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária do Paraná – Fase II
1999	Parceria PRONERA-UEM para escolarização de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária do Paraná – Fase I
2003	Parceria PRONERA-Instituto Federal do Paraná (IFPR) para realização do curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, Pós-Médio
2004	Parceria PRONERA-UNIOESTE para realização da I turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo
	Parceria PRONERA-IFPR para realização do curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, Pós-Médio
	Parceria PRONERA-IFPR para realização do curso Técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA)
2005	Parceria PRONERA-IFPR para realização do curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio
	Parceria PRONERA-UFPR para realização do curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio
	Parceria PRONERA-UFPR para realização do curso de Especialização em Agricultura Familiar/Camponesa e Residência Agrária
	Parceria PRONERA-UFPR-PREFEITURAS para realização de duas turmas do curso de Especialização em Educação do Campo pela UFPR
	Realização do Programa Saberes da Terra / ProJovem Campo
2008	Parceria PRONERA-UFPR para realização do curso superior de Tecnologia em Agroecologia
	Parceria PRONERA-IFPR para realização do curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio

	Consolidação da Universidade Federal da Fronteira Sul
	Instituição da oferta regular do curso Interdisciplinar em Educação do Campo; Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias – Licenciatura na UFFS, <i>Campus</i> Laranjeiras do Sul
2009	Parceria PRONERA-UNIOESTE para realização da II turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo
	Parceria PRONERA-IFPR para realização do curso Técnico em Agroecologia, PROEJA
	Parceria PRONERA-IFPR para realização do curso superior de Tecnologia em Gestão de Cooperativas
	Parceria PROCAMPO-UNIOESTE para realização de uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo
	Parceria PROCAMPO-UNICENTRO para realização de uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo
2010	Parceria PROCAMPO-UTFPR para realização de uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo
	Parceria MEC-PROEX-UNIOESTE para realização do Programa de Extensão Círculos de Cultura da Juventude Camponesa
	Realização da primeira turma do curso de Especialização em Educação do Campo na UNICENTRO
2011	Parceria CAPES-UTP para implementação do Observatório da Educação do Campo
	Parceria PROCAMPO-UTFPR para realização de seis turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo
	Parceria PROCAMPO-UFFS para realização de seis turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo
2012	Parceria PROCAMPO-UFPR para realização de seis turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo
	Parceria CAPES-UNIOESTE para realização do Programa de Extensão Novos Talentos
	Parceria CAPES-UNICENTRO para realização do Programa de Extensão Novos Talentos
	Realização da segunda turma do curso de Especialização em Educação do Campo na UNICENTRO
2013	Parceria PRONERA-JEM para realização da I turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo
	Parceria PRONERA-UNIOESTE para realização da III turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo

	Parceria PRONERA-UNIOESTE para escolarização de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária do Paraná – Fase I, com efetivação de 60 turmas, para atendimento de 1.200 educandos
	Parceria PRONERA-UNIOESTE para escolarização de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária do Paraná – Fase II, com efetivação de 04 turmas, para atendimento de 160 educandos
	Parceria PRONERA-UFFS para realização do curso de Especialização em Produção de Leite Agroecológico – Residência Agrária
	Parceria Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI)-UNIOESTE para realização do Programa de Extensão Universidade Sem Fronteiras
2014	Parceria PRONERA-UNIOESTE para realização do curso de Especialização em Educação do Campo – Complexos de Estudos
	Parceria CNPq-PRONERA-UNICENTRO para realização do Programa de Fortalecimento da Juventude Rural / Residência Jovem
	Parceria CNPq-PRONERA-UFFS para realização do Programa de Fortalecimento da Juventude Rural / Residência Jovem
	Realização da terceira turma do curso de Especialização em Educação do Campo na UNICENTRO
2015	Realização de uma turma do curso de Especialização em Educação do Campo na UNICENTRO
	Parceria SECADI-UFFS para realização da 1ª Edição do Programa Escola da Terra
	Realização da quarta turma do curso de Especialização em Educação do Campo na UNICENTRO
2016	Realização de uma turma do curso de Especialização em Educação do Campo na UFFS
	Parceria SECADI-UFFS para realização da 2ª Edição do Programa Escola da Terra
2017	Aprovação da parceria PRONERA-UNICENTRO para realização da I turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo UNICENTRO
	Aprovação de uma turma do curso de Especialização em Realidade Brasileira na UFFS

FONTE: Organização do autor (2018).

A partir dos registros no **QUADRO 12**, verifica-se que, após a criação da Coordenação de Educação do Campo e com a afirmação da política pública de Educação do Campo no Paraná, conforme **QUADRO 11**, gradativamente foram ampliadas quantitativamente as ações de formação, atingindo o pico de crescimento em 2013. Após esse ano, constata-se a presença de um pequeno número de ações implementadas, o que deve ser compreendido a partir da reconfiguração dos governos estadual e nacional ocorrida com as eleições de 2014.

Em nível nacional, a presidenta Dilma Roussef do PT foi reeleita. No entanto, já no início de seu novo governo iniciou-se o processo que culminaria com seu impedimento, levado a cabo com o Golpe Jurídico-Parlamentar-Midiático de 2016. Dentre as ações de enfrentamento a esse processo, houve por parte do Governo Federal uma maior articulação com estratos da classe dominante. Na composição do novo governo, por exemplo, se efetivou a inserção da senadora Kátia Abreu, do Estado do Tocantins, eleita pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e representante de expressão da Confederação Nacional da Agricultura (CNA), com vínculos orgânicos com o agronegócio, que passou a ocupar o cargo de ministra da Agricultura, Pecuária e Abastecimento em 2014.

Em nível estadual, o governador Carlos Alberto Richa, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), reeleito no primeiro turno em 2014, teve maiores condições de implementar ajustes de caráter neoliberal em seu novo governo. Isso passou, por exemplo, pelo redimensionamento do orçamento público estadual, incluindo cortes na educação pública, culminando inclusive no fechamento de turmas e de escolas na Rede Estadual de Educação, o que afetou diretamente as escolas do campo.

Contudo, deve-se destacar que o conjunto de ações implementadas por decorrência da constituição de políticas públicas para Educação no Campo, e a permanência de algumas delas, se dá a partir das demandas produzidas nos espaços de luta e resistência. Isso permite afirmar que houve avanços na proposição de formação para diferentes sujeitos do campo, e em particular para a formação de professores.

Na relação com a temática desta tese, deve-se sublinhar que tanto a proposição de cursos de graduação como a de cursos de Especialização – estes mais recentes – são fatores que estimulam o debate sobre a pesquisa como atividade formativa e colocam em pauta a questão das especificidades no âmbito da Educação do Campo, seja no espaço dos Movimentos Sociais e Organizações Populares, seja no espaço das Universidades que têm atuado na formação em nível superior destinada especialmente aos trabalhadores do campo.

3.4.3 A formação de professores do campo no Paraná

Considerando a síntese apresentada anteriormente sobre a afirmação da política pública de Educação do Campo e as conquistas efetivadas no Paraná, verifica-se de forma objetiva como a formação de professores do campo alcançou relevância. Das 49 ações desenvolvidas no período que abrange de 1998 a 2017, 34 mantêm relação direta com a formação de professores do campo e, destas, 10 são cursos de graduação para formação de professores do campo em regime de alternância.

As ações têm como ponto referencial a II Conferência Estadual-2000 que, com a Carta de Porto Barreiro, expressou a necessidade e a reivindicação por um curso de graduação específico para formação de professores do campo, por meio da “Criação do curso de Pedagogia da Terra no Estado do Paraná” (APEC, 2000, p. 56). Tal necessidade vinha sendo reivindicada pelo MST desde a instituição do PRONERA, em 1998. No entanto, foi com a realização da II Conferência Estadual-2000 que tal reivindicação ganhou evidência e força para concretizar-se.

Com a participação de algumas Universidades públicas na organização e na realização da II Conferência Estadual-2000, a UNIOESTE assumiu a realização do Curso de Pedagogia da Terra, por meio do PRONERA. Assim, o MST, a ASSESOAR e a UNIOESTE construíram a proposta político-pedagógica do curso, que se efetivou em três turmas do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, organizadas em alternância entre tempo universidade e tempo comunidade e ofertadas no âmbito do PRONERA, entre os anos de 2004 e 2017, pela UNIOESTE.

Neste contexto, a UNIOESTE se colocou como primeira Universidade do Paraná a assumir e viabilizar a formação de professores do campo por meio de um curso de graduação específico, estruturado em regime de alternância, construído no diálogo com os Movimentos Sociais e as Organizações Populares do Campo.

O curso, em suas três turmas realizadas na UNIOESTE, vinculado às áreas de reforma agrária, objetivou a formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo.

Um ponto a destacar nesse processo, conforme indicado por Verdério (2013b), diz respeito ao fato de que o curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE foi produzido em um momento interno específico, em que ocorria um processo de greve desencadeado pelos servidores das Universidades Estaduais do Paraná.

Entre os anos de 2001 e 2002 as universidades paranaenses enfrentam um longo período de greve. Em meio a este processo, um grupo de servidores da UNIOESTE se envolveu com o debate em torno do papel social da universidade, especialmente na região onde está situada, debate este que culminou com a indicação de um seminário para discutir a questão agrária. Com a realização desse evento, sai a proposição de que a elaboração de um projeto para a formação de educadores do campo deveria ser prioridade. (UNIOESTE, 2006, p. 02).

Neste contexto, foi criado um GT para elaboração do PPP do curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE, que foi composto por professores dos vários *campi* da UNIOESTE e por representantes do Setor de Educação do MST, da CPT, da ASSESOAR e da CRABI. No movimento interno à Universidade, o *Campus* da UNIOESTE em Francisco Beltrão manifestou interesse e se dispôs à realização do curso.

Para viabilizar a realização do curso, na perspectiva de articulação com princípios e com a luta por uma Educação do Campo, foi proposta a coordenação colegiada do curso que, mesmo não formalizada no interior da Universidade, permitiu a participação efetiva dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo na gestão e na realização do curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE. Essa proposição se materializou com a constituição do CAPP, um dos instrumentos para propor, fazer e acompanhar a formação propiciada nos cursos de graduação realizados no regime de alternância.

Na experiência da primeira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE, esse processo foi destacado em sistematização elaborada pelos educandos egressos, os quais afirmaram que:

A efetivação do curso de Pedagogia para Educadoras e Educadores do Campo é resultado das lutas dos Movimentos Sociais Populares do Campo e das entidades parceiras. Entretanto, foi necessária uma base forte no sentido de garantir a formação da turma nas atividades desenvolvidas. Há sempre um acompanhamento por parte dos Movimentos, que direcionam as atividades políticas a serem realizadas no TC (Tempo Comunidade) e garantem momentos para educandas e educandos realizarem as atividades do TE (Tempo Escola). Essas atividades são assumidas por educandas e educandos que organizam seu tempo de maneira a conciliarem atividades do curso com atividades políticas de sua organização (RABELO et al., 2008, p. 32).

Na experiência das três turmas do curso de Pedagogia para Educadores do Campo já formadas na UNIOESTE, o CAPP figurou-se como espaço fecundo de

reflexão, debate e acompanhamento dos elementos constituintes do curso, desde a formação dos educandos, a organização das turmas, a gestão dos processos formativos, a relação com as instâncias da Universidade, com as instâncias dos Movimentos Sociais e com as Comunidades de inserção dos educandos, bem como para efetivação da alternância entre tempo universidade e tempo comunidade. Na UNIOESTE, o CAPP foi composto por militantes orgânicos aos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo indicados para tal tarefa e por professores da Universidade, sobretudo os que atuaram na Coordenação do Curso.

No ano de 2008, após a finalização da primeira turma de Pedagogia para Educadores do Campo e de forma concomitante aos trâmites para início da segunda turma do curso na UNIOESTE, os integrantes do CAPP, provocados pelo Setor de Educação do MST e pela APEC, assumiram a elaboração de uma nova proposta de curso para o PROCAMPO. Assim, a UNIOESTE reafirmou seu compromisso com a formação de professores do campo no Paraná, apresentando a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que se estruturou com base no regime de alternância e na formação por áreas de conhecimento. Do mesmo modo, no mesmo período, impulsionadas pela sua inserção na APEC, a UNICENTRO e a UTFPR também apresentaram propostas ao PROCAMPO.

Na continuidade do processo iniciado com a II Conferência Estadual-2000, no Encontro Estadual-2013, por sua vez, na Carta de Candói (APEC, 2013a), ressaltaram-se os desafios a serem enfrentados no processo de luta, destacando a necessidade da efetivação da Educação do Campo como política pública, compreendendo a necessidade da garantia de processos de formação inicial e continuada de professores do campo.

Neste quadro, foi destacado o papel efetivo das Instituições Públicas de Educação Superior no fortalecimento e na efetivação de ações que viabilizassem a formação de professores do campo. Assim, foi apresentada como reivindicação na Carta de Candói a necessidade de construção de “[...] centros de alternância para realização de cursos de formação inicial, continuada, graduação, pós-graduação e extensão que atendam à especificidade do campo”, bem como “[...] a continuidade e ampliação do PRONERA e de outras políticas públicas para a Educação do Campo, superando seu caráter pessoal” (APEC, 2013a, p. 03).

Ainda no que tange à formação de professores do campo na relação com as Universidades, a Carta de Candói apontou para a necessidade de:

- Garantir **formação continuada/permanente aos educadores para atuar em processos educativos no campo**, por meio de instituições públicas e com financiamento garantido, de forma presencial; [...]
- Exigir políticas públicas de financiamento para o **desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão que atendam a especificidade da Educação do Campo**;
- **Ofertar cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas, incluindo nos seus currículos o estudo sobre as modalidades, como EJA e Educação Especial, na perspectiva da concepção da Educação do Campo**;
- Realizar encontros e seminários sobre Educação do Campo financiados pelo governo estadual, com a participação dos Movimentos Sociais e outras organizações da classe trabalhadora do campo na preparação e organização, **promovendo uma aproximação das universidades com a mesma**; [...]
- **Fomentar entre as Instituições de Ensino Superior o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão com o objetivo de promover o resgate sócio-histórico e cultural dos povos do campo, da floresta e das águas, a partir da realidade dos sujeitos locais, com ênfase na reestruturação das suas identidades e (re)caracterização das Escolas do Campo**; (APEC, 2013a, p. 03-04, grifo nosso).

Com tais proposições, o Encontro Estadual-2013, dentre outras questões, ressaltou a formação de professores do campo como questão elementar na luta por uma Educação do Campo.

Já o Seminário Estadual-2017 trouxe para o centro deste processo a atuação do professor do campo, registrando a necessidade de “Pautar lutas por concurso público para superar o alto índice de rotatividade dos professores. Indicou-se a possibilidade da elaboração de uma carta de anuência, a exemplo das escolas indígenas e quilombolas no Paraná” (APEC, 2017, p. 2-3).

Outra questão evidenciada no Seminário Estadual-2017 refere-se às dificuldades relacionadas ao processo de reconhecimento⁴⁴ da titulação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo que têm sua formação por áreas de conhecimento. Neste expediente, a APEC, por meio do Manifesto do Seminário Estadual-2017, assumiu o compromisso de

Reivindicar nos concursos públicos da SEED o reconhecimento da titulação por áreas do conhecimento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, desde ação junto à SEED, para pressionar um edital com pontuação maior para os licenciados em educação do Campo, também

⁴⁴ “No ano de 2015, quatro (4) egressos da UNICENTRO - Guarapuava aprovados no concurso público para seleção de professores para atuar nas escolas públicas do Paraná, realizado em 2014, para trabalhar com as disciplinas de Artes, foram impedidos de assumir porque a SEED/PR não reconheceu o Diploma por área do Conhecimento: Linguagem e Códigos que habilita o egresso a trabalhar nas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física, alegando que, como a formação foi por área, não poderiam assumir a disciplina.” (UFPR et al., 2017, p. 2).

contar pontuação maior para quem reside no campo; para isso, realizar audiência pública para criação de um instrumento legal de enfrentamento (APEC, 2017, p. 4).

Sobre a formação de professores do campo, no Seminário Estadual – 2017 foi apontada a necessidade de ampliação dos projetos de extensão das Universidades voltados à formação continuada de professores, com destaque para “[...] reelaboração do PPP, Novas práticas de Planejamento – através da construção dos Inventários da Realidade, com alguns elementos do Experimento das EI [Escolas Itinerantes] do MST – Complexo de Estudos, planejamento coletivo e interdisciplinar” (APEC, 2017, p. 3). Afirmou-se ainda a necessidade do “Estudo das Diretrizes da Educação do Campo, e demais legislação e outros textos sobre fundamentos filosóficos, sociológicos e políticos” (APEC, 2017, p. 3).

E como expresso anteriormente, no âmbito da pesquisa em Educação do Campo, no Seminário Estadual-2017 foi destacada a necessidade de socialização das pesquisas realizadas, bem como intensificar a articulação dos pesquisadores em Educação do Campo que atuam no estado.

Neste contexto, o aprofundamento acerca da formação de professores na Educação Superior no contexto da Educação do Campo alcançou destaque e relevância. Considerando que a concretização dos cursos de graduação para formação de professores do campo no Paraná tem como elemento estruturante comum o regime de alternância, essa realidade instiga a análise acerca da configuração da pesquisa nesse contexto.

No âmbito do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2009, com a publicação do segundo edital do PROCAMPO, a UTFPR apresentou nova proposta para continuidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Em 2012, em decorrência do terceiro edital do PROCAMPO, a UTFPR, a UFFS e a UFPR apresentaram novas propostas para efetivação de seis turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo em cada instituição.

Com relação ao curso de Pedagogia para Educadores do Campo, em 2013, a UNIOESTE apresentou e teve retorno positivo do PRONERA para realização da terceira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, que foi efetivada entre os anos de 2013 e 2017. Também em 2013, a UEM aprovou junto ao PRONERA a realização de sua primeira turma de Pedagogia para Educadores do Campo, efetivada entre os anos de 2013 e 2016. Em 2017, a UNICENTRO

apresentou e teve retorno positivo do PRONERA para efetivação de sua primeira turma de Pedagogia para Educadores do Campo, a qual teve o processo de seleção para constituição da turma⁴⁵ realizado no primeiro semestre de 2018.

Deste modo, no Paraná, conforme **QUADRO 13 – TURMAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO NO PARANÁ – PRONERA**, apresentado na sequência, em decorrência da luta por uma Educação do Campo, da atuação da APEC, da disposição institucional de Universidades e das ações dos Governos Federal e Estadual, até o ano de 2017, no âmbito dos cursos de graduação para formação de professores do campo em alternância, por meio do PRONERA, foram concluídas quatro turmas do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, sendo três na UNIOESTE e uma na UEM, totalizando 112 (cento e doze) professoras/es pedagogas/os do campo egressas/os.

QUADRO 13 – TURMAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO NO PARANÁ – PRONERA

Universidade	Período	Nome da Turma	Número de Egressos
UNIOESTE	2004 – 2008	Turma Antonio Gramsci	35
	2009 – 2012	Turma Nadja Krupskaia	34
	2013 – 2017	Turma Anatoli Lunachaski	21
UEM	2013 – 2017	Turma Iraci Salete Strozak	22
Total		4	112

FONTE: Organização do autor (2018).

Da mesma forma, conforme **QUADRO 14 – TURMAS EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ – PROCAMPO**, apresentado na sequência, até o ano de 2017 foram concluídas no Paraná, por meio do PROCAMPO, quatro turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, sendo uma turma na UNIOESTE, uma turma na UNICENTRO, uma turma na UTFPR e uma turma na UFFS, totalizando 121 (cento e vinte e um) professoras/es egressas/os licenciadas/os em Educação do Campo.

⁴⁵ Conforme o edital nº 1/2018 COORPS (UNICENTRO, 2018), o curso de Licenciatura em Pedagogia: docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto do Campo, modalidade presencial em regime de alternância, ofertado pela UNICENTRO, teve seu processo seletivo realizado em 23 de março de 2018. Contudo, devido ao não repasse dos recursos financeiros necessários para viabilizar a primeira etapa do curso pelo INCRA, até agosto de 2018 o curso não havia iniciado suas atividades letivas.

QUADRO 14 – TURMAS EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ – PROCAMPO

Universidade	Período	Nome da Turma	Número de Egressos
UNICENTRO	2009 – 2013	Turma Campo em Movimento	34
UNIOESTE	2010 – 2014	Turma Paulo Freire	46
UTFPR	2009 – 2014	...	22
UFFS	2012 – 2017	Turma Paulo Freire	19
Total		4	121

FONTE: Organização do autor (2018).

Registra-se ainda, de acordo com o **QUADRO 15 – CURSOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM ALTERNÂNCIA EM ANDAMENTO NO PARANÁ – 2018**, apresentado na sequência, que até o início de 2018 havia em andamento uma turma de Pedagogia para Educadores do Campo e 15 turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, o que totalizava 453 educandas/os matriculadas/os.

QUADRO 15 – CURSOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM ALTERNÂNCIA EM ANDAMENTO NO PARANÁ – 2018

Universidade	Curso	Parceria	Número de Turmas	Número de Matriculados
UNICENTRO	Pedagogia para Educadores do Campo	PRONERA	1	50
UFPR	Licenciatura em Educação do Campo	PROCAMPO	6	179
UTFPR	Licenciatura em Educação do Campo	PROCAMPO	3	75
UFFS	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas	PROCAMPO	5	149
Total			15	453

FONTE: Organização do autor (2018).

Considerando o total de egressos dos cursos de Pedagogia para Educadores do Campo e de Licenciatura em Educação do Campo realizados no Paraná, tem-se o total de 233 (duzentos e trinta e três) professores e professoras do campo graduados em cursos organizados e realizados em regime de alternância. Somam-se mais 453 educandas/os matriculadas/os e em formação, o que totaliza 685 professores e professoras do campo formados/as ou em processo de formação em regime de alternância.

Assim, os dados produzidos permitem afirmar a efetividade das ações desencadeadas em defesa da Educação do Campo, tanto no Brasil como no Paraná, quanto à proposição e realização de cursos de graduação para formação de professores do campo realizados em regime de alternância, em especial, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

No contexto de ampliação do acesso à Universidade no Brasil, sobretudo quando considerados os primeiros quinze anos do século XXI, pode-se vislumbrar um movimento que, como dito, mostra-se ao mesmo tempo significativo e tímido, se consideradas as características elitistas da Universidade pública e as dificuldades impostas para o acesso à Educação Superior no Brasil.

A luta por uma Educação do Campo, em suas **perspectivas de negatividade, de positividade e de superação**, tem sido continuamente reafirmada nas últimas duas décadas, projetando-se também para a luta pelo acesso dos povos trabalhadores do campo à Educação Superior. Deste modo, tem-se realizado a formação de professores do campo no regime de alternância, impulsionada, sobretudo, pelas possibilidades trazidas pelo PRONERA e pelo PROCAMPO.

Nos seus vinte anos de existência, a luta por uma Educação do Campo no Brasil foi constituída como expressão coletiva da atuação incisiva e da capacidade organizativa dos Movimentos Sociais e das Organizações Populares do Campo na luta pelo direito dos povos trabalhadores do campo à educação. Essa expressão coletiva, sintetizada num primeiro momento na ANEC e depois no FONEC, produziu uma sólida reivindicação acerca da Educação Superior como direito também dos povos trabalhadores do campo.

Essa reivindicação produziu e sustentou a realização de experiências concretas nos cursos de graduação em regime de alternância, primeiramente no PRONERA e depois, concomitantemente, no PROCAMPO. Nesses processos, reafirmou-se a importância da presença da Universidade na oferta de cursos em nível superior aos trabalhadores do campo. Destacou-se o significado da pesquisa científica e em particular da Pesquisa Educacional como elemento fundamental nos processos formativos de professores, dada a sua potencialidade de contribuição na luta por uma Educação do Campo.

Deste modo, no que tange à Educação Superior e à formação de professores, o debate acerca da pesquisa na Educação do Campo coloca em evidência os processos formativos em regime de alternância entre tempo universidade e tempo

comunidade. Nessas condições em que se realiza a formação, na qual os educandos alternam suas atividades de estudo e de atuação nas comunidades, encontra-se o espaço propício para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, na perspectiva de fortalecer as relações entre a teoria e a prática, sustentada no conceito de práxis (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007).

Retomam-se aqui as elaborações apresentadas no capítulo anterior, quando Moraes (2009) afirma que a produção da ciência exige a superação da experiência imediata, não porque ela deva ser negada, mas na direção de compreendê-la de forma mais complexa e, assim, poder transformá-la.

Essas considerações apontam a necessidade de analisar as proposições que têm sido possíveis na formação de professores em um dos cursos de licenciatura e, a partir delas, apontar as configurações da pesquisa nessa experiência formativa, colocando atenção sobre as possibilidades e os limites evidenciados.

A pesquisa científica constitui-se como um caminho que contribui para a compreensão mais complexa da realidade. E neste contexto, conforme indicação de Moraes (2009), especificamente no caso aqui aprofundado – na formação de professores do campo –, a pesquisa torna-se fundamental para superar a naturalização das práticas sociais, dentre elas as práticas educacionais que, em sua dimensão cotidiana, se distanciam das possibilidades de se concretizar como práxis transformadora. Neste aspecto, a teoria destina-se

[...] à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória da teoria, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva do domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas (MORAES, 2009, p. 603-604).

Com tais elementos situados, tem-se condições para adentrar na análise do caso em estudo, de forma a contribuir para a compreensão sobre a configuração da pesquisa na formação de professores do campo em cursos de graduação organizados em regime de alternância. Para tanto, no próximo capítulo, será analisada a experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, realizada entre 2010 – 2014, tendo por referência a proposta do curso,

o processo formativo desencadeado e a produção das Monografias na referida experiência.

4 A PRESENÇA DA PESQUISA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE

Este capítulo volta-se para a análise da experiência da turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE de forma a destacar as configurações tomadas pela pesquisa na formação de professores do campo naquele contexto. A experiência analisada foi concretizada com a realização das três primeiras turmas do curso no Paraná, por meio do PROCAMPO, entre os anos de 2010 e 2014.

Para análise da pesquisa como elemento constitutivo do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE tem-se em conta o caráter da Universidade pública no Brasil; a ampliação tímida mas importante no que tange ao acesso à Educação Superior nos últimos quinze anos; os apontamentos acerca da pesquisa em educação e sobre a dinâmica da investigação científica no âmbito da Teoria Social; a efetivação do PRONERA e do PROCAMPO, que têm possibilitado a realização da formação de professores do campo nos cursos em alternância; a luta por uma Educação do Campo no Brasil; a relação entre Educação do Campo e pesquisa, com destaque para a inserção desta última nos processos formativos de professores do campo em regime de alternância.

Conforme análises feitas nas seções anteriores, procurou-se sublinhar que os cursos de graduação para formação de professores do campo em alternância, dentre eles a experiência da Licenciatura em Educação do Campo efetivada na UNIOESTE, são expressão do resultado da luta por uma Educação do Campo no Brasil, ao mesmo tempo em que são também elementos sustentadores dessa mesma luta. Entende-se que o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE expressa de forma representativa essa condição, tendo em conta os desafios que marcaram a realização da experiência – aqui associada às expressões de resistência e ousadia, elementos estes que incidiram e deram sustentação ao processo formativo desencadeado.

Em consonância com o percurso de análise realizado nos capítulos anteriores, neste capítulo o foco da análise volta-se para a experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, entendendo-a como uma experiência singular, mas na qual estão presentes elementos comuns a outras experiências realizadas ou em processo, especialmente no que diz respeito aos

elementos derivados das produções coletivas da Educação do Campo quanto à formação de professores e os significados da pesquisa.

Assim, para efetivar as análises acerca das configurações assumidas pela pesquisa no curso da UNIOESTE, tomaram-se como referência as oito dimensões da pesquisa científica (BUFREM, 2013 e SEVERINO, 2007). Entendidas como categorias analíticas, elas orientaram teoricamente a leitura do material empírico selecionado, resultante do processo de elaboração das Monografias pelos educandos. A aproximação com o material empírico se estruturou em torno de quatro categorias organizadoras, que se referem ao vínculo dos educandos-pesquisadores com os objetos de estudos, aos temas de pesquisa escolhidos pelos professores em formação, aos tipos e procedimentos de pesquisa concretizados e a parte da bibliografia utilizada.

Para apresentar os resultados, o capítulo foi estruturado em três seções. Na primeira, procurou-se descrever os elementos constituidores da proposta do Curso ofertado na UNIOESTE, detalhando questões quanto à concepção e à composição curricular, para situar nesse conjunto as atividades de pesquisa. Na segunda seção, foram apresentadas as análises que possibilitam evidenciar como a pesquisa foi inserida na formação da Turma Paulo Freire, tanto do ponto de vista das normas que regularam o curso quanto do ponto de vista das atividades realizadas, bem como as análises dos produtos que resultaram das atividades de pesquisa na forma de Monografias. Na terceira seção é apresentada uma síntese geral das oito dimensões da pesquisa científica no contexto da Turma Paulo Freire em diálogo com os apontamentos da produção coletiva da Educação do Campo acerca da pesquisa e sua inserção na formação de professores do campo em regime de alternância.

4.1 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE: TURMA PAULO FREIRE

Como analisado anteriormente, a formação de professores do campo na UNIOESTE tem sua gênese ainda na II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo-2000, foi efetivada primeiramente por meio do curso de Pedagogia para Educadores do Campo e posteriormente foi ampliada com a realização de uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo, a Turma Paulo Freire.

Neste contexto, para efetivação da Turma Paulo Freire, o PPP do curso reconheceu que

O marco inicial desse processo, que culmina com a proposição da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, ocorreu na II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, realizada em Porto Barreiro-PR, de 02 a 05 de novembro de 2000. Nesse momento, a UNIOESTE esteve presente e começou a discutir, com as entidades que participavam da “Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo”, uma proposta de formação de educadores (UNIOESTE, 2009, p. 8).

A partir disto, a turma, denominada pelos educandos que a constituíram como Turma Paulo Freire, ocorreu entre os anos de 2010 e 2014. O foco de formação do curso teve por objetivo habilitar educadores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tendo por ênfases de habilitação as áreas de conhecimento das Ciências Agrárias e das Ciências da Natureza e Matemática.

Conforme apresentado anteriormente no **QUADRO 12 – CONQUISTAS DA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ**, o curso de Licenciatura em Educação do Campo desencadeou-se como parte do conjunto de ações desenvolvidas na UNIOESTE que tiveram e têm por foco a educação dos povos trabalhadores do campo. A Turma Paulo Freire foi a quarta turma da experiência em formação superior de professores do campo no interior da UNIOESTE, estruturada sob o regime de alternância.

A Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE foi concretizada por meio do segundo edital do PROCAMPO (BRASIL, 2008a). Como analisado anteriormente, este edital nº 2, de 23 de abril de 2008, teve por objetivo a chamada pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Educação Superior para o PROCAMPO. A proposta apresentada pela UNIOESTE teve sua aprovação divulgada pelo edital nº 3, de 6 de outubro de 2008 (BRASIL, 2008b).

A parceria entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a UNIOESTE, que viabilizou o repasse de recursos para a concretização do curso, foi efetivada por meio do Convênio nº 742005/2008, de 31 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008c). Em sua cláusula primeira, o referido termo de convênio assumiu como objetivo:

[...] conceder assistência financeira visando apoiar o desenvolvimento de projetos educacionais que têm por escopo a promoção, a ampliação do acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e

grupos étnicos diversificados, particularmente, profissionais da educação sem formação específica de nível superior, mediante a oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores da educação do campo e professores afrodescendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica (BRASIL, 2008c, p. 1).

Contudo, dadas as dificuldades burocráticas no âmbito do FNDE, o repasse dos recursos financeiros destinados à realização da turma de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE não foi efetivado no ano de 2008. Com isso, em 10 de março de 2009, o FNDE, por meio de seu Conselho Diretivo, emitiu a Resolução/CD/FNDE nº 3, que objetivou validar os projetos apresentados e não financiados em 2008 no âmbito do PROCAMPO, dentre os quais se situava o projeto apresentado pela UNIOESTE (BRASIL, 2009a).

No ano de 2009, concomitantemente à busca pela garantia dos recursos financeiros junto ao MEC e ao FNDE, concretizada por meio da Resolução/CD/FNDE nº 06 (BRASIL, 2009b)⁴⁶, a UNIOESTE e a APEC pleiteavam junto ao Governo do Estado do Paraná a autorização para o funcionamento do curso. Esse pleito, após várias tratativas, foi concretizado por meio do Decreto nº 6.357, de 26 de fevereiro de 2010, por meio do qual o Governador Roberto Requião decretou a autorização de

[...] funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfases em Ciências da Natureza e Matemática e em Ciências Agrárias – Habilitação, para as séries finais do ensino Fundamental e Ensino Médio, em turma única, a ser ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, mantido pelo Governo do Estado do Paraná, no Campus de Cascavel, com carga horária de 3.275 (três mil, duzentas e setenta e cinco) horas, 60 (sessenta) vagas, em período integral e regime de alternância, em 8 etapas, organizadas durante 4 (quatro) anos de duração do curso (integralização mínima e máxima), a partir do ano letivo de 2010 (PARANÁ, 2010, p. 7).

Assim, após dezessete meses da apresentação e aprovação do projeto do curso de Licenciatura em Educação do Campo junto ao PROCAMPO, em 3 de março de 2010, a UNIOESTE publicou o edital nº 037/2010-GRE (UNIOESTE, 2010a) para abertura das inscrições para o Concurso Vestibular 2010 para o Curso

⁴⁶ A Resolução/CD/FNDE nº 06, de 17 de março de 2009, “Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados” (BRASIL, 2009b).

de Licenciatura para Educadores do Campo – com ênfase em Ciências Agrárias ou ênfase em Ciências da Natureza e Matemática.

O Concurso Vestibular Específico (UNIOESTE, 2010a) para seleção dos educandos que comporiam a turma de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE contou com provas em duas dimensões. Um primeiro bloco objetivou a análise e a comprovação dos conhecimentos gerais dos candidatos e um segundo bloco teve por foco a elaboração de uma redação. Ambos os blocos das provas foram realizados no dia 21 de março de 2010.

Para constituição do bloco de conhecimentos gerais, o edital (UNIOESTE, 2010a) previu a realização de 50 questões, contendo 5 respostas para cada questão, sendo apenas uma a correta. As questões foram voltadas para os conteúdos do Ensino Médio, com 5 questões para cada conteúdo das disciplinas de Biologia, de Física, de Geografia, de História, de Língua Espanhola e de Química; e os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática contaram com 10 questões cada.

A redação teve por tema a elaboração de um memorial descritivo, analisado com base nos seguintes critérios de avaliação: a) relação com a Educação do Campo, b) organização e estrutura do texto, e c) utilização correta dos recursos ortográficos e gramaticais no texto.

Também por determinação do edital nº 037/2010 - GRE (UNIOESTE, 2010a), no ato de inscrição os candidatos ao Concurso Vestibular Específico para o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE tiveram que optar por uma das áreas de habilitação ofertadas no curso. Assim, a classificação dos candidatos aprovados ocorreu por área de habilitação, considerando os 30 primeiros candidatos aprovados em cada uma das duas áreas de habilitação, Ciências Agrárias ou Ciências da Natureza e Matemática, compondo uma turma única de 60 educandos.

De acordo com o edital nº 055/2010-GRE, de 16 de março de 2010 (UNIOESTE, 2010b), o Concurso Vestibular Específico para o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE teve 159 (cento e cinquenta e nove) candidatos inscritos. Destes, 45 candidatos se inscreveram para a habilitação na área de Ciências Agrárias e 114 candidatos se inscreveram para a habilitação na área de Ciências da Natureza e Matemática.

O resultado final do Concurso Vestibular Específico para o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE foi divulgado pelo Edital nº

074/2010-GRE, de 5 de abril de 2010 (UNIOESTE, 2010c). As matrículas foram realizadas entre os dias 8 e 15 de abril de 2010.

De acordo com o resultado do Concurso Vestibular Específico divulgado pelo edital nº 074/2010-GRE (UNIOESTE, 2010c) para o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE e conforme o **QUADRO 16 – VINCULAÇÃO E ORIGEM DOS EDUCANDOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: TURMA PAULO FREIRE**, como segue, os sujeitos que constituíram a referida Turma, em sua grande maioria, de alguma forma já tinham vínculo com atividades educativas, seja em espaços formais ou não formais, em decorrência de suas vinculações com os Movimentos Sociais e Organizações Populares. Assim, a inserção no curso colocou-se como possibilidade do aprofundamento teórico sistemático necessário ao avanço do fazer educativo de tais sujeitos.

QUADRO 16 – VINCULAÇÃO E ORIGEM DOS EDUCANDOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: TURMA PAULO FREIRE

VÍNCULO	EDUCANDO	COMUNIDADE	MUNICÍPIO	ESTADO
	HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS			
MST	Adair Gonçalves	Assentamento Teixeira	Campo Bonito	PR
	Adriana Andrade	ITEPA	São Miguel do Iguaçu	
	Adriano da Silva			
	Marino Marcelo Gertz Scharodosim	Assentamento Ander Rodolfo Henrique	Diamante do Oeste	
	Nelson Capitani			
	Bruna Zimpel	Assentamento João de Paula	Renascença	
	Cassiano Rodrigo Kappes	Acampamento Valmir Motta de Oliveira	Jacarezinho	
	Jaqueline Bueno	Assentamento 8 de Abril	Jardim Alegre	
	Josiane Francisco Dave			
	Cristiana Aparecida Afonso de Souza	Acampamento Maila Sabrina	Faxinal	
	Franciele Abílio dos Santos*	Assentamento Celso Furtado	Quedas do Iguaçu	
	Simone Solange Riepe	Assentamento Ireno Alves dos Santos	Rio Bonito do Iguaçu	
	Gilmar Carlos Zampiva	Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu	Porecatu	
	Simone Inguelbold de Souza Zampiva			
	Harrison Willian Taques	Acampamento Emiliano Zapata	Ponta Grossa	
Izamara das Graças Soares	Assentamento Santo Antônio, Rincão	Goioxim		
Matheus José	Assentamento Dom	São Jerônimo da		

	Conrath*	Elder Camara	Serra	MS
	Natalício Pereira da Silva	Acampamento Irmã Dorothy	Barbosa Ferraz	
	Solange Tibes dos Santos	Assentamento Jarau Cavaco	Cantagalo	
	Alex Barbosa Garcia	Assentamento Palmeiras	Nioaque	
	Gislaine Santos Viso	Não identificado	Anastácio	
MMC	Suelin Meurer	Reassentamento São Francisco	Cascavel	PR
MNLM	José Borges*	Não identificado	Braganey	PR
MLST	Eliane Terezinha Buffon	Acampamento do MLST BR-369	Cascavel	PR
PJR	Cassiano Fávero	São Roque, Santa Terra Roxa	São Gabriel da Palha	ES
	Jardel Zanetti Faben	Córrego Pintado	Vila Valério	
	Julia Leticia Helmer Brum	Córrego Jabuticaba, Distrito Monte Sinai	Barra de São Francisco	
	Lucas Silva de Souza	Córrego Panorama, Vila Paulista		
MPA	Poliana Dias dos Santos	Vila Londinha	Barra de São Francisco	ES
HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA				
MST	Anderson João Napiwoski*	Assentamento Ander Rodolfo Henrique	Diamante do Oeste	PR
	Clara Maria Orzekovski	Assentamento 8 de Abril	Jardim Alegre	
	Cleverton de Quadros	Não identificado		
	Eledi da Silva	Acampamento Chico Mendes	Matelândia	
	Kênia Jaqueline do Santos			
	Marizete C. da Silva			
	Gabriele da Costa Menin*	Assentamento Ireno Alves dos Santos	Rio Bonito do Iguaçu	
	Miriane de Souza Leite	Acampamento Emiliano Zapata	Ponta Grossa	
	Leure Simone Ritta*	Reassentamento Ita 2	Mangueirinha	
	Maria Loana Viau*	Entre Rios	Guarapuava	
	Marinês Ferreira Machado	Acampamento 1º de Agosto	Cascavel	
	Pedro Francisco Bagatin*			
	Olavo Rubens Pereira*	Assentamento Chapadão	Laranjal	
	Patrícia Landes de Matos	Assentamento José Arnaldo dos Santos	Nova Cantu	
Zenilda Lisboa Perteira	Não identificado	Congoinhas		
Fabiana Lavrati	Assentamento Papuã	Abelardo Luz	SC	

		2		
	Morgana Luchese*	Assentamento Bela Vista Padeiro		
	Joacir Felisbino dos Anjos	Assentamento Santa Rita	Catanduvas	
	Clenice Fydriszwski*	Assentamento Rondinha	Jóia	RS
	Telma Gonçalves dos Santos	Não identificado	Terenos	MS
	Vanusa de Jesus Fragoso de Melo	Assentamento 17 de Abril	Nova Andradina	
MMC	Rosangela Marinete Cardoso Svistalki	Reassentamento São Francisco	Cascavel	PR
MNLM	Aloízio Desprida*	Não identificado	Cascavel	PR
	Fernando Luis Werlang*	Não identificado		
	Helena Marques Mantovani	Não identificado		
MLST	Robson Soares da Silva	Acampamento do MLST BR-369	Cascavel	PR
PJR	Alex Nepel Marins	Córrego da Perdida	Nova Venécia	ES
	Wéster Francisco de Almeida	Vila Poranga	Barra de São Francisco	
MAB	Cleomar Pereira da Silva	Não identificado	São Salvador	TO
	Liany Barbosa da Silva	Não identificado	Araguaína	

*Educandos e Educandas que desistiram do curso antes da conclusão.

FONTE: Organização do autor (2018).

Conforme expresso no **QUADRO 16**, a Turma Paulo Freire contou com a inserção de 60 educandos, sendo 26 mulheres e 24 homens. Os educandos vieram de 44 Comunidades do Campo, situadas em 35 municípios de seis estados brasileiros. Dos 60 educandos, 33 eram do Paraná, sete do Espírito Santo, quatro de Santa Catarina, dois do Tocantins e um do Rio Grande do Sul.

FOTOGRAFIA 1 – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO TURMA PAULO FREIRE



FONTE: Convite de Formatura da Turma (TURMA PAULO FREIRE, 2014).

Em relação ao vínculo com os Movimentos Sociais, de acordo com o **QUADRO 16**, registram-se sete Movimentos Sociais aos quais os educandos da Turma Paulo Freire se vinculavam: 43 educandos ao MST, seis à Pastoral da Juventude Rural (PJR), quatro ao Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN), dois ao Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), dois ao Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), dois ao Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST) e um ao Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

Dos 60 educandos matriculados inicialmente no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, e que compuseram a Turma Paulo Freire, 46 finalizaram a formação, obtendo o grau de licenciado/a em Educação do Campo. Os demais quatorze desistiram antes de concluírem o processo formativo, por diferentes motivos.

Dos 46 concluintes, 26 obtiveram habilitação para atuar como professor/a do campo na área das Ciências Agrárias e 20 com habilitação para atuar como professor/a do campo na área das Ciências da Natureza e Matemática. Dos educandos que não concluíram o curso, sete são mulheres e sete são homens, sendo 11 vinculados ao MST e três vinculados ao MNLN. Destaca-se que o número maior de desistências esteve vinculado à área de conhecimento das Ciências da Natureza e Matemática.

A Coordenação do curso e o CAPP, no acompanhamento mais próximo aos educandos da Turma Paulo Freire, verificaram que a não aderência à área de conhecimento de habilitação escolhida no momento de inscrição no Concurso

Vestibular Específico, junto à necessidade de permanência durante vários períodos fora de casa e da Comunidade de origem, foram elementos centrais que influenciaram na não conclusão do curso. Incluiu-se ainda, como um elemento decisivo nas desistências, o nível frágil de vinculação desses educandos aos Movimentos Sociais, bem como de sua inserção orgânica em práticas educativas desenvolvidas em Comunidades do Campo.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, conforme disposto em seu PPP (UNIOESTE, 2009, 2013a), e de acordo com o **QUADRO 17 – CURRÍCULO PLENO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE**, apresentado na sequência, teve uma carga horária total de 3.275 horas. Ela foi distribuída em uma carga horária comum a toda turma, constituída por 58 componentes curriculares que totalizaram 2.295 horas. A essa carga horária comum acrescentou-se a carga horária de 780 (setecentas e oitenta) horas destinadas à formação na área de conhecimento de habilitação escolhida pelos educandos. Também compuseram a carga horária total do curso 200 (duzentas) horas destinadas a Atividades Complementares, considerando a realização de atividades acadêmico-científico-culturais de interesse dos educandos e em consonância com a área de formação escolhida.

QUADRO 17 – CURRÍCULO PLENO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE

Área	Disciplinas	C/H Total	C/H Teórica TU	C/H Prática TC
NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS – NEB (780h)				
Teoria Pedagógica (240h)	Teoria Pedagógica I	45	45	...
	Teoria Pedagógica II	45	45	...
	Teoria Pedagógica III	45	45	...
	Teoria Pedagógica IV	30	30	...
	Desenvolvimento Humano e Aprendizagem I	45	45	...
	Desenvolvimento Humano e Aprendizagem II	30	30	...
Subtotal		240	240	...
Economia Política (225h)	Economia Política I	45	45	...
	Economia Política II	45	45	...
	Economia Política III	30	30	...
	Questão Agrária	30	30	...
	Realidade Brasileira I	30	30	...
	Realidade Brasileira II	45	45	..

	Subtotal	225	225	...
Filosofia (120h)	Filosofia I	30	30	...
	Filosofia II	45	45	...
	Filosofia III	45	45	...
	Subtotal	120	120	...
Política Educacional (105h)	Política Educacional I	45	45	...
	Política Educacional II	30	30	...
	Política Educacional III	30	30	...
	Subtotal	105	105	...
Linguagens, Leitura, Interpretação e Produção de Textos (90h)	Técnicas de Leitura e Interpretação de Textos	15	15	...
	Técnicas de Produção de Textos	15	15	...
	Libras	60	60	..
	Subtotal	90	90	...
	Subtotal NEB	780	780	...
NÚCLEO DE ESTUDOS ESPECÍFICOS – NEE (1.410h)				
Docência por Área de Conhecimento (300h de todas as áreas + 810h na área escolhida para ênfase + 300h de Gestão de Processos Educativos)				
Linguagens (75h)	Mediações entre forma social e forma estética	45	35	10
	Estética e Política	30	20	10
Ciências da Natureza e Matemática (75h)	Saúde, sexualidade e reprodução	45	45	...
	História e Filosofia da Física e da Matemática	30	30	...
Ciências Humanas e Sociais (75h)	Introdução ao Estudo da Área de Ciências Humanas e Sociais	30	30	...
	Conceitos organizadores das Ciências Humanas e Sociais	45	45	...
Ciências Agrárias (75h)	Gestão da Unidade Familiar de Produção	30	30	...
	Ecologia de Agroecossistemas	45	35	10
	Subtotal	300	270	30
ÁREA DO CONHECIMENTO (ÊNFASE) – Ciências da Natureza e Matemática (810h)				
Ciências da Natureza e Matemática (810h)	Geometria, ótica e a percepção do espaço	60	60	...
	Mecânica e a vida no campo	60	60	...
	Composição do universo	45	45	...
	Composição química dos seres vivos	45	45	...
	Hidrodinâmica, termodinâmica e a vida no campo	60	60	...
	Eletromagnetismo e a vida no campo	45	45	...
	Da domesticação às leis da herança	60	60	...
	O organismo	45	45	...
	Cálculo diferencial e a vida no campo	60	60	...
	Educação financeira	30	30	...
	Fluxos de energia e ciclos biogeoquímicos	60	60	...
	Diversidade dos seres vivos	45	45	...
	Estatística e a vida no campo	60	60	...

	Cálculo integral e a vida no campo	60	60	...
	Grandes temas ambientais do campo	45	45	...
	Grandes temas ambientais mundiais	30	30	...
	Subtotal	810	810	...
ÁREA DO CONHECIMENTO (ÊNFASE) – Ciências Agrárias (810h)				
Tema Contextual I – Estudos do Meio Biofísico (210h)	Botânica	60	60	...
	Zoologia	45	45	...
	Agropedologia I	60	60	...
	Fisiologia Vegetal	45	45	...
Tema Contextual II – Sistemas de Produção (210h)	Fitotecnia	75	75	...
	Zootecnia	75	75	...
	Agroclimatologia e Hidrologia	60	60	...
Tema Contextual III – Práticas Agrícolas (195h)	Forragicultura	45	45	...
	Olericultura e Plantas Medicinais	75	75	...
	Agropedologia II	75	75	...
Tema Contextual IV – Ferramentas para o Desenvolvimento Rural (150h)	Topografia e Geoprocessamento	60	60	...
	Elaboração e análise de viabilidade de projetos para agricultura familiar	30	30	...
	Desenvolvimento Rural	60	60	...
	Subtotal	810	810	...
Gestão de Processos Educativos Escolares (135h)				
Escola e Educação do Campo (60h)	Escola e Educação do Campo I	30	20	10
	Escola e Educação do Campo II	30	30	...
Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico (75h)	Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico I	30	20	10
	Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico II	30	30	...
	Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico III	15	15	...
	Subtotal	135	115	20
Gestão de Processos Educativos nas Comunidades (165h)				
Projeto de Desenvolvimento do Campo (45h)	Projeto de Desenvolvimento do Campo	45	45	...
Sujeitos do Campo (30h)	Sujeitos do Campo	30	20	10
Métodos de Organização e Educação Comunitária (70h)	Métodos de Organização e Educação Comunitária I	15	15	...
	Métodos de Organização e Educação Comunitária II	45	35	10
	Métodos de Organização e Educação Comunitária III	30	20	10
	Subtotal	165	135	30
	Subtotal NEE	1.410	1.330	80
NÚCLEOS DE ATIVIDADES INTEGRADORAS – NAI (885h)				
Pesquisa (210h)	Pesquisa I	15	15	...
	Pesquisa II	30	20	10
	Pesquisa III	30	20	10

	Pesquisa IV	30	20	10
	Pesquisa V	30	20	10
	Trabalho de Conclusão de Curso I	45	25	20
	Trabalho de Conclusão de Curso II	30	30	...
Subtotal		210	150	60
Práticas Pedagógicas (210h)	Práticas Pedagógicas I	45	30	15
	Práticas Pedagógicas II	45	25	20
	Práticas Pedagógicas III	60	40	20
	Práticas Pedagógicas IV	60	40	20
Subtotal		210	135	75
Estágios (405h)	Estágio Curricular Supervisionado I – Comunidade	105	55	50
	Estágio Curricular Supervisionado II – EJA	90	45	45
	Estágio Curricular Supervisionado III – Gestão e Docência	105	50	55
	Estágio Curricular Supervisionado IV – Gestão e Docência	105	50	55
Subtotal		405	200	205
Seminários Integradores (60h)	Seminário Integrador	15	15	...
	Seminário Integrador II	15	15	...
	Seminário Integrador III	15	15	...
	Seminário Integrador IV	15	15	...
Subtotal		60	60	...
Atividades Complementares (200h)	Atividades acadêmico-científico-culturais	200
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		3.275	2.655	420

FONTE: UNIOESTE, 2009, 2013a.

De acordo com o PPP do curso (UNIOESTE, 2009, 2013a) e conforme exposto no **QUADRO 17**, além de ter seu currículo estruturado sob o regime de alternância, o curso teve sua organização curricular estruturada em três núcleos de estudo, sendo eles: o Núcleo de Estudos Básicos, o Núcleo de Estudos Específicos (divididos em duas ênfases de habilitação: Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias) e o Núcleo de Atividades Integradoras.

Cada um dos núcleos de estudos foi orientado para uma dimensão formativa específica e a articulação destes três núcleos sob o regime de alternância sustentou a estrutura curricular do curso e o processo formativo desencadeado na Turma Paulo Freire.

Segundo os documentos, o Núcleo de Estudos Básicos (NEB) objetivou a “Formação geral que fundamente a atuação na Educação Básica e como educador/educadora do campo” (UNIOESTE, 2013a, p. 47). Este núcleo abordou a base de compreensão teórica do objeto de estudo e profissionalização do curso, que

é a escola do campo, e foi cursado por todos os educandos da Turma Paulo Freire. O NEB foi desenvolvido em 780 horas, distribuídas em cinco áreas, sendo elas: Teoria Pedagógica, com 240 horas, Economia Política, com 225 horas, Filosofia, com 120 horas, Política Educacional, com 105 horas, e Linguagens, Leitura, Interpretação e Produção de Textos, com 90 horas.

O Núcleo de Estudos Específicos (NEE) se orientou para a “Formação em conteúdos específicos à atuação profissional na condução de processos educativos, especialmente os escolares, incluindo a docência, particularmente na área de conhecimento escolhida para habilitação” (UNIOESTE, 2013a, p. 67). O NEE foi desenvolvido em 1.410 horas, distribuídas em 300 horas para uma introdução nas áreas de conhecimentos, 810 horas para formação na área de habilitação e 300 horas para formação em gestão de processos educativos.

No âmbito da introdução às áreas de conhecimento, foram consideradas as áreas das Linguagens, das Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e Sociais e das Ciências Agrárias, cada uma trabalhada em setenta e cinco (75) horas e com participação de todos os educandos da Turma Paulo Freire.

Quanto à formação na área de conhecimento da habilitação específica, em Ciências da Natureza e Matemática ou em Ciências Agrárias, o NEE ofereceu oitocentas e dez (810) horas. Para tanto, a partir do segundo semestre do segundo ano do curso, os educandos que compuseram a Turma Paulo Freire foram reorganizados em dois grupos, de acordo com a habilitação escolhida no ato de inscrição para o Concurso Vestibular Específico (UNIOESTE, 2010c). O NEE possibilitou ainda a formação para gestão de processos educativos escolares e nas comunidades, da qual participaram todos os educandos da Turma Paulo Freire.

No Núcleo de Atividades Integradoras (NAI) se propunha a “Capacitação para **articular teoria e prática** e especialmente para integrar a formação geral e a formação específica desenvolvida ao longo do curso, bem como as diferentes dimensões de um processo educativo” (UNIOESTE, 2013a, p. 127, grifo nosso). Como se vê no **QUADRO 17**, o NAI contou com uma carga horária total de 885 horas, distribuídas em eixos: Pesquisa, que contou com 210 horas; Práticas Pedagógicas, com 210 horas; Estágios, com 405 horas; Seminários Integradores, 60 horas; e Atividades Complementares, com 200 horas.

Todavia, embora considerando a especificidade de cada um dos núcleos de estudos, o PPP do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE

(UNIOESTE, 2013a) evidencia o papel da pesquisa como um elemento formativo que atravessa os diferentes componentes curriculares – ou que neles se expressa – e que cumpre a função de articulação entre o NEB, o NEE e o NAI. Para tanto, o documento estabelece algumas condições:

O amadurecimento do processo de definição individual do tema de pesquisa será apoiado e potencializado pela lógica que está sendo proposta para os Núcleos, Áreas e Eixos do curso, a saber:

No Núcleo de Estudos Básicos, as disciplinas da Área Filosofia, construindo referenciais para a **dimensão da pesquisa** e do trabalho pedagógico por áreas do conhecimento.

No Núcleo de Estudos Específicos, as disciplinas dos eixos 2 e 3, especialmente a **práxis metodológica da construção das escolas e das comunidades do campo como objeto de estudo de caso e as atividades de observação no TC com a utilização da técnica de diário de campo**.

No Núcleo de Atividades Integradoras, a capacitação para **articular teoria e prática** e integrar a formação geral e a formação específica (UNIOESTE, 2013a, p. 132, grifos nossos).

Considerando que o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE foi realizado em regime de alternância, os componentes curriculares foram ofertados atendendo a alternância entre os períodos de tempo universidade e de tempo comunidade. Para tanto, o processo formativo foi organizado e ocorreu entre 10 de abril de 2010 e 5 de junho de 2014, prevendo a realização de nove etapas de tempo universidade, articuladas e intercaladas por oito etapas de tempo comunidade.

Como evidenciado no **QUADRO 18 – ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE** a seguir, verifica-se a disposição e a organização dos períodos de tempo universidade e dos períodos de tempo comunidade no processo formativo da Turma Paulo Freire.

QUADRO 18 – ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE

ANO LETIVO	PERÍODO	ETAPAS	DIAS LETIVOS	DURAÇÃO
1º	19 de abril a 9 de junho de 2010 ⁴⁷	I Tempo Universidade	44 dias	52 dias
	10 de junho a 14 de agosto de 2010	I Tempo Comunidade	59 dias	67 dias
	16 de agosto a 05 de outubro de 2010	II Tempo Universidade	42 dias	51 dias

⁴⁷ No curso de Licenciatura em Educação do Campo, o início das atividades do ano letivo de 2010 se deu no dia 19 de abril de 2010.

	6 de outubro de 2010 a 13 de fevereiro de 2011 ⁴⁸	II Tempo Comunidade	56 dias	70 dias	131 dias
		Recesso letivo ⁴⁹	...	17 dias ⁵⁰	
				44 dias ⁵¹	
Subtotal			201 dias	301 dias	
2º	14 de fevereiro a 16 de abril de 2011 ⁵²	III Tempo Universidade	54 dias	62 dias	
		17 de abril a 30 de julho de 2011	III Tempo Comunidade	75 dias	91 dias
	Recesso letivo ⁵³		...	15 dias	
	1 de agosto a 29 de setembro de 2011	IV Tempo Universidade	52 dias	60 dias	
	1 de outubro de 2011 a 31 de março de 2012 ⁵⁴	IV Tempo Comunidade	49 dias	62 dias	184 dias
		Recesso letivo ⁵⁵	...	31 dias ⁵⁶	
91 dias ⁵⁷					
Subtotal			230 dias	412 dias	
3º	1 de abril a 3 de junho de 2012 ⁵⁸	V Tempo Comunidade	51 dias	64 dias	
		4 de junho 31 de julho de 2012	V Tempo Universidade	51 dias	58 dias
	1 de agosto a 8 de outubro de 2012		Recesso letivo ⁵⁹	...	12 dias
		VI Tempo Comunidade	49 dias	57 dias	
	9 de outubro a 9 de dezembro de 2012 ⁶⁰	VI Tempo Universidade	52 dias	62 dias	
	10 de dezembro de	Recesso letivo ⁶²	...	22 dias	99 dias

⁴⁸ As atividades do ano letivo de 2010 foram encerradas no dia 14 de dezembro de 2010.

⁴⁹ Entre os dias 15 de dezembro de 2010 e 13 de fevereiro de 2011, efetivou-se o recesso entre os anos letivos de 2010 e 2011. Este período foi incorporado de maneira informal ao período do II Tempo Comunidade.

⁵⁰ Efetivados em dezembro de 2010.

⁵¹ Efetivados em janeiro e fevereiro de 2011.

⁵² O início das atividades do ano letivo de 2011 ocorreu em 14 de fevereiro de 2011.

⁵³ Entre os dias 29 de junho e 13 de julho de 2011, efetivou-se o recesso de atividades letivas entre os semestres de 2011. Este período foi incorporado de maneira informal ao período do III Tempo Comunidade.

⁵⁴ No dia 30 de novembro de 2011, foram encerradas as atividades do ano letivo de 2011.

⁵⁵ Entre os dias 30 de novembro de 2011 e 31 de março de 2012, efetivou-se o recesso entre os anos letivos de 2011 e 2012. Este período foi incorporado de maneira informal ao período do IV Tempo Comunidade.

⁵⁶ Efetivados em dezembro de 2011.

⁵⁷ Efetivados em janeiro, fevereiro e março de 2012.

⁵⁸ O ano letivo de 2012 teve seu início no dia 1º de abril de 2012, no período de Tempo Comunidade.

⁵⁹ Entre os dias 1º e 12 de agosto 2012, efetivou-se o recesso de atividades letivas entre os semestres de 2012. Este período foi incorporado de maneira informal ao período do III Tempo Comunidade.

⁶⁰ As atividades do ano letivo de 2012 foram encerradas no dia 9 de dezembro de 2012.

	2012 a 18 de março de 2013 ⁶¹			77 dias	
Subtotal			203 dias	352 dias	
4º	19 de março a 2 de maio de 2013 ⁶³	VII Tempo Universidade	39 dias	45 dias	
	3 de maio a 23 de julho de 2013	VII Tempo Comunidade	59 dias	68 dias	82 dias
		Recesso letivo ⁶⁴	...	14 dias	
	24 de julho a 4 de setembro de 2013	VIII Tempo Universidade	38 dias	43 dias	
	5 de setembro de 2013 a 12 de maio de 2014	VIII Tempo Comunidade	78 dias	87 dias	250 dias
		Recesso letivo ⁶⁵	...	31 dias ⁶⁶	
			...	132 dias ⁶⁷	
13 de maio a 5 junho de 2014 ⁶⁸	IX Tempo Universidade	21 dias	24 dias		
Subtotal			235 dias	444 dias	
Total			869 dias	1.509 dias	

FONTE: Organização do autor (2018)⁶⁹.

Em consonância com o PPP do curso (UNIOESTE, 2009, 2013a), considerando ainda a disponibilidade de recursos financeiros para realização do curso, o processo formativo da Turma Paulo Freire teve, entre 19 de abril de 2010 e 5 de junho de 2014, 869 dias letivos, dos quais 393 dias letivos foram de tempo universidade e 476 dias letivos foram de tempo comunidade.

Contudo, ao considerar a realização dos dias letivos, é importante destacar ainda a quantidade de dias corridos necessários para a efetivação do processo formativo desencadeado. Para a efetivação da quantidade de dias letivos de tempo universidade prevista no Calendário Acadêmico do curso, foi necessária uma

⁶² Este período se constitui informalmente como período de Tempo Comunidade.

⁶¹ No período entre 10 de dezembro de 2012 a 18 de março de 2013, efetivou-se o recesso entre os anos letivos de 2012 e 2013.

⁶³ O início das atividades do ano letivo de 2013 ocorreu em 19 de março de 2013.

⁶⁴ Entre os dias 1º e 14 de julho, efetivou-se o recesso de atividades letivas entre os semestres de 2013. Este período foi incorporado de maneira informal ao período do VII Tempo Comunidade.

⁶⁵ Entre os dias 30 de novembro de 2013 a 12 de maio de 2014, efetivou-se o recesso entre os anos letivos de 2013 e 2014. Este período foi incorporado de maneira informal ao período do VIII Tempo Comunidade.

⁶⁶ Efetivados em dezembro de 2013.

⁶⁷ Efetivados em janeiro, fevereiro, março, abril e maio de 2014.

⁶⁸ Em função de dificuldades no repasse do recurso financeiro para manutenção da turma, as atividades letivas que se encerrariam em 2013 tiveram seu prazo prorrogado para finalização no primeiro semestre de 2014.

⁶⁹ Organizado a partir dos Calendários Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação na UNIOESTE (UNIOESTE, 2010d, 2011a, 2012a, 2013b, 2013e e 2014).

quantidade maior de dias corridos, pois domingos e feriados não são considerados como dias letivos na Universidade.

Assim, dada a necessidade de alojamento e alimentação, isso teve implicação na alocação dos recursos destinados à manutenção dos educandos nos períodos de tempo universidade, por exemplo. Também o período do tempo comunidade exige essa confrontação entre dias letivos e dias corridos, pois mesmo que haja o registro formal das horas destinadas ao tempo comunidade em dias letivos, os educandos mantiveram sua autonomia quanto à sua organização e estudo no período em que estavam nas Comunidades de inserção, o que não implicou necessariamente na conexão com os dias letivos registrados formalmente no Calendário Acadêmico do curso.

Portanto, quando contabilizado o período total de duração do curso em dias corridos, somam-se 1.509 (mil quinhentos e nove) dias. Destes, para os períodos de tempo universidade foram utilizados 457 dias, para os períodos de tempo comunidade foram utilizados 566 dias e para os períodos de recesso letivo foram empregados 486 dias.

Para realização dos 393 dias letivos de tempo universidade, os educandos permaneceram alojados coletivamente em períodos de tempo universidade 457 dias corridos. Para realização dos 476 dias letivos atribuídos ao tempo comunidade, os educandos da Turma Paulo Freire, durante o desenrolar de seu processo formativo, permaneceram 1.502 dias corridos em suas Comunidades de inserção, com atividades orientadas para serem realizadas nestes períodos.

De forma geral, como expresso no **QUADRO 18**, os períodos de tempo universidade tiveram a duração entre 24 e 62 dias. Já os períodos de tempo comunidade tiveram entre 72 e 91 dias. Entretanto, quando contabilizados juntos os dias de tempo comunidade e os dias de recesso letivo que os educandos permaneceram em suas Comunidades de inserção, a Turma Paulo Freire chegou a ficar um período de 248 dias e outro de 250 dias sem retornar para a Universidade.

Estas duas ocorrências ligadas à longa permanência dos educandos em suas Comunidades de inserção foram ocasionadas pela falta de repasse de recursos financeiros à Universidade nos prazos estipulados⁷⁰. Tal situação exigiu uma intensa

⁷⁰ Esta problemática foi incluída como observação na Resolução nº 135/2012-CEPE, de 4 de outubro de 2012, que alterou o Calendário Acadêmico do 3º ano do curso de Licenciatura em Educação do Campo/2012, do *campus* de Cascavel. A referida resolução registrou que “Em função do não

mobilização junto às Comunidades de inserção. Essa tarefa foi efetivada conjuntamente pelos Movimentos Sociais, pela Coordenação do curso e pelo CAPP na perspectiva de garantir a continuidade do curso e, ao mesmo tempo, minimizar as possíveis desistências que poderiam ser ocasionadas por tais ocorrências.

Como dito anteriormente, nos períodos de tempo comunidade cada educando da Turma Paulo Freire retornava para sua Comunidade de inserção com atividades orientadas para este período. Dentre as atividades orientadas e realizadas pelos educandos nos períodos de tempo comunidade, as atividades relacionadas à pesquisa tiveram espaço privilegiado e é sobre esse elemento que incidirão as análises apresentadas na sequência, encaminhando-se para a finalização do texto e para as conclusões da tese.

4.2 ELEMENTOS ESTRUTURADORES DA DINÂMICA DE PESQUISA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE

Para adentrar propriamente nas análises acerca das Monografias elaboradas e da inserção dos educandos da Turma Paulo Freire nesse processo, tendo em conta suas próprias elaborações, faz-se necessário retomar alguns elementos que, na compreensão aqui posta, se constituem como catalisadores do processo desencadeado no âmbito da pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE.

Essa análise tem em conta o perfil e a vinculação dos educandos que compuseram a Turma Paulo Freire, as expectativas relacionadas à pesquisa em conexão com os processos desencadeados no contexto da luta por uma Educação do Campo e os desafios que circundam a formação de professores do campo, que aqui foram entendidos como processos marcados por ousadia e resistência.

Deste modo, a práxis é a categoria fundante para compreensão da inserção da pesquisa na formação de professores do campo na experiência analisada, e sua compreensão está sustentada nas perspectivas de Sánchez Vázquez (2007), de Konder (1992) e de Kosik (2010). As análises sobre a Educação do Campo e a

repasso do recurso federal, a quinta etapa do Tempo Comunidade foi antecipada para o início do primeiro semestre de 2012, e a sexta etapa do Tempo Comunidade foi antecipada para o início do segundo semestre de 2012” (UNIOESTE, 2012a, p. 3).

formação de professores, realizadas até este momento do texto, têm como sustentação essa concepção de práxis.

Conforme apreensão apresentada na introdução desse trabalho, para Sánchez Vázquez (2007) a práxis é a “[...] atividade real, objetiva, material do homem, que só é homem como ser social prático [...]”. Ainda segundo o autor, o conceito é usado “[...] para designar a atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p. 28).

Em concordância com essa definição, destaca-se a compreensão de Konder (1992), ao indicar a práxis como

[...] atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Também Kosik (2010) contribui na compreensão da práxis como revelação do ser humano como ser ontocriativo, que, ao produzir a realidade, se autoproduz enquanto ser.

A **praxis** é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é **criada** pela **praxis**, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática (KOSIK, 2010, p. 222, grifos do autor).

Assim, a práxis coloca-se como o modo específico de ser do ser humano, articula de modo essencial o ser humano em todas as suas manifestações, determinando-o em todos os aspectos e/ou características. Em Kosik, “A **praxis** do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como **elaboração** da realidade”. (KOSIK, 2010, p. 222, destaques do autor).

Sánchez Vázquez (2007) compreende a práxis em seus diferentes níveis, dentre os quais se destacam aqui a **práxis criadora** e a **práxis reiterativa**, as quais mantêm uma relação intrínseca entre si:

O homem não vive em constante estado criador. Ele só cria por necessidade, isto é, para adaptar-se a novas situações, ou satisfazer novas necessidades. [...] a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador; mas, junto a ela, temos também – como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída – a repetição. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 267).

Com base em tais compreensões acerca da práxis, há condições de adentrar na apresentação dos elementos que foram examinados a partir da análise das Monografias produzidas no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, na experiência da Turma Paulo Freire, enquanto produção final resultante de uma dinâmica de investigação científica efetivada em um caso particular, que projeta possibilidades de abordagem mais universal quanto à pesquisa na formação de professores.

Neste quadro analítico, destaca-se que ao analisar a experiência da Turma Paulo Freire no âmbito da pesquisa, tomando como referência a categoria de práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007; KOSIK, 2010; KONDER, 1992), foi possível articular a compreensão derivada do material empírico por meio das oito dimensões da pesquisa científica na Educação Superior com base em Bufrem (2013) e Severino (2007)⁷¹.

Ao analisar a concretização das dimensões **epistemológica, morfológica, política, ética, teórica, técnica, pedagógica e social** da pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, foi possível evidenciar os principais elementos que configuraram a pesquisa nesse curso. Para fins da análise pretendida, tais dimensões foram postas em diálogo com a categoria de práxis, conceito fundante na materialização das ações de formação de professores do campo na experiência analisada.

Considerando o disposto no PPP do curso, a pesquisa é apresentada “[...] como princípio pedagógico técnico-científico, desafiando os educandos a construir seu projeto na interação com seus pares, professores e a realidade, indissociada ao ensino e à extensão” (UNIOESTE, 2013a, p. 20-21). Esta proposição aponta a plausibilidade de apontar que a pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE foi assumida em suas **dimensões pedagógica e social**, na perspectiva elaborada por Severino (2007).

⁷¹ Essas dimensões foram sistematizadas no **QUADRO 2** (p. 63).

Em sua **dimensão pedagógica**, a pesquisa, no contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, foi concretizada pela sua presença como instrumento central no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, presente ao longo de todo o processo formativo e responsável por estabelecer as relações necessárias e desejadas entre tempo universidade e tempo comunidade.

Em sua **dimensão social**, a pesquisa na Turma Paulo Freire teve como perspectiva e finalidade uma intervenção intencional e situada nos espaços nas Comunidades e escolas do campo e nos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo. Enraizar as questões de investigação na problemática da vida social e buscar avanços no conhecimento com vistas a orientar ações que contribuam para transformações desejadas – estas são as características balizadoras desta dimensão da investigação encontradas na proposição do curso estudado.

Com essas dimensões iniciais – **pedagógica e social** –, a pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE constituiu-se com o caráter de eixo articulador do currículo, compondo um dos núcleos de estudos, o NAI. Conforme expresso no **QUADRO 17**, a pesquisa contou com uma carga horária total de 210 (duzentas e dez) horas. Nessa direção, as atividades deveriam ser orientadas em dois sentidos principais:

[...] trabalhar a pesquisa como princípio pedagógico integrador do currículo durante todo o processo de formação; desenvolver uma atividade-processo específica em que cada estudante desenvolva uma pesquisa científica que culmine na elaboração de um trabalho monográfico com defesa pública perante banca [...] (UNIOESTE, 2013a, p. 127).

De acordo com o PPP do curso, na condição de eixo articulador do currículo estruturado em regime de alternância, a pesquisa se configurou como “[...] o meio utilizado para o resgate dos saberes produzidos pela comunidade, do conhecimento científico e tecnológico presentes na práxis do Movimento, das práticas educativas presentes em suas comunidades, dos elementos de sua cultura, da identidade dos sujeitos do campo e seu projeto sócio-político” (UNIOESTE, 2013a, p. 21).

Com essas referências iniciais, encaminham-se a seguir as análises que foram desenvolvidas a partir dos documentos oficiais do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIOESTE, com a finalidade de situar os elementos que

permitem compreender as configurações que a pesquisa assumiu neste caso em estudo para, a partir dele, apontar-se contribuições e limites dessa experiência para o debate sobre a pesquisa e a formação de professores, em âmbito mais geral.

4.2.1 A pesquisa nos documentos curriculares e a constituição de uma dinâmica de investigação

Na experiência da Turma Paulo Freire, a realização dos componentes curriculares direcionados formal e objetivamente à pesquisa, articulados de forma intencional com outros componentes, permitiu que ela estivesse presente em todos os períodos de tempo universidade e de tempo comunidade, materializando sua condição de articuladora e destacando sua **dimensão pedagógica**. Tomando-se como referência as proposições apresentadas no PPP, pode-se entender que essa dimensão possibilitou um movimento contínuo de construção e consolidação dos objetos de estudos, de estruturação e reestruturação dos percursos investigativos e de revisão permanente dos processos da pesquisa, até a elaboração das Monografias. Tal movimento foi sendo constituído no exercício contínuo dos educandos no processo de pesquisa, sustentado na articulação com o conjunto dos componentes curriculares, no vínculo dos educandos com as Comunidades, com os Movimentos Sociais e com as Organizações Populares, no processo de orientação e atuação do CAPP e na atuação dos professores orientadores de TCC.

A realização e a articulação dos sete componentes curriculares formalmente atribuídos à pesquisa, conforme o **QUADRO 19 – COMPONENTES CURRICULARES DE PESQUISA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE**, apresentado na sequência, deu base para a constituição da dinâmica da investigação científica no curso que, por sua vez, teve incidência direta no processo formativo desencadeado.

QUADRO 19 – COMPONENTES CURRICULARES DE PESQUISA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE

COMPONENTE CURRICULAR	PERÍODO REALIZAÇÃO	CH TOTAL	CH TU*	CH TC**	EMENTA	OBJETIVO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROF.
Pesquisa I	1º ano, 1º Semestre de 2010	15h	15h	...	Exercícios sobre construção de referenciais para fundamentação teórica de um projeto de investigação; instrumentos e técnicas de pesquisa; preparação para a utilização do diário de campo no TC	<ul style="list-style-type: none"> – Entender o que é pesquisa e sua relação com a educação; – Analisar a relação entre método de pesquisa, o ensino e a realidade social; – Discutir a especificidade de método e metodologia de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Pesquisa e educação; – O método de pesquisa e a relação com a realidade social; – Instrumentos e métodos de pesquisa: a pesquisa no cotidiano escolar. 	Cezar Ricardo de Freitas
Pesquisa II	1º ano, 2º Semestre de 2010	30h	20h	10h	Início da atividade- processo de pesquisa que vai culminar no trabalho monográfico; reflexão sobre a escola do campo e os processos educativos nas comunidades como objeto de estudo; apresentação da proposta de linhas de pesquisa do Curso; início de elaboração da “carta de intenções” de pesquisa de cada estudante; discussão da “carta de intenções” de pesquisa com o coletivo de origem do estudante, no TC;	<ul style="list-style-type: none"> – Compreender o papel da pesquisa na formação profissional; – Refletir sobre a contribuição da pesquisa para a atuação na comunidade; – Produzir uma “carta de intenções” de pesquisa; – Discutir as intenções de pesquisa junto à comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> – Pesquisa e atuação profissional; – Elementos metodológicos da pesquisa: “carta de intenções”; – Construção coletiva do objeto de pesquisa; – A pesquisa e a organização da comunidade camponesa; – Preparação dos encontros de discussão das intenções de pesquisa na comunidade. 	Cezar Ricardo de Freitas

<p>Pesquisa III</p>	<p>2º ano, 1º Semestre 2011</p>	<p>30h</p>	<p>20h</p>	<p>10h</p>	<p>Exercícios sobre as implicações dos conceitos de disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade na prática de pesquisa; discussão sobre a “carta de intenções” de pesquisa de cada estudante e primeiro esboço do projeto de pesquisa</p>	<p>–Compreender a necessidade e os problemas que envolvem a questão da interdisciplinaridade na pesquisa; –Analisar a relação entre método de pesquisa, o ensino e a realidade social; – Refletir sobre a contribuição da pesquisa para atuação na comunidade; – Construção do Projeto de Pesquisa.</p>	<p>– Universidade, pesquisa e atuação profissional; – O conceito de totalidade na pesquisa; – Plataformas de pesquisa; – Elementos metodológicos da pesquisa: Projeto de Pesquisa; – Construção Coletiva do Projeto de Pesquisa.</p>	<p>Cezar Ricardo de Freitas</p>
<p>Pesquisa IV</p>	<p>2º ano, 2º Sem. 2011</p>	<p>30h</p>	<p>20h</p>	<p>10h</p>	<p>O diálogo entre teoria e prática; a importância do rigor metodológico e da consciência do percurso do pensamento na interpretação da realidade; conclusão do projeto de pesquisa; preparação para o início do trabalho de campo; início da pesquisa de campo no TC</p>	<p>–Qualificar e finalizar a elaboração dos Projetos de Pesquisa, tendo em conta: a fundamentação teórica a partir da bibliografia básica indicada; as normas da ABNT; o formato de apresentação de projeto da UNIOESTE; a metodologia e os procedimentos para realização da pesquisa; a utilização de citações e referências bibliográficas; a pesquisa bibliográfica prévia e o levantamento de fontes.</p>	<p>– Elaboração do Projeto de Pesquisa; – Metodologia de pesquisa e procedimentos metodológicos; – Utilização das normas da ABNT; – Pesquisa bibliográfica prévia e levantamento de dados.</p>	<p>Isolete Paim Dutra</p>

Pesquisa V	3º ano, 1º Sem. 2012	30h	20h	10h	Bancas de qualificação do relatório de pesquisa (primeira versão da monografia); oficina sobre análise de dados; revisão da redação do relatório de pesquisa e elaboração de artigo no TC.	<ul style="list-style-type: none"> – Qualificar e finalizar a elaboração dos Projetos de Pesquisa; – Dar encaminhamentos necessários para o início/continuidade da atividade de pesquisa, articulando a orientação a partir das linhas de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Informação não registrada nos documentos curriculares do curso analisados. 	Alex Verdério
Trabalho de Conclusão de Curso I	3º ano, 2º Sem. 2012	45h	20h	25h	Oficina sobre análise de dados e conclusão do trabalho monográfico; conclusão da redação da monografia	<ul style="list-style-type: none"> – Finalizar a elaboração dos Projetos de Pesquisa; – Retomar procedimentos de coleta de dados; – Aprofundar a análise de dados; – Realizar a pesquisa e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, na forma de monografia; – Articular o processo de orientação e a relação orientandos e orientadores. 	<ul style="list-style-type: none"> – Finalização do Projeto de Pesquisa; – Procedimentos de coleta de dados; – Realização da pesquisa; – Articulação do processo de orientação e a relação orientandos e orientadores; – Elaboração da monografia; 	Janaine Zdebski da Silva
Trabalho de Conclusão de Curso II	4º ano, 1º Sem. 2014	30h	30h	..	Defesa da monografia perante banca e redação de artigo a partir da monografia	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboração do resumo da pesquisa e realizar o seminário de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, na forma de monografia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Finalizar a pesquisa; – Elaborar o resumo da pesquisa; – Garantir momento para apresentação dos resultados de pesquisa. 	Alex Verdério e Marilene Hammel

FONTE: UNIOESTE (2013a).

*Tempo universidade; **Tempo comunidade.

De acordo com o **QUADRO 19** e em consonância com a organização da alternância no curso⁷², verifica-se a articulação da pesquisa na totalidade do processo formativo desencadeado, tendo por ênfase a realização dos sete componentes curriculares diretamente vinculados à pesquisa. Neste contexto, os componentes curriculares de Pesquisa I, Pesquisa II, Pesquisa III, Pesquisa IV, Pesquisa V, Trabalho de Conclusão de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso II, que foram formalmente atribuídos à pesquisa, conforme o PPP do curso (UNIOESTE, 2013a), totalizaram 210 (duzentas e dez) horas com foco específico para a pesquisa no processo formativo desencadeado, sendo que, dessas 210 horas, 145 horas foram direcionadas para os períodos de tempo universidade e 65 horas para os períodos de tempo comunidade.

Constata-se que num primeiro momento do curso a proposta é de promover a compreensão da relação entre pesquisa e educação, tendo em conta a conexão entre método de pesquisa, atuação na educação escolar e realidade social, voltando-se para os procedimentos e instrumentos de pesquisa com foco no cotidiano escolar. Na sequência, o debate acerca da pesquisa foi assumido como elemento característico da atividade profissional do professor da escola e da comunidade do campo, culminando com a elaboração pelos educandos de suas Cartas de Intenção de Pesquisa junto às comunidades de inserção.

Posteriormente, o estudo voltou-se para a relação entre pesquisa e interdisciplinaridade, intensificando a análise sobre a relação entre a pesquisa, o ensino e a realidade social no contexto de atuação nas comunidades do campo. Naquele momento, os educandos se voltaram para o delineamento inicial de seus respectivos Projetos de Pesquisa. Na sequência, no processo formativo da Turma Paulo Freire foram intensificados os estudos, as pesquisas e as elaborações tendo em conta as oito dimensões da pesquisa científica, que já tomavam materialidade no TCC na forma de Monografia, incluindo-se os elementos formais da produção acadêmico-científica.

Quando considerados os Planos de Ensino e a ocorrência do conjunto de componentes curriculares diretamente vinculados à pesquisa no curso, é possível verificar uma conexão direta e ascendente entre eles. Assim, evidencia-se que no processo formativo da Turma Paulo Freire foi estruturado, de forma intencional, um

⁷² Apresentada e analisada anteriormente no **QUADRO 18** (p. 206).

conjunto de conhecimentos pertinentes ao **saber** e ao **fazer investigativo** (BREDA, 2008), assumidos como fundamento da formação de professores do campo na referida experiência.

A realização dos componentes específicos corresponde também à materialização da **dimensão técnica** da pesquisa no curso. Essa compreensão é formulada a partir da análise dos Planos de Ensino desses componentes curriculares, o que permitiu constatar as proposições relativas à inserção de conhecimentos pertinentes ao **saber** e ao **fazer investigativo** na formação de professores do campo em alternância. Tais componentes curriculares possibilitaram momentos sínteses decorrentes de e conectados a um exercício contínuo pela busca da compreensão e da tradução da realidade objetiva em informações a serem convertidas, pela ação do educando-pesquisador, em dados de análise. Contudo, destaca-se que esse exercício contínuo, que teve sua expressão enquanto síntese nas bancas de qualificação e de defesa de TCC, transcorreu durante a totalidade do processo formativo, como se evidenciará na sequência deste capítulo.

Assim, pode-se afirmar que o conjunto de componentes curriculares relacionados diretamente à pesquisa, na experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, colocou-se como elemento basilar da dinâmica da investigação científica no curso que culminou na elaboração das 46 (quarenta e seis) Monografias pelos educandos.

A partir do **QUADRO 20 – COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À PESQUISA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE**, apresentado na sequência, destacam-se a aderência e a articulação de mais oito componentes curriculares que foram relacionados intencionalmente à pesquisa sem desconsiderar ou comprometer suas atribuições específicas. Tal encaminhamento permitiu potencializar a investigação científica no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, tendo em conta o perfil de formação pretendido.

QUADRO 20 – COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À PESQUISA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE

COMPONENTE CURRICULAR	PERÍODO REALIZAÇÃO	CH TOTAL	CH TU*	CH TC**	EMENTA	OBJETIVO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROF.
Prática Pedagógica I	1º ano, 1º Semestre de 2010	45	30	15	Espaço interdisciplinar e transdisciplinar articulado à realidade vivenciada pelos educandos no curso e à prática pedagógica da escola. Didática, planejamento e avaliação. Preparação dos estágios e oficinas de capacitação pedagógica. Estudo das experiências pedagógicas da Educação do Campo.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o processo de planejamento e avaliação; - Compreender as dimensões da relação ensino-aprendizagem; - Iniciar a apropriação teórica acerca do conceito de juventude; - Exercitar o planejamento do trabalho com a juventude camponesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão dos elementos postos na prática pedagógica: os elementos centrais do planejamento; - Conceituação e reflexão acerca dos conteúdos escolares e da formação docente, didática, metodologia, relação ensino-aprendizagem; - Ferramentas próprias de planejamento; - Preparar as condições para o início do trabalho com a juventude a ser realizado no tempo comunidade – concepção de juventude, a juventude do campo e sua realidade; 	Cezar Ricardo de Freitas
Sujeitos do Campo	1º ano, 1º Semestre de 2010	30	20	10	Estudos sócio-histórico-antropológicos sobre os diferentes sujeitos do campo, com ênfase na compreensão do sujeito camponês e da sua inserção formadora na dinâmica social do campo hoje.	<ul style="list-style-type: none"> - Análise fundamentada nos estudos sociológicos, históricos e antropológicos das diferentes modalidades de sujeitos sociais do campo, seus modos de vida, formas de resistência, bem como das relações estabelecidas entre campo e cidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - História da constituição/surgimento dos diferentes tipos de camponeses no Brasil (sertanejo, caboclo, colono). - Construção histórica do conceito de camponês e campesinato. - Modos de vida do povo do campo (tradicional): organização da vida rural (estudo de casos) e suas transformações. - Formas de resistência camponesa. - Relação campo-cidade. 	Eliane Cardoso Brenneisen

Escola e Educação do Campo I	1º ano, 1º Semestre de 2010	30	20	10	Constituição histórica da Educação do Campo como prática social e categoria teórica. Questões do debate atual sobre Educação do Campo.	- Informação não registrada nos documentos curriculares do curso analisados.	- Educação do Campo e Educação Rural: percurso histórico e conceitos fundamentais. - Educação do Campo: política pública e projeto político-pedagógico. - Educação do Campo, Movimentos Sociais e Estado. - Relação entre projeto de campo, projeto de educação e seus sujeitos. - Lugar da escola no projeto de campo.	
Seminário Integrador I	2º ano, 2º Semestre 2011	15h	15h	...	Espaço destinado a garantir a discussão interdisciplinar dos temas incluídos nas linhas de pesquisa do curso e a socialização dos projetos de pesquisa realizados pelos estudantes.	- Informação não registrada nos documentos curriculares do curso analisados.	- Informação não registrada nos documentos curriculares do curso analisados.	Fernando José Martins

<p>Método de Organização e Educação Comunitária I</p>	<p>2º ano, 2º Sem. 2011</p>	<p>15h</p>	<p>15h</p>	<p>...</p>	<p>Introdução ao estudo de métodos de organização de base e educação comunitária a partir da experiência dos Movimentos Sociais e do referencial da Educação Popular.</p>	<p>- Aprofundar a compreensão sobre o conceito de educação, tendo por referência a organização de base e a educação comunitária desenvolvida nas comunidades camponesas, bem como o método e os fundamentos da Educação Popular e a ação dos Movimentos Sociais Populares do Campo no que tange à luta pelo direito à educação.</p>	<p>- Conceitos de organização de base e educação comunitária. - Introdução ao estudo das concepções e métodos da Educação Popular. - Como fazer um diagnóstico na comunidade para levantar com ela demandas de trabalho educativo.</p>	<p>Paulo Humberto Porto Borges</p>
<p>Seminário Integrador II</p>	<p>4º ano, 1º Semestre 2013</p>	<p>15h</p>	<p>15h</p>	<p>...</p>	<p>Espaço destinado a garantir a discussão interdisciplinar dos temas incluídos nas linhas de pesquisa do curso e a socialização dos projetos de pesquisa realizados pelos estudantes.</p>	<p>- Informação não registrada nos documentos curriculares do curso analisados.</p>	<p>- Informação não registrada nos documentos curriculares do curso analisados.</p>	<p>Fernando José Martins</p>

Seminário Integrador III	4º ano, 2º Sem. 2013	15h	15h	15h	...	<p>Espaço destinado a garantir a discussão interdisciplinar dos temas incluídos nas linhas de pesquisa do curso e a socialização dos projetos de pesquisa realizados pelos estudantes.</p>	<p>–Aprofundar reflexões e o conhecimento acerca da obra do educador brasileiro Paulo Freire.</p>	<p>–Bibliografia de Paulo Freire; –Conceito de sociedade, educação e escola.</p>	<p>Andréa Martelli</p>
Seminário Integrador IV	4º ano, 1º Sem. 2014	15h	15h	15h	...	<p>Espaço destinado a garantir a discussão interdisciplinar dos temas incluídos nas linhas de pesquisa do curso e a socialização dos projetos de pesquisa realizados pelos estudantes.</p>	<p>– Informação não registrada nos documentos curriculares do curso analisados.</p>	<p>– Informação não registrada nos documentos curriculares do curso analisados.</p>	<p>Alex Verdério</p>

FONTE: UNIOESTE, 2013a.

*Tempo universidade; **Tempo comunidade.

Tendo em conta a organização da alternância no curso, apresentada e analisada a partir do **QUADRO 18**, e a realização de componentes curriculares específicos à pesquisa, conforme **QUADRO 19**, verifica-se a potencialização da pesquisa em mais oito componentes curriculares – Prática Pedagógica I, Sujeitos do Campo, Escola e Educação do Campo I, Seminário Integrador I, Método de Organização e Educação Comunitária I, Seminário Integrador II, Seminário Integrador III e Seminário Integrador IV – que abriram espaço para articulações com a realidade das comunidades por meio de horas de atividades práticas.

Assim, mesmo aqueles componentes curriculares não tendo focalização estrita no desenvolvimento da pesquisa, eles mantiveram relação com ela. Deste modo, às 210 horas específicas para a pesquisa somou-se parte considerável das 180 horas atribuídas aos oito componentes curriculares, uma vez que 145 horas foram direcionadas para os períodos de tempo universidade e 35 horas para os períodos de tempo comunidade. Além disso, os Seminários Integradores cumpriram funções relativas à proposição e ao desenvolvimento das pesquisas.

Como exposto nos Planos de Ensino dos componentes curriculares formal e objetivamente direcionados à pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, os educandos foram sistematicamente inseridos nos debates e no exercício da pesquisa, tendo por horizonte a elaboração do TCC e a inserção deste no processo para formação de professores do campo.

No primeiro semestre letivo do primeiro ano do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, ocorrido no primeiro semestre do ano de 2010, conforme síntese já apresentada no **QUADRO 18**, foram realizados de forma sequencial o I Tempo Universidade e o I Tempo Comunidade. No primeiro, que ocorreu entre 19 de abril e 9 de junho de 2010, com a inserção no componente curricular Pesquisa I, os educandos iniciaram a reflexão acerca da pesquisa. No segundo, efetivado entre 10 de junho e 14 de agosto de 2010, os educandos tiveram como tarefa o estudo das obras **Manifesto do Partido Comunista**, de Karl Marx e Friedrich Engels (MARX; ENGELS, 2008), e **Nós e o Marxismo**, de Florestan Fernandes (FERNANDES, 2010)⁷³.

Ainda conforme o **ANEXO 9**, em relação direta com o componente curricular Práticas Pedagógicas I, com o componente curricular Sujeitos do Campo e com o

⁷³ **ANEXO 9** (p. 344).

componente curricular Escola e Educação do Campo I, iniciados no período do I Tempo Universidade e que totalizaram 35 (trinta e cinco) horas destinadas para o período de tempo comunidade, os educandos foram desafiados ao trabalho com a juventude de sua Comunidade de inserção, tendo por objetivos: a) Conhecer os jovens das comunidades do campo; b) Articular e mobilizar os jovens das comunidades de base dos educandos da Licenciatura do Campo; c) Sistematizar elementos significativos da realidade em que o jovem do campo está inserido.

Para tanto, cada um dos educandos teve por tarefa a realização de quatro encontros com os jovens de sua Comunidade. Como instrumento de sistematização dos dados, foi orientada a elaboração do Diário de Campo, no qual, após cada encontro, o educando realizou o registro detalhado, com elementos que possibilitassem a análise no final dos quatro encontros. Ao final da realização da atividade, os educandos organizaram o relatório do Tempo Comunidade contendo os planejamentos de cada encontro e a avaliação geral da prática, elencando avanços, limites e possibilidades para as próximas práticas. Este relatório constou como instrumento avaliativo dos componentes curriculares Sujeitos do Campo, Escola e Educação do Campo I e Práticas Pedagógicas I, bem como elemento de análise e atuação do CAPP.

O trabalho com a juventude iniciado no período do I Tempo Comunidade manteve relação direta com o Programa de Extensão Círculos de Cultura da Juventude Camponesa (UNIOESTE, 2010e), aprovado e efetivado no âmbito do Programa de Extensão Universitária (PROEXT) do MEC, por meio do Edital n° 05 - PROEXT 2010 de 15 de abril de 2010 (BRASIL, 2010c).

No segundo semestre letivo do primeiro ano do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, ocorrido em 2010, conforme síntese já apresentada no **QUADRO 18**, foram realizados de forma sequencial o II Tempo Universidade e o II Tempo Comunidade.

No período do II Tempo Universidade (entre 16 de agosto e 05 de outubro de 2010), no componente curricular Pesquisa II, que teve sua carga horária distribuída em tempo universidade e tempo comunidade, foi possível o aprofundamento acerca da pesquisa, relacionando-a à atuação profissional do professor do campo e sua importância e contribuição para atuação na Comunidade. Ainda no II Tempo Universidade, dentro do componente curricular de Pesquisa II foi apresentada a

proposta de constituição das Linhas de Pesquisa do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, como previsto no PPP do curso.

A partir da E2 [Etapa 2] serão apresentadas aos estudantes as linhas de pesquisa do Curso, as quais deverão orientar a escolha dos temas e serão formuladas tendo em vista as necessidades de produção de conhecimento em torno de seu objeto e como fundamentação do próprio curso; cada educando escolherá uma das linhas e serão constituídos grupos de pesquisa e orientadores por linha. Concomitantemente à redação das versões parcial e final da monografia, os grupos de pesquisa produzirão um artigo científico sob a coordenação dos professores coordenadores de cada linha (UNIOESTE, 2013a, p. 132).

As Linhas de Pesquisa se constituiriam com base no delineamento inicial dos objetos de pesquisa que foram apresentados nas Cartas de Intenção de Pesquisa elaboradas pelos educandos. Essas cartas foram produzidas no período do II Tempo Comunidade (entre 6 de outubro de 2010 e 13 de fevereiro de 2011)⁷⁴, em decorrência e em articulação com os estudos e aprofundamentos realizados no componente curricular Pesquisa II. Para tanto, foi orientada a retomada dos estudos do texto **A Construção do Projeto de Pesquisa** (DESLANDES, 2002).

Também no II Tempo Comunidade os educandos foram desafiados a realizar a leitura e o fichamento da obra **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana** (RIBEIRO, 2010). Esta atividade foi vinculada ao componente curricular Seminário Integrador I, realizado no período do III Tempo Universidade, subsequente ao II Tempo Comunidade.

No primeiro semestre letivo do segundo ano do curso, em 2011, foram realizados de forma sequencial o III Tempo Universidade e o III Tempo Comunidade⁷⁵. No período do III Tempo Universidade (entre 14 de fevereiro e 16 de abril de 2011), na realização do componente curricular Pesquisa III, a partir do retorno acerca das Cartas de Intenção de Pesquisa – **primeiro momento de síntese parcial** no desenrolar da pesquisa – foram retomadas as reflexões acerca da pesquisa no âmbito da atuação profissional dos professores do campo e sua relação com a Universidade. Também foi aprofundado o conceito de totalidade no

⁷⁴ Conforme síntese apresentada no **QUADRO 18** (p. 206), aqui estão considerados os 131 (cento e trinta e um) dias que os educandos permaneceram em suas Comunidades de inserção, o que inclui os dias letivos atribuídos ao tempo comunidade, os dias corridos de duração do tempo comunidade e os dias de recesso letivo entre os anos de 2010 e 2011.

⁷⁵ Conforme síntese apresentada no **QUADRO 18** (p. 206).

âmbito da pesquisa e teve início o trabalho acerca dos procedimentos metodológicos, sobretudo a partir do acesso às Plataformas de Pesquisa e com as orientações para o início da elaboração do Projeto de Pesquisa.

Ainda no III Tempo Universidade, no componente curricular Seminário Integrado I, foi realizada a aula com a Prof. Dra. Marlene Ribeiro, autora da obra **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana** (RIBEIRO, 2010), objeto de estudo e fichamento no tempo comunidade anterior e que se constituiu como bibliografia básica para elaboração dos Projetos de Pesquisa.

Neste contexto, as Cartas de Intenção de Pesquisa podem ser entendidas como um elemento constituinte e significativo da dinâmica da investigação científica no curso, resultantes da definição coletiva dos objetos de estudo, pelo compromisso dos educandos da Turma Paulo Freire com as demandas presentes nas Comunidades de inserção.

No período do III Tempo Comunidade (entre 17 de abril e 30 de julho de 2011)⁷⁶, os educandos foram orientados a dar início à elaboração da versão preliminar do Projeto de Pesquisa⁷⁷. Também neste período de tempo comunidade, além das demais tarefas vinculadas aos componentes curriculares do semestre, os educandos deram continuidade às atividades de mobilização e formação da juventude em sua Comunidade de inserção.

A partir disso, os educandos foram instigados a refletir sobre a função do trabalho com a juventude para a formação enquanto educador popular, tendo esta questão como eixo da elaboração do Relatório do Tempo Comunidade. Como dito, essas atividades com a juventude mantiveram relação direta com o Programa de Extensão Círculos de Cultura da Juventude Camponesa (UNIOESTE, 2010e), desenvolvido no âmbito do PROEXT 2010 (BRASIL, 2010c).

No segundo semestre letivo do segundo ano do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, em 2011, foram realizados de forma sequencial o IV Tempo Universidade e o IV Tempo Comunidade⁷⁸. No período do IV Tempo Universidade (entre 1 de agosto e 29 de setembro de 2011), com a

⁷⁶ Conforme síntese apresentada no **QUADRO 18** (p. 206), aqui estão considerados os 106 (cento e seis) dias que os educandos permaneceram em suas Comunidades de inserção, o que inclui os dias letivos atribuídos ao tempo comunidade, os dias corridos de duração do tempo comunidade e os dias de recesso letivo entre os semestres de 2011.

⁷⁷ Conforme o **ANEXO 11** (p. 348).

⁷⁸ Conforme síntese apresentada no **QUADRO 18** (p. 206).

realização do componente curricular Pesquisa IV, além de prosseguir na elaboração dos Projetos de Pesquisas – **segundo momento de síntese parcial** no desenrolar da pesquisa –, foram realizados os aprofundamentos acerca dos procedimentos metodológicos de pesquisa, o uso das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), com concomitante levantamento bibliográfico e de fontes de pesquisa.

Assim, a elaboração dos Projetos de Pesquisa pode ser entendida como outro elemento constituinte e significativo da dinâmica da investigação científica no curso, que exigiu dos educandos o dimensionamento dos objetos de estudo em formatos acadêmico-científicos, sem deixar de lado o compromisso, o respaldo e as demandas que o processo inicial de construção coletiva dos objetos de pesquisa havia anunciado, evidenciando assim as relações entre a **dimensão técnica** e a **dimensão social** da pesquisa científica no curso.

Durante o IV Tempo Universidade, com o aperfeiçoamento dos Projetos de Pesquisa e seus respectivos objetos de estudo, as Linhas de Pesquisa do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE tomaram maior concretude. Deste modo, em trabalho conjunto entre a Coordenação do curso, o CAPP e as atividades do componente curricular Pesquisa IV, foram sistematizadas as diretrizes orientadoras das Linhas de Pesquisas: a) Ênfase no entendimento de que o exercício da pesquisa implica compreender e exercitar o rigor metodológico no percurso da investigação e na interpretação teórica da realidade; b) Proposta de ementa para as Linhas de Pesquisa, entendendo-se a ementa como uma síntese do conteúdo da linha, a fim de permitir, de modo imediato, o conhecimento deste conteúdo que deve guardar estreita correlação com o eixo central do objetivo proposto pelo curso; c) Proposta de bibliografia básica por linha: leitura e referência obrigatória na fundamentação teórica dos projetos, conforme ABNT.

Com isso, conforme expresso no **QUADRO 21 – LINHAS DE PESQUISA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE**, apresentado na sequência, foram elaboradas as ementas e definiu-se uma bibliografia básica para cada uma das Linhas de Pesquisa.

QUADRO 21 – LINHAS DE PESQUISA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE

LINHA DE PESQUISA	EMENTA	BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA LINHA
<p>Linha 1: Educação do Campo – organização do trabalho pedagógico</p>	<p>Escola do Campo, suas especificidades curriculares e metodológicas; organização do processo de ensino e aprendizagem e a relação com tempos e espaços que se vinculam a este processo. Organização do trabalho escolar, processos de gestão e o currículo a partir das áreas do conhecimento do curso.</p>	<p>CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Expressão Popular: São Paulo, 2004. FERNANDES, B. M. Questão Agrária, Pesquisa e MST. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 92). RIBEIRO, M. Movimento Camponês: Trabalho e Educação. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (p. 73-163). SAVIANI, D. As teorias da Educação e o problema da marginalidade. In: _____. Escola e democracia. 36. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, Cap. I). ENGUITA, M. F. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In _____. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artmed: 1989. Cap. 4. CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. (Org.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. 2. ed. rev. 2011, p. 145-187.</p>
<p>Linha 2: Educação do Campo – função social da escola</p>	<p>Construção social da escola; as funções que essa instituição cumpre nas relações de classe. Determinantes históricos, econômicos, filosóficos, sociológicos e políticos da educação.</p>	<p>CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Expressão Popular: São Paulo, 2004. FERNANDES, B. M. Questão Agrária, Pesquisa e MST. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 92). RIBEIRO, M. Movimento Camponês: Trabalho e Educação. São Paulo: Expressão Popular, 2010. SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas: Autores Associados, 2002. ENGUITA, M. F. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In _____. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artmed, 1989. Cap. 4. MEC – Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.</p>
<p>Linha 3: Formas Organizativas e Educação Não Formal</p>	<p>A organização política dos camponeses e sua incidência em processos não formais de educação. Determinantes das formas organizativas e seus desdobramentos em práticas educativas no contexto das comunidades do campo e dos Movimentos Sociais Populares do Campo – MSP'sdoC.</p>	<p>CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. FERNANDES, B. M. Questão Agrária, Pesquisa e MST. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 92). RIBEIRO, M. Movimento Camponês: trabalho e educação. São Paulo: Expressão Popular, 2010. FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. (Prefácio, Capítulo 1 e Capítulo 2).</p>

<p>Linha 4: Processos de organização e gestão da produção e as relações da vida no campo</p>	<p>Processos de organização e de gestão da produção e reprodução da vida no campo constituída por meio de espaços (escolas, cooperativas, centros de formação, comunidades) de efetivação destas formas e relações que transcorrem durante as atividades produtivas. Abordagens de reprodução da vida no campo desde as perspectivas de resistência camponesa articulada aos processos de emancipação: a produção, a autossustentação, a formação, a agroecologia e a cooperação.</p>	<p>CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. FERNANDES, B. M. Questão Agrária, Pesquisa e MST. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 92). RIBEIRO, M. Movimento Camponês: trabalho e educação. São Paulo: Expressão Popular, 2010.</p>
---	---	---

FONTE: Organização do autor (2018)⁷⁹.

A proposição das quatro Linhas de Pesquisa se consolidou como um **terceiro momento de síntese parcial** do processo de pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE e como mais um elemento constituinte da dinâmica da investigação científica no curso.

Para realização do IV Tempo Comunidade⁸⁰ (entre 1 de outubro de 2011 e 31 de março de 2012)⁸¹, os educandos foram orientados a elaborarem o Projeto de Pesquisa tendo em conta: a fundamentação teórica a partir da bibliografia básica indicada⁸²; o respeito às normas da ABNT; o respeito ao formato de apresentação de projeto; o esboçar da metodologia; a atenção às citações e referências bibliográficas; a realização de pesquisa bibliográfica e do levantamento de fontes.

Considerando a realização do componente curricular Método de Organização e Educação Comunitária I, foi orientado o estudo e fichamento da obra **Pedagogia do Oprimido** (FREIRE, 2004), constituindo-a como referencial para elaboração dos Projetos de Pesquisa e, em decorrência, como potencial para elaboração das

⁷⁹ A partir do **ANEXO 16** (p. 360).

⁸⁰ Como expresso no **ANEXO 12** (p. 351).

⁸¹ Conforme síntese apresentada no **QUADRO 18** (p. 206), aqui estão considerados os cento e oitenta e quatro dias que os educandos permaneceram em suas Comunidades de inserção, o que inclui os dias letivos atribuídos ao tempo comunidade, os dias corridos de duração do tempo comunidade e os dias de recesso letivo entre os anos de 2011 e 2012.

⁸² Conforme o **ANEXO 13** (p. 353).

Monografias⁸³. Pode-se destacar aqui a ênfase nas **dimensões teórica e epistemológica** da pesquisa, mas também de elementos relativos à **dimensão morfológica**.

No primeiro semestre letivo do terceiro ano do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, ocorrido em 2012, conforme síntese já apresentada no **QUADRO 18** e em consonância com a problemática anunciada no próprio Calendário Acadêmico do ano letivo de 2012, a organização do semestre letivo definiu a antecipação do V Tempo Comunidade. Assim, diferentemente dos semestres anteriores, neste semestre letivo o tempo comunidade ocorreu antes do tempo universidade.

Neste contexto, o V Tempo Comunidade foi efetivado entre 1 de abril e 3 de junho de 2012⁸⁴, ocorrendo simultaneamente ao IV Tempo Comunidade, cujas atividades foram redimensionadas. Assim, o terceiro ano do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE foi iniciado no dia 1 de abril de 2012, com os educandos da Turma Paulo Freire em período de tempo comunidade e os estudos e as elaborações a partir da bibliografia básica das Linhas de Pesquisa foram potencializados. Aqui se destaca a prioridade às atividades relativas às **dimensões teórica e epistemológica** da pesquisa, âmbito em que se dá a construção do objeto científico.

Destaca-se que essa primeira ampliação do período em que os educandos da Turma Paulo Freire permaneceram em suas Comunidades de inserção teve incidência direta no processo formativo. Essa incidência não deixou de ser expressa também no desenrolar da pesquisa no curso. Com a ampliação do período em que os educandos permaneceram em suas Comunidades de inserção, uma das primeiras questões afloradas foi a ameaça à continuidade do curso.

Assim, como dito anteriormente, em decorrência desta problemática (UNIOESTE, 2012a), houve grande mobilização para garantir a continuidade do curso e, ao mesmo tempo, minimizar as possíveis desistências. Contudo, junto a isto, impôs-se a constituição de estratégias para a continuidade do processo formativo, tendo em conta o tempo em que os educandos permaneceram e que

⁸³ Conforme **ANEXO 12** (p. 351).

⁸⁴ Conforme síntese apresentada no **QUADRO 18** (p. 206), o V Tempo Comunidade teve a duração de sessenta e quatro dias, que foram somados aos cento e oitenta e quatro dias do IV Tempo Comunidade, totalizando assim duzentos e quarenta e oito dias que os educandos da Turma Paulo Freire permaneceram em suas Comunidades de inserção sem retornar para a Universidade.

poderiam permanecer novamente longe da Universidade. Neste aspecto, dentre outros, a pesquisa foi potencializada e as Linhas de Pesquisa se constituíram como uma estratégia fundamental para alimentar o processo formativo durante este primeiro longo período que os educandos permaneceram em suas Comunidades de inserção.

Após os 248 (duzentos e quarenta e oito) dias de permanência nas Comunidades de inserção e em consonância com a antecipação do V Tempo Comunidade (UNIOESTE, 2012a), o V Tempo Universidade concretizou-se entre 4 de junho e 31 de julho de 2012. Neste período, com a realização do componente curricular Pesquisa V, foram realizados a qualificação e a finalização dos Projetos de Pesquisa e os encaminhamentos necessários para o início e/ou continuidade das atividades de pesquisa a partir das Linhas de Pesquisa. Para tanto, tendo por eixo de trabalho as Linhas de Pesquisa, foi elaborado um diagnóstico do trajeto feito por cada educando no âmbito da pesquisa e da elaboração do TCC. Foram realizadas reuniões por Linhas de Pesquisa, nas quais foram realizadas orientações individualizadas.

No período de tempo comunidade subsequente ao V Tempo Universidade, formalmente tido como VI Tempo Comunidade (UNIOESTE, 2012a), entre os dias 1 de agosto e 8 de outubro de 2012⁸⁵, a partir das orientações das Linhas de Pesquisa, em conexão com o componente curricular Pesquisa V e conforme o **ANEXO 14 – ORIENTAÇÕES PARA O V TEMPO COMUNIDADE**, os educandos da Turma Paulo Freire tiveram como tarefas relacionadas à pesquisa: a) reelaboração do Projeto de Pesquisa considerando as indicações da orientação; b) adequação do Projeto de Pesquisa ao modelo padrão da UNIOESTE; c) consideração às normas da ABNT, com atendimento às regras de citação e referência bibliográfica; d) envio do Projeto de Pesquisa via correio eletrônico conforme o prazo acordado com a orientação. Aqui se destaca a ênfase em aspectos relativos à **dimensão morfológica** da pesquisa, na relação com outras dimensões já apontadas.

No VI Tempo Universidade (entre 9 de outubro e 9 de dezembro de 2012), com a realização do componente curricular trabalho de Conclusão de Curso I, foi realizada a finalização do Projeto de Pesquisa, efetivando-se o aprofundamento

⁸⁵ Conforme síntese apresentada no **QUADRO 18** (p. 206), aqui estão considerados os sessenta e nove dias que os educandos permaneceram em suas Comunidades de inserção, o que inclui os dias letivos atribuídos ao tempo comunidade, os dias corridos de duração do tempo comunidade e os dias de recesso letivo entre os semestres de 2012.

acerca dos procedimentos de produção de dados, a articulação do processo de orientação, a definição da relação orientandos e orientadores, encaminhando-se a elaboração da Monografia. A partir desse momento, as Linhas de Pesquisas foram secundarizadas, tendo em conta a concretização da relação entre os educandos da Turma Paulo Freire e seus respectivos orientadores de TCC.

Registra-se ainda, no que concerne à realização das Linhas de Pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, que, com as dificuldades para a manutenção do calendário inicial do curso, efetivamente reconfigurado a partir do ano letivo de 2012 em função de não terem sido repassados os recursos financeiros nos períodos previamente acordados entre a Universidade e o FNDE-MEC, abriu-se mão de forma deliberada do processo de produção dos artigos científicos sob a coordenação dos professores coordenadores das Linhas de Pesquisa, como previa o PPP do curso (UNIOESTE, 2013a, p. 132). A decisão, de certa forma, reduziu a intervenção das Linhas de Pesquisa no processo de elaboração do TCC, mas, por outro lado, permitiu intensificar a relação entre orientandos e orientadores e ampliou o tempo para a elaboração das Monografias.

O período subsequente ao VI Tempo Universidade, entre 10 de dezembro de 2012 e 18 de março de 2013, considerado no Calendário Acadêmico do Curso (UNIOESTE, 2012a) como recesso letivo, de forma geral foi direcionado para a realização do trabalho de pesquisa e para os aprofundamentos e estudos orientados a partir das Linhas de Pesquisa⁸⁶.

No primeiro semestre letivo do quarto ano do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, em conformidade com o apresentado anteriormente no **QUADRO 18**, foram realizados de forma sequencial o VII Tempo Universidade e o VII Tempo Comunidade.

No período do VII Tempo Universidade, entre 19 de março e 2 de maio de 2013, com a realização do componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso II e do componente curricular Seminário Integrador III, foram retomadas as partes integrantes do TCC, com ênfase na elaboração da introdução e do resumo e aprofundaram-se os conceitos de educação, sociedade e escola tendo por referência a obra **Pedagogia do Oprimido** (FREIRE, 2004), em decorrência do

⁸⁶ Conforme expresso no **ANEXO 15** (p. 358).

estudo orientado e efetivado pelos educandos a partir do período do IV Tempo Comunidade.

No VII Tempo Comunidade, entre 3 de maio e 23 de julho de 2013⁸⁷, os educandos da Turma Paulo Freire tiveram como tarefas a qualificação da introdução de suas Monografias e a continuidade das pesquisas e elaborações.

No segundo semestre letivo, em conformidade com o apresentado anteriormente no **QUADRO 18**, foram realizados de forma sequencial o VIII Tempo Universidade, o VIII Tempo Comunidade e o IX Tempo Universidade.

No VIII Tempo Universidade, entre 24 de junho e 4 de setembro de 2013, os esforços foram direcionados para garantir os encontros entre orientados e orientadores a fim de direcionar e dar os encaminhamentos necessários às pesquisas. Deste modo, a atuação dos professores orientadores de TCC colocou-se como mais um elemento definidor e como o **quarto momento síntese parcial** da dinâmica da investigação científica no curso e na formação da Turma Paulo Freire.

No período do VIII Tempo Comunidade, entre 5 de setembro de 2013 e 12 de maio de 2014⁸⁸, além da continuidade das pesquisas e elaborações pertinentes à Monografia efetivadas sob orientação dos professores orientadores de TCC, também foram realizadas as Bancas de Qualificação das Monografias. Neste período, dada a amplitude de tempo que os educandos da Turma Paulo Freire permaneceram em suas Comunidades de inserção, eles foram orientados a manterem contato constante com seus orientadores, cabendo à Coordenação de curso e ao CAPP monitorar e acompanhar a atuação dos professores orientadores de TCC.

Em março de 2014, durante o período de tempo comunidade, de acordo com o proposto no PPP do curso (UNIOESTE, 2013a, p. 132), os educandos da Turma Paulo Freire se deslocaram até a Universidade para participação no Seminário de Qualificação das Monografias. Naquele momento, foram constituídas e realizadas as Bancas de Qualificação das Monografias, momento em que cada uma das

⁸⁷ Conforme síntese apresentada no **QUADRO 18** (p. 206), aqui estão considerados os 82 (oitenta e dois) dias que os educandos permaneceram em suas Comunidades de inserção, o que inclui os dias letivos atribuídos ao tempo comunidade, os dias corridos de duração do tempo comunidade e os dias de recesso letivo entre os semestres de 2013.

⁸⁸ Conforme síntese apresentada no **QUADRO 18** (p. 206), o VII Tempo Comunidade teve a duração de 87 dias, que foram somados aos 163 dias do recesso letivo entre os anos de 2013 e 2014, totalizando assim 250 dias que os educandos da Turma Paulo Freire permaneceram em suas Comunidades de inserção sem retornar para a Universidade.

elaborações dos educandos na forma inicial de Monografia foi socializada e contou com observações e contribuições.

Cada um dos educandos procedeu à apresentação de suas elaborações a uma banca composta pelo professor orientador de TCC e mais dois convidados que, a partir da leitura prévia, apresentaram ponderações para a continuidade e a finalização das Monografias. Dentre os sujeitos que contribuíram na leitura e na arguição de qualificação do projeto de TCC, foram convidados integrantes dos Movimentos Sociais e Organizações Populares, bem como professores da Universidade. Com a realização das Bancas de Qualificação em momentos organizados especificamente para este fim, todos os educandos puderam participar das qualificações. Aqui, a **dimensão pedagógica** da pesquisa se revela em sua grande potencialidade de intervenção nos processos de ensinar e aprender.

O processo de qualificação das Monografias configurou-se, assim, como momento de reafirmar o comprometimento coletivo e individual de cada educando do curso com o processo de pesquisa, tendo em conta seu caráter acadêmico-científico, em consonância com as demandas presentes nas Comunidades de inserção, nos Movimentos Sociais e nas Organizações Populares. Deste modo, a realização das Bancas de Qualificação das Monografias foi assumida como mais um dos elementos constituintes e significativos da dinâmica da investigação científica no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, colocando-se como **quinto momento de síntese parcial** deste processo.

No IX Tempo Universidade, realizado entre 13 de maio e 5 de junho de 2014, que se constituiu como o último tempo universidade do curso, em conexão com o componente curricular Seminário Integrador IV, foram realizadas as Bancas de Defesa das Monografias. A organização das Bancas de Defesa teve por base as Bancas de Qualificação realizadas em março de 2014 e, assim, foram constituídas com a participação de integrantes dos Movimentos Sociais e Organizações Populares, bem como de professores da Universidade.

De acordo com os documentos curriculares considerados, com o processo descrito e as análises efetivadas, verifica-se que a pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE constituiu-se como elemento central no processo formativo desencadeado. Tomada como **princípio pedagógico técnico-científico**, pode-se observar como se materializou nos diferentes componentes curriculares e nas articulações possíveis entre eles, bem como na

estruturação das atividades no tempo e espaço do ensino e aprendizagem singulares dessa experiência analisada.

Dessa forma, a pesquisa foi estruturada em dinâmicas que podem ser sintetizadas em torno dos seguintes elementos:

- a) atuação do CAPP, especialmente quanto à organização e à articulação do regime de alternância e à efetivação da dinâmica da pesquisa neste contexto;
- b) discussões gerais e estudos sobre a pesquisa e seus elementos, na direção da cientificidade desejada;
- c) debates acerca da pesquisa realizados junto às Comunidades de inserção;
- d) os estudos orientados para elaboração das Cartas de Intenção de Pesquisa e Projetos de Pesquisa;
- e) realização de atividades relacionadas à utilização de instrumentos pertinentes à pesquisa (Fichamentos, Diagnósticos da Realidade, Diário de Campo);
- f) constituição das Linhas de Pesquisa, a partir das proposições iniciais dos projetos e definindo focos e autores referenciais, bem como traçando os caminhos teóricos e metodológicos;
- g) a atuação dos professores orientadores de TCC, especialmente no adensamento dos Projetos de Pesquisa, nos encaminhamentos e na realização das pesquisas, bem como na elaboração escrita;
- h) a realização das Bancas de Qualificação das Monografias com participantes dos Movimentos Sociais – além dos professores da universidade e com participação de todos os educandos – como atividades não só de avaliação, mas também de ensino e aprendizagem;
- i) a realização das Bancas de Defesa das Monografias, mantendo-se as Bancas de Qualificação com participantes dos Movimentos Sociais.

Portanto, destaca-se que foi a partir dessa experiência de produção de pesquisa em uma situação específica, com vistas à elaboração de um trabalho científico articulado às experiências das Comunidades e em regime de alternância que, apesar das dificuldades e limites, foi possível estruturar uma dinâmica com características específicas, que merece ser analisada em estudos posteriores, complexificando as análises iniciais aqui apresentadas.

Das estratégias formativas desencadeadas no curso, do conjunto e da articulação entre as ações e os elementos evidenciados que estruturaram a dinâmica da investigação científica, produziu-se como resultado concreto a elaboração do TCC, na forma das 46 (quarenta e seis) Monografias, que serão examinadas a seguir em algumas de suas características principais.

4.2.2 As monografias: elementos para entender relações entre as dinâmicas da pesquisa e o produto resultante

De acordo com o PPP da Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, “O TCC representará o registro de todo o processo de formação e produção científica percorrido pelo estudante durante o curso, em coerência com a escolha da pesquisa como princípio educativo integrador dos demais componentes curriculares” (UNIOESTE, 2013a, p. 132). Deste modo, as Monografias elaboradas pelos educandos da Turma Paulo Freire se constituíram como o resultado do processo de pesquisa e da dinâmica da investigação científica que foi produzida e efetivada no curso.

A **dimensão epistemológica** da pesquisa no processo formativo da Turma Paulo Freire tomou materialidade principalmente na atuação do educando-pesquisador que, enraizando as questões nas demandas da sua comunidade de inserção e mantendo com ela o compromisso durante todas as etapas do trabalho, garantiu a sustentação baseada nas proposições da Educação do Campo e da pesquisa na formação de professores do campo. Esses pressupostos assumiram papel central na construção dos objetos de conhecimento, demarcando uma concepção epistemológica que entende a pesquisa como práxis.

Nesse processo, o objeto científico foi delineado no processo de relação entre a teoria e a empiria, produzindo sucessivas delimitações que culminaram na concretização de problemáticas investigativas. Nesse aspecto, destaca-se a forte presença e a postura dos educandos-pesquisadores que foram construídas frente aos e em relação com seus objetos de estudo. Tal postura foi vivenciada pelos educandos-pesquisadores na apreensão das finalidades e formas da pesquisa na formação de professores do campo, no diálogo junto às Comunidades de inserção, na elaboração das Cartas de Intenção de Pesquisa, na formulação inicial dos Projetos de Pesquisas, na inserção e nos aprofundamentos realizados nas Linhas

de Pesquisa, na qualificação do processo de elaboração e pesquisa, na elaboração e na finalização das Monografias.

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, de acordo com a proposta pedagógica do curso (UNIOESTE, 2013a), teve como resultado as 46 (quarenta e seis) Monografias elaboradas pelos educandos da Turma Paulo Freire. Os significados e caminhos desses processos estão expressos no PPP do curso:

O trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como produto final a monografia, elaborada a partir de projeto de pesquisa. A monografia é trabalho de caráter científico, produzido como resultado de pesquisa, a partir de fontes conceituais ou empíricas, articulando conhecimentos construídos ao longo do curso, articulados com as linhas de pesquisa da Educação do Campo.

O texto da monografia deverá articular as reflexões da educação com clareza na exposição de ideias, objetividade no desenvolvimento do tema, incorporando reflexões teórico-metodológicas, devendo ser organizado segundo “normas” acadêmicas de apresentação e entregue ao coordenador do Curso. Esse trabalho monográfico é elaborado pelo educador em formação (aluna/o do curso), sob orientação de um professor do Curso e dos parceiros dos movimentos sociais do campo, de acordo com a linha de pesquisa da Educação do Campo. (UNIOESTE, 2013a, p. 21).

Os educandos-pesquisadores, no desencadear de sua formação durante o curso e considerando o *continuum* formativo expresso na relação e na articulação entre tempo universidade e tempo comunidade, tiveram sua atividade científica estruturada na exposição do objeto de conhecimento, bem como no processo de explicação e compreensão realizado por meio da pesquisa científica. Os resultados desse processo foram registrados e socializados nas Monografias, configurando assim a **dimensão morfológica** da pesquisa no curso.

Deste modo, quando consideradas as elaborações dos educandos-pesquisadores que integraram a Turma Paulo Freire, de acordo com as informações dispostas no **APÊNDICE 1 – MAPEAMENTO DAS MONOGRAFIAS ELABORADAS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE**, verifica-se que os trabalhos em seu conjunto mantêm uma estrutura acadêmico-científica comum aos trabalhos monográficos: sua estrutura é constituída por resumo, introdução, capítulos, considerações finais e referencial bibliográfico. A linguagem utilizada contempla exigências formais para texto acadêmico e foram feitas escolhas que se articulam as outras dimensões da pesquisa, para além da **morfológica**.

A **dimensão ética** da pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE teve como eixo orientador o trabalho coletivo desenvolvido pela Turma Paulo Freire no processo de elaboração das Monografias. Nesse aspecto, evidenciou-se uma relação de compromisso coletivo do educando-pesquisador com seu objeto de estudo, relação essa estabelecida no contexto próprio da Turma Paulo Freire.

Esse elemento dimensionou e afirmou a relação dos educandos-pesquisadores com os sujeitos colaboradores da pesquisa, bem como possibilitou a efetivação de procedimentos de pesquisa adequados à realidade estudada, ao objeto de estudo eleito e às finalidades da produção de conhecimento, mantendo fidelidade e congruência com os resultados obtidos, mesmo quando eles não corresponderam às hipóteses levantadas inicialmente. Esse processo foi efetivado especialmente nos momentos de sínteses parciais da pesquisa, destacando-se sua realização na construção coletiva dos objetos de estudo que, impulsionados nos diálogos junto às Comunidades de inserção, tiveram como desdobramento a constituição e a realização das Linhas de Pesquisa no curso e a qualificação do TCC.

4.2.2.1 Dimensões da pesquisa materializadas nos temas escolhidos pelos educandos

Considerando os elementos evidenciados e analisados nos documentos e nas dinâmicas da investigação científica no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIOESTE, constata-se a vinculação entre os estudos realizados e a atuação dos educandos, seja nas escolas do campo, nas Comunidades de inserção ou nos Movimentos Sociais e Organizações Populares⁸⁹.

Em uma primeira análise, examinando apenas o título das Monografias, é possível verificar uma relação explícita dos temas pesquisados com a realidade das Comunidades do Campo, bem como com as práticas educacionais e organizacionais desenvolvidas em conexão com a atuação nos Movimentos Sociais e nas Organizações Populares do Campo.

⁸⁹ Conforme informações dispostas no **APÊNDICE 1** (p. 304).

Em análise mais aprofundada acerca dos estudos realizados e tendo em conta a própria elaboração dos educandos em suas Monografias, identifica-se que, dos 46 trabalhos elaborados, 24 trazem na elaboração escrita, de forma explícita, a vinculação orgânica dos sujeitos pesquisadores com as realidades estudadas.

Dentre as questões pertinentes aos vínculos dos educandos da Turma Paulo Freire com seus objetos de estudo que são anunciadas nas próprias Monografias estão: a inserção e a atuação na Escola são evidenciadas em sete elaborações; a inserção e a atuação no Movimento Social estão expressas em seis elaborações; a inserção e a atuação na Comunidade são referidas em cinco elaborações; a inserção e a atuação de forma concomitante na Comunidade e na escola estão em três elaborações; a inserção e a atuação de forma concomitante no Movimento Social e na escola foram referidas em duas elaborações; e a inserção e a atuação no curso de Licenciatura estão presentes em uma elaboração.

Ao analisar as elaborações constituintes das demais 22 (vinte e duas) Monografias, verifica-se que, mesmo não anunciando na elaboração escrita, de forma direta, o vínculo dos educandos com os objetos de estudo, tal vinculação pode ser facilmente depreendida da leitura das Monografias elaboradas na relação com o perfil e a inserção dos educandos da Turma⁹⁰.

A vinculação dos educandos-pesquisadores com seus objetos de estudo expressou a concretização da **dimensão política** da pesquisa científica no contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE. Neste aspecto, verificou-se que essa vinculação dos educandos-pesquisadores da Turma Paulo Freire com seus respectivos objetos de estudo produziu uma atividade intencional do sujeito educando-pesquisador na direção de focalizar problemáticas que têm significado social, que correspondem a demandas das comunidades, atribuindo finalidades balizadas pelas prioridades das populações do campo. No entanto, mesmo considerando a estreita vinculação com o objeto pesquisado, a pesquisa esteve pautada na autonomia dos educandos nas definições de prioridades de estudo e na adoção de valores e pressupostos que orientaram sua ação enquanto educando-pesquisador.

Nesse quadro, afirma-se que a relação com os objetos de estudos expressa nas Monografias e na própria origem e vínculo dos educandos que compuseram a

⁹⁰ Conforme apresentação e análise feitas anteriormente a partir do **QUADRO 16** (p. 196).

Turma Paulo Freire – com as Comunidades do Campo, as escolas, os Movimentos Sociais e as Organizações Populares – tem suas raízes no processo de construção coletiva dos objetos de estudos, viabilizados e reafirmados, sobretudo, nos momentos de sínteses parciais concretizados nas Cartas de Intenção de Pesquisa, nos Projetos de Pesquisa, nas Linhas de Pesquisa e nas Bancas de Qualificação, conforme descrito e analisado anteriormente, expressando assim a **dimensão política** presente nas dinâmicas da pesquisa no curso.

A partir da análise do material empírico – as Monografias elaboradas no curso –, identificam-se as questões que suscitaram o interesse e a relação dos educandos da Turma Paulo Freire com a pesquisa. As temáticas abordadas podem ser agregadas em três Grupos Temáticos: 1) Educação do Campo e Escola, 2) Programas Educacionais, e 3) Práticas vinculadas aos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo. Dada a diversidade de temas abordados e a abrangência dos estudos realizados, os três Grupos Temáticos referidos poderiam ser abertos em 20 Subgrupos Temáticos, conforme se apresenta a seguir.

QUADRO 22 – TEMÁTICAS DAS MONOGRAFIAS ELABORADAS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE – TURMA PAULO FREIRE

Grupos Temáticos	Nº Monografias	Subgrupos Temáticos	Nº Monografias
Educação do Campo e Escola	26	Relação Escola e Comunidade na Educação do Campo	4
		Organização Curricular e Educação do Campo	2
		Trabalho como princípio educativo na Educação do Campo	2
		Educação Matemática e Educação do Campo	2
		Formação Continuada de Professores do Campo	3
		Educação do Campo na Escola	4
		Juventude na Escola Itinerante	1
		Pessoas com deficiência auditiva nas Escolas Itinerantes	1
		Pedagogia da Alternância e Educação do Campo	3
		Educação do Campo e Educação Integral	1
		Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo	1
		Experiência Regional de Educação do Campo	1
Debate Conceitual acerca da Educação do Campo	1		
Programas Educacionais	1	O debate da Sexualidade e da Homossexualidade na Educação Escolar	1

Práticas vinculadas aos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo	19	Questão Agrária, Comunidade Camponesa e Organização	9
		Processos de Lutas e Movimentos Sociais	3
		Aspectos relacionados à Produção Agrícola	2
		Juventude do Campo e Movimentos Sociais	2
		Debate Conceitual	2
		Trabalho das Mulheres Camponesas	1
Total de Monografias			46

FONTE: Organização do autor a partir das Monografias (2018).

Em consonância com a distribuição das Monografias nos três Grupos e nos 20 Subgrupos Temáticos elencados, verifica-se a aderência dos estudos realizados à constituição própria das quatro Linhas de Pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE. Do conjunto dos trabalhos elaborados no contexto da Turma Paulo Freire, verifica-se a alta incidência dos estudos que se orientaram para a Educação do Campo na Escola ou, em outras palavras, sobre a questão da educação escolar propriamente dita – foram 27 (vinte e sete) Monografias elaboradas. Por sua vez, os estudos voltados para as práticas vinculadas aos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo também tiveram grande repercussão nas elaborações da Turma Paulo Freire, dando corpo à elaboração de 19 (dezenove) Monografias.

Essa relação entre as Monografias elaboradas e o debate acerca da Educação do Campo e Educação Escolar e as práticas dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo foi constituída na relação com a própria definição das Linhas de Pesquisa do curso. Dessa forma, pode-se destacar aqui a **dimensão teórica e epistemológica** que se expressou na configuração das Linhas e que resultou na definição de referenciais bibliográficos e de procedimentos mais adequados a cada uma delas, elementos próprios da construção dos objetos científicos.

Mas deve-se aqui lembrar, como analisado anteriormente, que tal definição de Linhas teve como ponto inicial as Cartas de Intenção de Pesquisa e o diálogo junto às Comunidades de inserção. Por isso, pode-se também entender que os temas expressam a sua relevância não apenas para os professores em formação, mas também para as Comunidades, uma vez que as problemáticas foram geradas na discussão com as Comunidades de inserção dos educandos-pesquisadores. Não

é difícil compreender, portanto, o número de trabalhos que se concentraram na temática das escolas do campo e isso revela a presença da **dimensão política** nas pesquisas realizadas.

Deste modo, a produção das 46 (quarenta e seis) Monografias afirmou as disposições das quatro Linhas de Pesquisa delineadas no processo desencadeado. Isso teve como resultado a elaboração de nove Monografias vinculadas à Linha 1: Educação do Campo – Organização do trabalho pedagógico; 13 Monografias vinculadas à Linha 2: Educação do Campo – Função social da escola; 13 Monografias vinculadas à Linha 3: Formas Organizativas e Educação Não Formal; 11 Monografias vinculadas à Linha 4: Processos de organização e gestão da produção e as relações da vida no campo.

4.2.2.2 Dimensões teórica e epistemológica e os referenciais usados nas pesquisas

A análise do referencial bibliográfico utilizado e apresentado nas 46 (quarenta e seis) Monografias elaboradas no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE mostrou que apenas sete trabalhos não fizeram menção alguma aos textos que compuseram a bibliografia básica das Linhas de Pesquisa⁹¹.

A obra de Roseli Salete Caldart, **Pedagogia do Movimento Sem Terra** (2004), indicada como bibliografia básica das quatro Linhas de Pesquisa, foi mencionada e referenciada em 20 Monografias. O texto **A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar**, também de autoria de Roseli Salete Caldart (2011), que foi indicado como bibliografia básica em uma Linha de Pesquisa, foi mencionado e referenciado em 18 Monografias.

A obra de Marlene Ribeiro, **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana** (2010), indicada como bibliografia básica das quatro Linhas de Pesquisa, foi mencionada e referenciada em 16 Monografias. A obra **Pedagogia do Oprimido**, de Paulo Freire (2004), que foi indicada como bibliografia básica em uma Linha de Pesquisa, foi mencionada e referenciada em sete Monografias.

O texto de Bernardo Fernandes Mançano, **Questão Agrária, Pesquisa e MST** (2001), que foi indicado como bibliografia básica em uma Linha de Pesquisa,

⁹¹ Conforme apresentado anteriormente no **QUADRO 21** (p. 228).

foi mencionado e referenciado em duas Monografias. A obra de Mariano Fernández Enguita, **A face oculta da escola** (1989), indicada como bibliografia básica de uma Linha de Pesquisa, foi mencionada e referenciada em duas Monografias.

A obra de Dermeval Saviani, **Escola e Democracia** (2003), indicada como bibliografia básica de uma Linha de Pesquisa, foi mencionada e referenciada em apenas uma Monografia. O texto **Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**, também de Dermeval Saviani (2002), que foi indicado como bibliografia básica em uma Linha de Pesquisa, não foi mencionado e nem referenciado em nenhuma das Monografias.

Do ponto de vista de referenciais relativos às normas oficiais, o texto **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** (BRASIL, 2012d) foi indicado como bibliografia básica em uma Linha de Pesquisa e foi mencionado e referenciado em quatro Monografias.

A evidência na utilização mais frequente de autoras como Roseli Salette Caldart (CALDART, 2004, 2011) e Marlene Ribeiro (RIBEIRO, 2010) está conectada às próprias temáticas abordadas nos trabalhos. Como já referido, as elaborações pertinentes à pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE incidiram predominantemente no tema da Educação do Campo na Escola e, em segundo lugar, no tema das práticas vinculadas aos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo.

Essas questões mantêm diálogo direto com as obras das autoras referenciadas, potencializando assim um vínculo de identidade dos educandos da Turma Paulo Freire com tais obras. Tem-se aí a presença da construção teórica e epistemológica realizada por elas na direção de estabelecer uma relação inequívoca entre a luta pela terra e a luta por escola como duas faces de uma mesma questão, que se expressa com especificidades a partir da questão agrária, mas que converge para a problemática da escola pública brasileira.

Assim, evidencia-se uma forte conexão entre a pesquisa e a elaboração das Monografias no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE com a luta por uma Educação do Campo e com a construção coletiva de conhecimento neste contexto, o que se expressa na vinculação orgânica das autoras referenciadas nas suas contribuições para a construção política e conceitual da Educação do Campo.

Por sua vez, a utilização da bibliografia básica indicada nas Linhas de Pesquisa, mesmo que aparecendo de maneira não homogênea no conjunto das Monografias, evidencia a sua incidência nos processos de pesquisa e de elaboração efetivados pelos educandos da Turma Paulo Freire. Isso reflete um dos aspectos relacionados à **dimensão teórica**, sobretudo quando considerada a definição dos conceitos orientadores das elaborações presentes nas Monografias, os quais mantiveram relação direta com o referencial bibliográfico apresentado pelas Linhas de Pesquisa no curso.

Assim, tendo presente as temáticas, os objetos de estudos construídos, as obras recorrentes como referencial nas elaborações e a vinculação dos educandos da Turma Paulo Freire com os objetos de estudos – estando essa vinculação registrada ou não de forma literal nas elaborações – verifica-se e afirmam-se esses elementos como indícios suficientes para apontar as potencialidades da pesquisa como elemento formativo que contribui para sustentar a relação teoria-prática na formação de professores do campo em alternância.

4.2.2.3 Dimensões epistemológica e técnica da pesquisa e os procedimentos escolhidos

Em relação aos procedimentos de pesquisa efetivados para a elaboração das Monografias⁹², têm-se como práticas presentes na produção dos dados de análise e no trabalho com o referencial empírico: a Pesquisa Bibliográfica; a Pesquisa Documental; a utilização do Diário de Campo; o registro de Depoimentos, Diálogos e Entrevistas; a realização de Observações; e a aplicação de Questionários. Em apenas quatro Monografias não foi possível identificar os procedimentos metodológicos utilizados, o que é um indicativo da atenção dada à **dimensão técnica** da pesquisa científica.

Ao analisar as monografias elaboradas pelos educandos da Turma Paulo Freire, no que tange aos procedimentos metodológicos utilizados, verifica-se que, do conjunto de 46 produções, 32 fazem menção direta à realização da Pesquisa Bibliográfica; 18 fazem referência à Pesquisa Documental; 17 mencionam a utilização do Diário de Campo; 13 indicaram a realização de Observações; 10

⁹² De acordo com o expresso no **APÊNDICE 1** (p. 304).

referiram o registro de Depoimentos ou a realização de Diálogos ou Entrevistas; e seis fizeram o uso de Questionários.

Os dados produzidos e analisados na presente pesquisa, que permitiram a constatação de que as Monografias elaboradas no contexto da Turma Paulo Freire mantiveram estreitos vínculos com a inserção e a atuação dos educandos, por outro lado evidenciam que, ao serem colocados diante da tarefa da pesquisa no curso, podem ter sido tensionados pelo caráter acadêmico-científico da mesma, entre outros fatores não capturados por esta pesquisa, os quais podem ter afetado as decisões de caráter metodológico.

A grande adesão à Pesquisa Bibliográfica (32 trabalhos) e à Pesquisa Documental (18 trabalhos) como procedimento de pesquisa pode ser associada a alguns fatores que, aqui anunciados, justificariam outras aproximações com os educandos e educadores para ampliar, por meio de pesquisas futuras, a compreensão sobre as escolhas feitas naquele momento.

Uma primeira consideração aponta que a maior parte das Monografias associou a pesquisa bibliográfica a outros procedimentos metodológicos; das 32 Monografias que anunciaram a pesquisa bibliográfica como procedimento, em apenas sete ela foi opção metodológica única. Por outro lado, quando considerada a associação entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental como procedimentos metodológicos, esse número se expande para treze Monografias. Deste modo, ao analisar a adoção dos procedimentos metodológicos pelos educandos-pesquisadores, considerando-a como um dos mecanismos de busca pelo caráter acadêmico-científico da pesquisa no curso, esta foi assumida também no processo de revisão necessário para construção das problemáticas de pesquisa, no qual a pesquisa bibliográfica alcança destaque.

Uma segunda consideração em relação aos números poderia alertar para o fato de que a aproximação permanente com a Comunidade de inserção, a participação dos sujeitos na definição de problemas a serem investigados e a presença do pesquisador durante todo o processo poderia gerar o entendimento de que para compreender cientificamente o que está em foco seria preciso distanciar-se e caminhar em direção à teoria, como possibilidade de apontar a solução para os problemas levantados.

Trata-se da dificuldade natural de entender a complexidade das relações da teoria com a vida real, com o mundo empírico, de forma a não dissociar a teoria da

prática, mas ao mesmo tempo não ignorar que há formas diferenciadas epistemologicamente de estabelecer a relação entre elas.

Neste quadro, insere-se a preocupação acerca da relação entre tempo universidade e tempo comunidade na formação de professores do campo em alternância, reiterada continuamente nos espaços coletivos da Educação do Campo, sobretudo os espaços de gestação, proposição e análise do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Isso condiz com questões presentes no debate contemporâneo acerca da Teoria Social, bem como no que se refere à formação de professores, sobretudo na relação teoria e prática, que no processo de pesquisa aqui analisado está traduzido na relação entre a empiria e a teoria.

Deste modo, essa relação necessita ser continuamente problematizada, uma vez que a inserção do educando-pesquisador na Comunidade, da mesma forma que pode ser um potencializador do processo de pesquisa, também pode dificultar a compreensão científica dos processos vivenciados. Neste aspecto, a questão da práxis retorna aqui, expressando-se nos procedimentos metodológicos assumidos, dando concretização à **dimensão técnica** da pesquisa no curso, mas apoiada na **dimensão epistemológica**, que, por sua vez, tem como possibilidade gerar as problematizações necessárias para a conexão entre empiria e teoria a partir da atuação intencional do pesquisador.

A quase paridade na utilização da Pesquisa Documental e do Diário de Campo como procedimentos metodológicos nas pesquisas realizadas – com 18 e 17 menções, respectivamente, nas 46 Monografias analisadas – leva à compreensão da importância da apreensão sistemática acerca das práticas e questões analisadas nos trabalhos. Neste aspecto, verifica-se que a utilização da Pesquisa Documental e do Diário de Campo foi assumida em suas perspectivas acadêmico-científicas, não descartando a vinculação dos educandos com seus objetos de estudo, mas afirmando essa vinculação para além da própria experiência do educando-pesquisador, ou seja, respaldando-a no aparato documental e nos registros sistemáticos realizados para fins do estudo e das elaborações pertinentes ao TCC. Conectada ao exercício do registro sistemático efetivado por meio da utilização do Diário de Campo, colocou-se também como procedimento metodológico a observação, sendo essa registrada nas elaborações de treze Monografias.

Em relação à utilização de Depoimentos ou à realização de Diálogos ou Entrevistas para a produção de dados, o registro de menção direta a esse

procedimento apareceu em 10 Monografias e em duas foram vinculados a realização das Entrevistas e o uso de Questionários. Em quatro Monografias apareceu apenas o uso de Questionários.

O pouco uso de Depoimentos ou da realização de Diálogos ou Entrevistas nas Monografias analisadas traduziu uma problemática presente na UNIOESTE quanto à questão dos Comitês de Ética em Pesquisa em Seres Humanos nas instituições de pesquisa, que provocou de forma inesperada dificuldades no campo das Ciências Sociais e Humanas. Dada a amplitude das questões pertinentes ao campo das Ciências Sociais e Humanas e sua inclusão nessa discussão, que no caso da UNIOESTE se processou em meados de 2013 e 2014 e que teve uma orientação objetiva apenas em 2015 com a publicação da Resolução nº 198/2015 (UNIOESTE, 2015), assumiu-se de forma deliberada que se faria o mínimo de utilização de procedimentos para produção de dados que pudessem gerar questionamentos, dadas as discussões postas naquele momento.

Neste aspecto, os educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, como expresso em suas Monografias, seguiram as orientações de evitar Depoimentos ou a realização de Diálogos ou Entrevistas, o que implicou pequena presença desses procedimentos metodológicos nas pesquisas realizadas.

Destaca-se nesta postura deliberada, refletida numa obediência e submissão – mesmo que velada – a dificuldade de rompimento com alguns dos mecanismos que reproduzem aspectos autoritários da sociedade e que estão presentes na Universidade brasileira (CHAUÍ, 2001). Identifica-se esse posicionamento de obediência e submissão mesmo quando consideradas a resistência e a ousadia constituintes da materialidade de origem da Educação do Campo e características das experiências de formação de professores do campo em alternância, como foi o caso da Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE.

Ao considerar os procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa escolhidos e efetivados no processo e na elaboração do TCC no contexto da Turma Paulo Freire, juntamente com a análise dos referenciais usados, verifica-se a constituição das **dimensões epistemológica e técnica** da pesquisa científica no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE. Neste aspecto, constatou-se que o estabelecimento dos procedimentos teórico-metodológicos teve grande ênfase na organização das hipóteses ou pressupostos, bem como dos

conceitos orientadores das pesquisas realizadas, tendo grande expressão também na própria elaboração das Monografias analisadas.

4.2.2.4 Dimensões política e epistemológica e a participação dos educandos em grupos de pesquisa

Além dos processos analisados – desenvolvimento da pesquisa e elaboração da Monografia –, que compuseram a dinâmica investigativa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, apresenta-se aqui um elemento que contribui para ampliar o entendimento sobre processos formativos de professores com base na relação entre ensino e pesquisa.

No que tange à inserção institucionalizada dos educandos da Turma Paulo Freire na pesquisa, não foi verificada sua participação efetiva em Grupos de Pesquisa. Dos 46 educandos da Turma Paulo Freire, apenas um participou como bolsista de Projeto de Iniciação Científica, que posteriormente foi transformado em sua Monografia. Os demais fizeram sua iniciação científica exclusivamente por meio da elaboração de suas Monografias, a partir da configuração da investigação científica e do desencadeamento da pesquisa no curso.

Assim, do ponto de vista dos sujeitos que estão em processo de aprendizado formal no curso de formação de professores do campo, a pesquisa se restringiu, segundo dados disponíveis, à realização das atividades curriculares específicas e da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Pela análise realizada, afirmou-se a relevância e o significado das dinâmicas constituídas, mas também se pode apontar o limite da participação em processos mais permanentes de produção do conhecimento.

Por outro lado, a institucionalidade da pesquisa no curso pode ser compreendida por meio da inserção e da atuação dos professores orientadores de TCC no âmbito da Educação Superior e na pesquisa e sua inserção em Grupos de Pesquisa. De acordo com o perfil de formação dos professores que atuaram na orientação de TCC no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE⁹³, verifica-se que, dos 15 professores orientadores, seis já possuíam curso de pós-graduação em nível de doutorado, dois estavam cursando o curso de

⁹³ Conforme síntese apresentada no **ANEXO 16** (p. 360).

pós-graduação em nível de doutorado, dois possuíam curso de pós-graduação em nível de mestrado e um estava cursando o curso de pós-graduação em nível de mestrado.

Os seis professores doutores, de acordo com as informações disponíveis em seus currículos na Plataforma *Lattes*, no período de orientação de TCC na Licenciatura em Educação do Campo, já possuíam uma larga experiência na Educação Superior, bem como uma razoável atuação no âmbito da pesquisa. No que se refere à atuação na Educação Superior, os períodos de inserção variavam entre 23, 19, 12, sete e seis anos. Em relação à pesquisa, no conjunto, até o ano de 2013, estes seis professores doutores já haviam orientado 26 dissertações de mestrado, 47 monografias de conclusão de curso de aperfeiçoamento ou especialização, 78 TCC de graduação e 70 iniciações científicas.

A maioria dos demais professores (nove) que atuaram como orientadores de TCC na Turma Paulo Freire, que se encontravam em processo de formação como pesquisadores – em cursos de pós-graduação nível de mestrado ou em nível de doutorado – eram iniciantes na atuação na Educação Superior. Destes, apenas três professores tinham mais tempo de atuação: uma professora atuava há 12 anos, outra atuava há nove anos e a terceira atuava há sete anos. Dos demais seis professores, apenas um professor já tinha uma experiência curta anterior de atuação na Educação Superior. Os outros cinco professores não tinham experiência alguma com a atuação na Educação Superior, sendo a atuação no curso de Licenciatura em Educação do Campo sua primeira experiência de atuação neste nível de ensino.

Dos nove professores não doutores que atuaram como orientadores de TCC no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, cinco já haviam desenvolvido atividades de orientações de trabalhos acadêmico-científicos. Em conjunto, até o ano de 2013, estes cinco professores, conforme informações disponíveis em seus currículos na Plataforma *Lattes*, haviam realizado orientação de 77 monografias de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização, nove Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação e três de Iniciação Científica. Os demais quatro professores não doutores não haviam tido experiência alguma com a orientação de trabalhos acadêmico-científicos, além da orientação que vivenciaram em seus próprios processos de formação na graduação e na pós-graduação.

Esse dado sobre a experiência e a atuação na Educação Superior revela um importante aspecto que incidiu na configuração da dinâmica da investigação

científica no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE. Se por um lado verificou-se a inserção de professores orientadores com certo grau de atuação na Educação Superior, de outro lado também se constatou a inserção de um conjunto de professores orientadores que tiveram na Licenciatura em Educação do Campo sua primeira experiência.

Isso abriu um campo de possibilidades que acabou incidindo na configuração da dinâmica científica no curso, pois, com a inserção de professores experientes, qualificou-se, por exemplo, os momentos de sínteses parciais verificados, bem como a própria realização das dimensões da pesquisa científica no curso. Já a inserção de professores orientadores que tiveram na Licenciatura em Educação do Campo a primeira experiência na Educação Superior possibilitou uma relação mais tênue com a própria produção coletiva da Educação do Campo. Isso, juntamente com a vivência e a atuação junto aos pares com maior experiência, colocou-se como base de sua atuação e de sua inserção no magistério superior e no processo de orientação, constituindo-se espaços de aprendizado para o conjunto de participantes e evidenciando mais uma vez a **dimensão pedagógica** da pesquisa no curso.

Do conjunto dos 15 professores que atuaram como orientadores de TCC na Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, durante o processo de orientação no curso, dez se vinculavam ao Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS) da UNIOESTE.

Conforme informações disponíveis na Plataforma *Lattes*, no Diretório de Grupo de Pesquisa, trata-se de um grupo consolidado que realiza atividades há cerca de duas décadas, como se pode evidenciar:

O Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais - GPPS - trabalha com temáticas referentes a políticas sociais desde 1999. Ao longo deste período, tem desenvolvido pesquisas nas áreas de educação e saúde no Brasil e em países da América Latina. Promove eventos científicos com o objetivo de divulgar e socializar os resultados de suas pesquisas e promover o debate entre pesquisadores, comunidade e movimentos sociais. Os resultados de suas investigações são divulgados em periódicos das áreas envolvidas, em livros, coletânea de artigos e em eventos científicos. Ao compreender as políticas sociais como estratégias de governo que contribuem para a implementação de determinado projeto econômico-político, as pesquisas e as atividades realizadas pelo grupo buscam desvelar o caráter compensatório dessas políticas, ao mesmo tempo em que pretendem subsidiar os diferentes atores sociais, numa perspectiva crítica, no que se refere à compreensão, à formulação e implementação de propostas de políticas públicas nestas áreas. (GPPS, 2017a, p. 1).

A partir de tais pressupostos, o GPPS, na área de educação, tem sua atuação em duas linhas de pesquisa, sendo elas: 1) Políticas Sociais e 2) Educação, Políticas Sociais e Estado. A linha de pesquisa Políticas Sociais, do GPPS, tem por objetivo:

Desenvolver pesquisas nas áreas de saúde e educação. Estudar as políticas dessas áreas no que se refere à concepção, ao processo decisório, ao financiamento, à implementação e à avaliação, tendo como base os diferentes contextos socioeconômicos, político-institucionais e culturais em que as mesmas ocorrem. (GPPS, 2017b, p. 1).

A linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, do GPPS,

[...] articula estudos e pesquisas voltados para a compreensão das distintas dimensões teórico-práticas da Educação, a partir da análise dos fundamentos, funções e/ou ações do Estado e da Sociedade Civil nos diferentes campos das Políticas Sociais. A Linha está vinculada ao Programa de Mestrado em Educação, área de concentração, Sociedade, Estado e Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes/CECA, UNIOESTE - *Campus* de Cascavel. (GPPS, 2017c, p. 1).

A participação efetiva dos professores orientadores de TCC da Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE no GPPS evidencia uma vez mais a atuação coletiva no curso e reflete, também, a análise registrada anteriormente, sobre a relação entre o corpo docente do curso como fundante em sua própria formação como pesquisadores.

Em 2011, durante o segundo ano de ocorrência do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, de acordo com UNIOESTE (2011b), em parceria com um conjunto de outros Grupos de Pesquisa e Programas de Pós-Graduação, o GPPS, na condição de promotor principal, realizou, entre os dias 9 e 12 de outubro de 2011, a quinta edição do Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais.

O evento é realizado a cada dois anos e visa estimular a produção de conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento, em especial as relacionadas com as ciências humanas, sociais e de saúde, contribuir com a formação de pesquisadores, alunos, trabalhadores e profissionais que atuam nessas áreas, e facilitar a troca de experiências entre pesquisadores e instituições em âmbito nacional e internacional. (UNIOESTE, 2011b, p. 1).

Esse Seminário teve como tema central as Políticas Sociais nas transições latino-americanas no século XXI: tendências e desafios. Os professores orientadores

de TCC no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE participaram efetivamente da organização dessa atividade e alguns educandos da Turma Paulo Freire participaram na condição de ouvintes. O evento contou com 650 inscritos na condição de participantes ouvintes e com 273 trabalhos acadêmico-científicos submetidos, sendo 181 aprovados para apresentação.

Em 2012, conforme UNIOESTE (2012b), entre os dias 6 e 8 de novembro de ocorreu o I Seminário de Prática de Ensino dos Cursos de Licenciatura do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA). Esta atividade foi realizada pelos quatro cursos de licenciatura vinculados ao CECA da UNIOESTE *Campus* de Cascavel – curso de Pedagogia, curso de Letras - Português/Inglês, Português/Espanhol e Português/Italiano; curso de Licenciatura em Educação do Campo e curso de Pedagogia para Educadores do Campo e teve por objetivo:

[...] o fortalecimento da interlocução entre a formação inicial e a Educação Básica, na dimensão da Prática de Ensino, oportunizando a reflexão sobre os trabalhos divulgados durante o evento e a socialização de projetos de pesquisa, ensino ou extensão que abordem os processos de ensino e aprendizagem e a formação inicial ou continuada de professores. (UNIOESTE, 2012b, p. 1).

Esse foi o primeiro evento de caráter acadêmico-científico que contou com a participação massiva dos educandos da Turma Paulo Freire. Nesse evento, sob orientação dos professores que atuavam no curso, os educandos da Turma Paulo Freire tiveram a oportunidade de apresentar, na forma de comunicação oral, algumas das atividades desenvolvidas no curso.

Já em 2013, grande parte dos educandos da Turma Paulo Freire participou também no II Seminário de Prática de Ensino dos Cursos de Licenciatura do CECA: Arte & Ludicidade que teve por objetivo:

[...] promover um espaço de reflexão e aprofundamento das discussões sobre o fazer pedagógico nos cursos de licenciatura da área da Educação e de Letras, fortalecer a integração entre os Cursos de Graduação do CECA e a Educação Básica, para socializar experiências realizadas na Prática de Ensino, projetos de pesquisa, de ensino e de extensão. (UNIOESTE, 2013d, p. 1).

Nesse evento, além de participarem na condição de comunicadores orais, os educandos da Turma Paulo Freire também tiveram a oportunidade de publicar resumos expandidos das comunicações realizadas (BAUMGARTNER et al., 2013).

Assim, a participação dos educandos da Turma Paulo Freire em eventos de caráter acadêmico-científico promovidos na UNIOESTE colocou-se como outro elemento que impulsionou o diálogo com os pares e a vivência no âmbito da pesquisa científica para além do curso, considerando a própria Universidade como espaço de institucionalização e desenvolvimento da pesquisa científica.

O desafio que fica registrado é manter a conexão dos professores formados com a pesquisa, por meio de diferentes atividades que possibilitem a eles continuar investigando. Trata-se de um desafio que envolve os professores da Educação Básica, de forma geral, uma vez que o distanciamento entre quem ensina e quem pesquisa marca as relações desses sujeitos com a Universidade.

Além da formação inicial e da produção do Trabalho de Conclusão de Curso, o que já deve ser valorizado dentro da perspectiva demarcada na experiência analisada e que está relacionado à intencionalidade do **saber** e do **fazer investigativo** (BREDA, 2008) na formação de professores do campo em alternância, é preciso estender as atividades de pesquisa também para a formação continuada de professores, e em especial os professores do campo.

Essa proposição, no que tange aos processos de formação continuada de professores, já foi evidenciada em trabalhos como os de Schmidt e Garcia (2006) e Garcia (2011). Em consonância com as considerações das autoras e com as considerações de Moraes (2009), a práxis, aqui tomada na compreensão de Sánchez Vásquez (2007), é afirmada como elemento central na formação de professores do campo, seja ela inicial ou continuada.

Essa afirmação da práxis coloca-se na perspectiva de qualificação da relação teoria-prática nos processos desencadeados no contexto da Educação do Campo. No âmbito da Pesquisa Educacional, com especial atenção à formação de professores, isso pode ser processado por meio da **práxis reiterativa**, que permite a compreensão objetiva e científica da realidade, e também por meio da **práxis criadora**, que, sem negar a primeira, mas sendo intrinsecamente vinculada a ela, pode levar à transformação dessa mesma realidade.

As dinâmicas analisadas confirmam a procedência dessa proposição, pelos efeitos positivos observados no processo de formação realizado na UNIOESTE, no qual a pesquisa foi tomada como **princípio pedagógico técnico-científico** e como **elemento articulador do currículo em alternância**, um processo que, no contexto da Educação do Campo, tem sido realizado coletivamente, dadas sua própria

materialidade de origem e as necessidades postas no movimento do real que a produziu. Isso coloca a pesquisa científica como uma frente de trabalho que necessita ser potencializada, sobretudo quando considerada a interface entre Educação Superior e Educação do Campo e as várias experiências de formação em regime de alternância desenvolvidas nesse contexto, em especial as voltadas para formação de professores do campo.

4.2.3 A configuração da pesquisa no contexto da Turma Paulo Freire

Considerando o percurso analítico percorrido no presente trabalho, efetivado por meio da análise dos documentos curriculares e das Monografias elaboradas no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, foram delineadas e examinadas as configurações da pesquisa na experiência que deu sustentação ao processo formativo da Turma Paulo Freire, ocorrido entre os anos de 2010 e 2014.

Como evidenciado neste capítulo que antecede as considerações finais, verificou-se que o decorrer do processo formativo desencadeado na Turma Paulo Freire foi marcado pela realização de cinco momentos sínteses da pesquisa no curso:

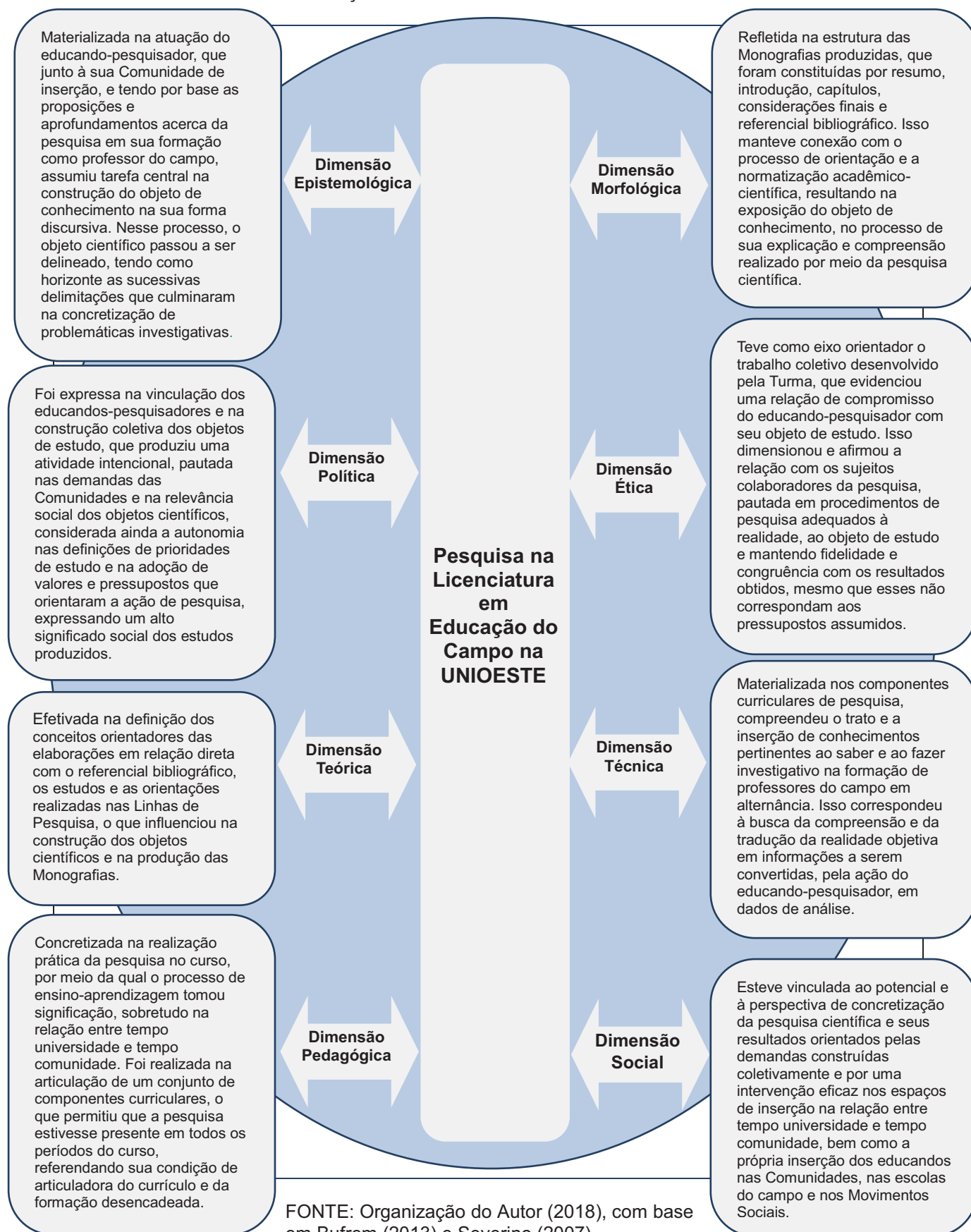
- 1º momento síntese, vinculado à **orientação, à elaboração e ao retorno acerca das Cartas de Intenção de Pesquisa**, cujo desenvolvimento enfatizou a busca de problemáticas no diálogo direto com as Comunidades de inserção;
- 2º momento síntese, voltado para a **elaboração dos Projetos de Pesquisas**, que permitiu a incorporação dos elementos teórico-metodológicos de pesquisa, direcionando-se para o formato de trabalhos acadêmico-científicos, para o levantamento bibliográfico e de fontes de pesquisa;
- 3º momento síntese, que permitiu a **constituição e consolidação das quatro Linhas de Pesquisa no curso**, que, por sua vez, tiveram grande incidência no processo desencadeado com a consolidação do trabalho de elaboração coletivo;
- 4º momento síntese, que contou com a **inserção e a atuação dos professores orientadores de TCC**, que, por um lado, dada a inserção de professores experientes, permitiu qualificar a realização da pesquisa, e, por outro, com a inserção de professores orientadores que tiveram no curso sua

primeira experiência na orientação, possibilitou uma relação mais tênue com a produção coletiva da Educação do Campo;

- 5º momento síntese, que propiciou a **realização das Bancas de Qualificação**, com a apresentação das elaborações parciais pelos educandos-pesquisadores e com as contribuições de professores da Universidade e de sujeitos vinculados aos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo.

Também de acordo com as análises feitas e em diálogo com as compreensões afirmadas no segundo capítulo da tese, produziu-se o **QUADRO 23 – DIMENSÕES DA DINÂMICA DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE 2010 – 2014**, apresentado na sequência, que explicita a forma como cada uma das oito dimensões de pesquisa científica propostas por Bufrem (2013) e Severino (2007) foram concretizadas no caso da Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE.

QUADRO 23 – DIMENSÕES DA DINÂMICA DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE 2010 – 2014



Considerando a síntese expressa no **QUADRO – 23**, que destaca como as oito dimensões da pesquisa científica (BUFREM, 2013; SEVERINO, 2007) tomam concretude no processo formativo desencadeado na experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE e em acordo com a trajetória de análise sustentadora da tese, cabe aqui ressaltar a conexão com alguns dos elementos constituintes do debate acerca da pesquisa em Educação do Campo, sistematizados a partir da construção coletiva⁹⁴ produzida no contexto da luta por uma Educação do Campo no Brasil, conforme já tratado no capítulo anterior.

Assim, no momento de finalização deste trabalho, deve-se evidenciar elementos do debate produzido coletivamente sobre a pesquisa em Educação do Campo que foram expressos no processo formativo desencadeado no curso analisado. Isso passa pela compreensão e pela afirmação das conexões possíveis entre essa construção coletiva e a pesquisa no contexto da Turma Paulo Freire.

De acordo com o **QUADRO – 23**, fica evidente como as **dimensões epistemológica, morfológica, política, ética, teórica, técnica, pedagógica e social** foram materializadas no curso. Na articulação das dimensões da pesquisa científica com os cinco momentos sínteses explicitados anteriormente, torna-se possível verificar a configuração da pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, considerando ainda as Monografias produzidas pelos educandos-pesquisadores no contexto da Turma Paulo Freire.

Quando objetivada a produção coletiva produzida na luta por uma Educação do Campo, com especial atenção para os espaços da pesquisa e da construção da Licenciatura em Educação do Campo, verifica-se que a pesquisa manteve relação direta com elementos postos nessa construção coletiva. Ou seja, ao mesmo tempo em que a pesquisa no curso analisado foi alimentada pela produção coletiva advinda dos debates acerca da pesquisa em Educação do Campo e da construção da Licenciatura em Educação do Campo, ela também potencializou essa construção, contribuindo com o processo formativo desencadeado.

No caso da Licenciatura em Educação do Campo da UNIOESTE, verifica-se o desdobramento de vários elementos postos no debate acerca da pesquisa em Educação do Campo e, em especial, sobre a inserção da pesquisa na própria

⁹⁴ No processo de sistematização da construção coletiva sobre a pesquisa em Educação do Campo, foram considerados: o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-2005, o II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-2008 e o III Seminário Nacional O MST e a Pesquisa-2014.

construção da Licenciatura em Educação do Campo, enquanto experiência projetada pelo MEC e pela SECADI e desenvolvida em várias Universidades pelo país afora.

Dentre os elementos constitutivos da experiência específica da UNOESTE relacionados às diversas experiências realizadas e na relação com os debates, as proposições e as ações produzidas coletivamente no âmbito da Educação do Campo analisadas anteriormente, destacam-se os seguintes elementos de síntese:

- a pesquisa como uma produção coletiva na Educação do Campo, o que tem potencializado suas **perspectivas de negatividade, de positividade e de superação**, evidenciadas na realização de uma agenda de pesquisa coletiva;
- a configuração da pesquisa na formação de professores do campo em alternância, nos cursos vinculados ao PRONERA e ao PROCAMPO, por meio da qual os educandos-pesquisadores reafirmam seu envolvimento com seus espaços de inserção em uma ação pautada em formas de fazer a pesquisa acadêmico-científica, concatenada às demandas e aos processos organizativos e à materialidade de origem da Educação do Campo;
- a pesquisa como elemento que assume o caráter de princípio fundante do curso, colocando-se como um contínuo que integra todo o processo formativo e por meio do qual, no trabalho coletivo, são produzidas compreensões científicas, inscritas como possibilidades de uma intervenção mais qualificada na realidade;
- a pesquisa na alternância como elemento articulador entre tempo universidade e tempo comunidade, concebidos então como espaços de práxis, potencializando e, ao mesmo tempo, sendo potencializada na necessária relação entre ensino, pesquisa e extensão;
- a pesquisa como experiência que coloca aos educandos-pesquisadores a possibilidade de vivenciar a autonomia em seus estudos, nos diversos tempos e espaços formativos do curso; essa experiência toma materialidade no TCC, expressão da relação intencional entre tempo universidade e tempo comunidade, refletido no diálogo entre o curso e a vivência dos educandos nos espaços de inserção;
- o TCC, como expressão da pesquisa realizada, em sua formatação acadêmico-científica, coloca-se como síntese das experiências constituintes

do processo formativo desencadeado e é estruturado a partir de um conjunto de instrumentos e procedimentos já amplamente difundidos no meio acadêmico. Ao mesmo tempo, o trabalho de finalização produz-se numa dinâmica de investigação científica própria, fundada na relação entre a Universidade, os Movimentos Sociais, as Comunidades e as Escolas do Campo.

Neste contexto, as 46 Monografias analisadas constituem-se como referenciais integrantes da produção científica da Educação do Campo, bem como colocam-se como resultado desse processo de articulação entre as dimensões da pesquisa científica na formação de professores do campo em alternância, a efetivação da pesquisa no curso – expressa nos cinco momentos sínteses identificados – e a construção coletiva acerca da pesquisa no contexto da Educação do Campo.

Conforme as análises efetivadas nesta tese, que teve como objeto a presença da pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo, a partir da análise da experiência do curso de na UNIOESTE 2010 – 2014, Turma Paulo Freire, afirma-se que foi na articulação entre as dimensões da pesquisa científica, a efetivação da pesquisa no curso e a construção coletiva sobre pesquisa em Educação do Campo que se processou, no caso específico analisado, a configuração da pesquisa na formação de professores do campo em alternância.

Essa afirmação traz indícios e elementos analíticos que poderão servir de parâmetros para análises futuras, bem como para qualificação dos processos formativos desencadeados nos cursos de graduação em regime de alternância, sobretudo quando considerada a inserção da pesquisa científica em tais contextos e sua condição de lugar a ser ocupado pela Educação do Campo, em especial na formação de professores do campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade brasileira foi constituída historicamente como mecanismo de formação das elites dirigentes. Contudo, nos últimos anos essa função atribuída à Universidade passou a ser questionada por movimentos agregadores de parcelas da população brasileira que tinham seu acesso à Educação Superior negado. Esse novo cenário se fortaleceu a partir dos novos acordos políticos firmados na sociedade brasileira, a partir especialmente da ascensão dos governos do Partido dos Trabalhadores em âmbito federal.

Assim, no século XXI, a Universidade passou a se abrir para algumas demandas da classe trabalhadora por formação em nível superior. Neste cenário, as cotas para estudantes afrodescendentes e indígenas, bem como a inserção de educandos que sempre estudaram em escolas públicas, foram medidas que, apesar dos embates e das contradições, conseguiram produzir alguma mudança no perfil dos estudantes das Universidades públicas brasileiras. E entre as demandas que foram incorporadas às políticas públicas destacam-se aquelas que dizem respeito à Educação do Campo, o que também se desdobrou na abertura da Universidade, intensificando a interface entre Educação Superior e Educação do Campo.

A compreensão sobre esse cenário, que está na origem e que dá sustentação à pesquisa realizada, afirmou o interesse em aprofundar um dos elementos produzidos na interface entre Educação Superior e Educação do Campo, constituindo assim o objetivo geral dessa pesquisa, qual seja, a análise das relações entre a pesquisa e a formação de professores em cursos de graduação, em alternância, na perspectiva da Educação do Campo.

A investigação realizada permitiu evidenciar que os debates originados nos Movimentos Sociais e nas Organizações Populares do Campo, traduzidos em suas lutas e reivindicações, produziram alguns resultados em termos de elaboração de políticas específicas sustentadas também pelas relações entre esses grupos e a Universidade.

Conforme análise realizada a partir do material empírico relacionado à luta e à produção coletiva da Educação do Campo no Brasil – efetivada entre os anos de 1998 e 2017 –, foi possível identificar e demonstrar a ocorrência de experiências de cursos de graduação organizados em regime de alternância e voltados para a

formação dos povos trabalhadores do campo, efetivados, sobretudo, por meio do PRONERA e também do PROCAMPO, projetos derivados das políticas federais.

Deste modo, entre as ações que resultaram da maior abertura da Universidade às demandas das populações mais excluídas, considerando o acordo frágil e provisório dos últimos quinze anos, destacam-se a criação e o desenvolvimento de cursos de graduação para trabalhadores do campo, e em particular de cursos de formação de professores para a Educação do Campo. Atendendo às reivindicações dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, na articulação com as Universidades, a primeira experiência foi iniciada em 1998, na UNIJUÍ, no Estado do Rio Grande do Sul.

Nesse contexto, e como evidência desses processos, também se localiza a gênese da pesquisa aqui apresentada, bem como a própria experiência formativa vivenciada por mim, como educando da primeira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo no Paraná, efetivada na UNIOESTE, em parceria com o PRONERA e os Movimentos Sociais, e realizada em regime de alternância, entre 2004 e 2008. Assim, minha própria trajetória formativa, profissional e de militância revela elementos da historicidade recente das relações entre Universidade e Movimentos Sociais naquele momento da sociedade brasileira e que incidem na análise efetivada no presente estudo.

Para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado, na construção do objeto científico de maneira articulada aos objetivos e referenciais da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, foram assumidos pressupostos teóricos que têm raízes no Materialismo Histórico-Dialético e foram definidos os procedimentos metodológicos para produção e análise de dados por meio da pesquisa documental.

Na construção da problemática, foram realizados estudos sobre os debates contemporâneos acerca da Pesquisa Educacional no âmbito da Teoria Social, focalizando particularmente as questões sobre a realidade da Universidade no Brasil e as funções a ela atribuídas, sobre o significado da pesquisa na Educação Superior, em especial na formação de professores e na formação de professores do campo em alternância.

De forma geral, ao aprofundar a compreensão acerca do papel da Universidade, as funções e o lugar da pesquisa na Educação Superior, foi possível evidenciar, a partir da análise das DCN-2015, que a pesquisa se coloca como questão relevante na esfera propositiva relacionada à formação de professores.

Contudo, em sua efetividade, isso encontra inúmeras dificuldades, sobretudo quando a prática – assumida aqui como ação pertinente à formação almejada – é posta de maneira equivocada, em contraposição aos aprofundamentos teóricos necessários e que dão base para essa formação.

Neste aspecto, tanto no estudo aqui realizado como na própria formação de professores, o aprofundamento sobre a Pesquisa Educacional no âmbito da Teoria Social coloca-se como elemento fundamental, pois permite compreender a influência da ação dos sujeitos e da estrutura frente ao objeto de estudo, o que inclui a necessidade de considerar as memórias singular e universal nas quais os sujeitos se inserem, bem como sua capacidade criadora frente às questões que a realidade nos impõe. Isso pode ser traduzido no conjunto de categorias analíticas específicas ao objeto estudado, que buscam explicitar e explicar o real em suas múltiplas dimensões. Contudo, é necessário destacar a interação social do pesquisador e do objeto de estudo, bem como o caráter histórico que os determina.

Como evidenciado no decorrer do trabalho, considerando o material empírico selecionado (a pesquisa documental), num primeiro momento a atenção dirigiu-se à produção resultante dos diferentes processos relacionados à luta por uma Educação do Campo no Brasil e no Paraná, com destaque ao tema central da tese – a formação de professores em nível superior e a presença da pesquisa nesses processos. A farta documentação produzida ao longo de vinte anos, entendida como produção coletiva da Educação do Campo, foi examinada desde a I Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 1998.

Para a opção metodológica escolhida – a realização do estudo em um caso –, a pesquisa documental também permitiu a reconstituição e a análise de singularidades no processo formativo desencadeado na Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, bem com a retomada da configuração da pesquisa no curso. Como referências empíricas, foram examinados o PPP do curso, os Calendários Acadêmicos, os Planos de Ensino dos componentes curriculares relacionados à pesquisa, as orientações para os períodos de tempo comunidade, a constituição das Linhas de Pesquisa e as 46 (quarenta e seis) Monografias elaboradas pelos educandos - pesquisadores no curso.

Neste momento de apresentação das considerações possíveis a partir da pesquisa realizada, cabe recuperar o objeto de pesquisa da presente tese, delineado de maneira mais detalhada nos objetivos específicos que foram assumidos na

perspectiva de: i) Explicitar o contexto de instituição das três primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo ocorridas no Paraná, destacando as formas pelas quais a pesquisa aparece na experiência singular do curso na UNIOESTE; ii) Identificar e analisar resultados das pesquisas na experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, materializados nos Trabalhos de Conclusão de Curso; iii) Compreender as relações entre as dinâmicas de investigação propostas para a formação de professores do campo e a produção de conhecimento científico, na perspectiva da práxis.

Ao explicitar o contexto de instituição das três primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo ocorridas no Paraná, retomou-se de forma sistemática a própria luta por uma Educação do Campo no Brasil, assumindo sua materialidade de origem e a sua constituição como produção coletiva. Nesta direção, destaca-se a compreensão da Educação do Campo como expressão do protagonismo dos povos trabalhadores do campo na proposição e na realização de uma educação que atenda o interesse de tais sujeitos que, estando vinculada a processos educacionais contra-hegemônicos, assume como perspectivas a transformação social e a emancipação humana.

Nesta compreensão, tornou-se possível a articulação de uma diversidade de sujeitos que se alinham e se colocam nesta construção. Assim, compreendeu-se que tanto a Educação do Campo como a formação de professores do campo em alternância constituem-se como resistência e ousadia, tendo sua projeção e realização fundadas, conforme proposições de Caldart (2008), nas **perspectivas de negatividade, de positividade e de superação** da Educação do Campo. Neste contexto, de acordo com as análises realizadas, inserem-se os cursos de graduação para formação de professores do campo realizados no Paraná, dentre os quais está a experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, a Turma Paulo Freire.

A análise acerca da produção coletiva da Educação do Campo evidenciou e permitiu constatar que a formação de professores do campo foi e é assumida como uma reivindicação latente, sustentada na interface entre Educação do Campo e Educação Superior, que por sua vez, está atrelada ao movimento tímido, mas importante, de ampliação do acesso à Educação Superior vivenciado nos últimos quinze anos no Brasil.

No âmbito da formação de professores do campo, a luta por uma Educação do Campo no Brasil, num movimento incansável refletido na própria produção coletiva que a sustenta, tem afirmado a alternância como possibilidade concreta para viabilizar essa formação. Como consequência deste processo, aponta-se a existência do PRONERA e do PROCAMPO, que, a despeito e no contraponto de outras concepções não reconhecidas pela Educação do Campo – como a inserção da EaD no PRONACAMPO –, têm confirmado a alternância como elemento central na realização da formação de professores do campo em cursos de graduação.

Assim, verifica-se, conforme pontua Silva (2010), o desenvolvimento de alternâncias como um dos elementos constituintes dos processos formativos que, ao mesmo tempo, são desencadeados pela e são sustentadores da luta por uma Educação do Campo no Brasil. Sem desconsiderar a necessária revisão dessa possibilidade de formação para avançar e superar dificuldades presentes, aqui ela foi reconhecida como resultado das proposições feitas e como possibilidade para se realizar a formação dos sujeitos do campo.

Neste contexto, inserem-se os cursos de graduação em regime de alternância para formação de professores do campo realizados no Paraná, com destaque para a experiência singular do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, tomada aqui como o caso particular a partir do qual foram desenvolvidas as análises sobre a pesquisa como elemento formativo. A experiência analisada promoveu o processo formativo da Turma Paulo Freire, resultando na formação de 46 (quarenta e seis) licenciados em Educação do Campo, habilitados para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Dos educandos egressos, 26 tiveram a ênfase de sua formação realizada na área das Ciências Agrárias e 20 na área das Ciências da Natureza e Matemática, opções oferecidas pela UNIOESTE no curso. Para concretização do processo formativo na Turma Paulo Freire, no período entre abril de 2010 e junho de 2014, foram realizadas nove etapas de tempo universidade intercaladas por oito etapas de tempo comunidade, descritas e analisadas no texto.

O destaque para as formas pelas quais a pesquisa aparece na experiência singular do curso na UNIOESTE, enquanto um caso de estudo, permitiu identificar elementos, sobretudo quanto à inserção da pesquisa no processo formativo desencadeado. Ao analisar as formas pelas quais a pesquisa apareceu nessa experiência, considerando a realização da alternância no curso e a partir dos

documentos curriculares produzidos e que deram base para o processo formativo desencadeado, evidenciou-se a realização de sete componentes curriculares diretamente vinculados à pesquisa.

Os componentes curriculares que tiveram como foco específico a pesquisa são: Pesquisa I, Pesquisa II, Pesquisa III, Pesquisa IV, Pesquisa V, Trabalho de Conclusão de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso II. Constatou-se também a articulação intencional de atividades de pesquisa em mais oito componentes curriculares: Prática Pedagógica I, Sujeitos do Campo, Escola e Educação do Campo I, Seminário Integrador I, Método de Organização e Educação Comunitária I, Seminário Integrador II, Seminário Integrador III e Seminário Integrador IV.

Do ponto de vista da estrutura curricular, portanto, constatou-se a presença da pesquisa especificamente como objeto de ensino, com espaço curricular próprio, bem como sua presença como elemento constitutivo do ensino de outros componentes curriculares, permitindo confirmar assim, em sua realização concreta, a concepção de pesquisa como **princípio pedagógico técnico-científico**, conforme a proposta do curso.

Congruente com a realização dos componentes curriculares voltados para a pesquisa, foi registrada a concretização de cinco momentos de sínteses parciais de realização da pesquisa no curso e turma analisados. Esses momentos foram traduzidos na orientação, na elaboração e no retorno acerca das Cartas de Intenção de Pesquisa; na elaboração dos Projetos de Pesquisas; na constituição e na consolidação das Linhas de Pesquisa no curso; na inserção e na atuação dos professores orientadores; e na realização das Bancas de Qualificação.

Os momentos sínteses foram efetivados de acordo com a realização da alternância no curso e tiveram como eixo articulador a atuação do CAPP, que, juntamente com a realização dos componentes curriculares relacionados à pesquisa, contribuiu para fortalecer a conexão entre a pesquisa no curso, a formação de professores do campo em alternância e a elaboração do TCC na forma de Monografias.

Deste modo, com apoio nas análises dos documentos curriculares, dos processos descritos acerca da realização dos quinze componentes curriculares relacionados à pesquisa e ainda sobre a concretização dos cinco momentos de sínteses parciais identificados, pode-se afirmar que a pesquisa esteve presente de forma efetiva enquanto elemento formativo no curso de Licenciatura em Educação

do Campo na UNIOESTE, materializando-se tanto na sua construção teórico-conceitual como na realização da pesquisa nas comunidades e outros espaços de inserção do educando.

Também, a partir da análise documental, foi possível explicitar os elementos constitutivos de uma dinâmica da investigação científica na experiência singular do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE que, apoiada na alternância, teve incidência na formação dos professores do campo egressos da Turma Paulo Freire. Foi possível, assim, identificar como elementos constituintes da dinâmica da investigação científica concretizada: a realização e a articulação entre os diferentes componentes curriculares de pesquisa; a realização e a articulação intencional de componentes curriculares que não mantinham vínculos diretos com a pesquisa; a atuação do CAPP; os debates acerca da pesquisa realizados junto às Comunidades de inserção; os estudos orientados; a constituição das Linhas de Pesquisa; a atuação dos professores orientadores de TCC; a realização das Bancas de Qualificação e de Defesa de TCC; e, por fim, a própria elaboração das Monografias.

Considerando a dinâmica da investigação científica constituída no curso e a inserção da pesquisa na formação de professores do campo, a análise possibilitou agregar as seis dimensões da pesquisa científica na Educação Superior delineadas por Bufrem (2013) a duas das dimensões propostas por Severino (2007). Esse movimento permitiu sintetizar, na forma de categorias, as oito dimensões da pesquisa científica na formação de professores do campo em alternância, desdobradas depois como dimensões da pesquisa científica materializadas na Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE 2010 – 2014.

Nessa trajetória analítica, pode-se verificar que as dimensões **epistemológica, morfológica, política, ética, teórica, técnica, pedagógica e social** tiveram grande relevância na análise das Monografias e no processo de pesquisa vivenciado pelos educandos-pesquisadores da Turma Paulo Freire em sua formação. De acordo com o encaminhamento metodológico assumido, as dimensões da pesquisa científica elencadas constituíram-se como categorias analíticas fundamentais para análise da configuração da pesquisa na alternância, bem como de sua inserção na formação de professores do campo, na experiência analisada.

Em relação à pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, a **dimensão epistemológica** de fato figurou-se como motor do

processo investigativo, sendo materializada na própria atuação dos educandos-pesquisadores, na qual se deu a construção do objeto de conhecimento na sua forma discursiva, ou seja, momento em que o objeto científico tomou forma e foi delimitada a problemática investigativa, tendo em conta os aspectos ontológicos e a postura do investigador frente ao objeto de estudo. Isso se materializou na atuação do educando-pesquisador, que, junto à sua Comunidade de inserção e tendo por base as proposições e aprofundamentos acerca da pesquisa na formação de professores do campo em alternância, assumiu tarefa central na delimitação e na sistematização da problemática de investigação e de seus resultados.

Nesse processo, o objeto científico passou a ser delineado tendo como horizonte as sucessivas delimitações que culminaram na concretização de problemáticas investigativas e, posteriormente, na elaboração das Monografias. Esse processo refletiu um movimento contínuo, compreendendo uma concepção epistemológica que tem na pesquisa um momento significativo de sistematização e produção de conhecimentos, que, no caso da Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, esteve vinculado às práticas e à inserção dos educandos-pesquisadores nas Comunidades, nos Movimentos Sociais e nas escolas do campo.

A **dimensão morfológica** da pesquisa esteve vinculada à estruturação da atividade científica, o que passou pela exposição do objeto de conhecimento e pelo processo de explicação e compreensão desencadeado na pesquisa. No contexto da Turma Paulo Freire, as Monografias elaboradas tiveram como elementos comuns: o resumo, a introdução, os capítulos sequenciais, as considerações finais e o referencial bibliográfico. Essa formatação permitiu a objetivação das trajetórias e dos resultados das investigações realizadas que foram registradas e socializadas no formato acadêmico-científico, contando ainda com as problematizações e as análises produzidas nas bancas de qualificação e de defesa de TCC.

A **dimensão política** foi expressa na vinculação dos educandos-pesquisadores com seus objetos de estudo, relação essa produzida a partir da atividade intencional orientada que lhes conferiu certa autonomia frente ao objeto de estudo, incluindo as definições de prioridades de estudo e a adoção de valores e pressupostos que orientassem sua ação enquanto pesquisadores. A interação entre a inserção nas Comunidades do Campo e nos Movimentos Sociais e a participação no curso possibilitou a concretização de objetos científicos compreendidos como uma construção coletiva, pautada na vinculação orgânica à luta por uma Educação

do Campo. Isso evidenciou a pesquisa nos diferentes espaços de inserção dos educandos-pesquisadores, reafirmando sua relevância no processo formativo desencadeado, sobretudo, nos momentos sínteses da pesquisa no curso.

A **dimensão ética**, relacionada à postura do educando-pesquisador frente ao processo de pesquisa, passou pela adoção de procedimentos adequados à realidade e ao objeto investigado, aos colaboradores e à coerência com os resultados obtidos. No contexto da Turma Paulo Freire isso evidenciou, uma vez mais, a relação de compromisso coletivo do educando-pesquisador com seu objeto de estudo, quando considerados a própria vinculação entre ambos e o ambiente constituído na Turma. Isso foi impulsionado nos diálogos junto às Comunidades de inserção e na constituição e realização das Linhas de Pesquisa no curso, ações essas que possibilitaram a formulação e a delimitação coletiva das problemáticas de pesquisa, os aprofundamentos teórico-metodológicos necessários e a definição de procedimentos que foram adotados no processo de pesquisa e na sistematização dos resultados.

A **dimensão teórica**, assumida como instituinte do processo teórico-metodológico na Turma Paulo Freire, possibilitou a organização de pressupostos e a definição de conceitos orientadores, incidindo na realização das pesquisas e na sistematização dos resultados em formatos acadêmico-científicos. Essas ações foram concretizadas na relação direta com o referencial bibliográfico das Linhas de Pesquisa que, em suma, tiveram grande repercussão nas elaborações. Verificou-se a relação direta entre os referenciais indicados e os debates e reflexões sobre a Educação do Campo, a escola do campo e as práticas dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, que, de maneira geral, foram perpassados pelos temas pesquisados. Assim, constatou-se que a constituição das opções teórico-conceituais esteve vinculada à realidade e às práticas vivenciadas pelos educandos-pesquisadores e seus respectivos objetos de estudo.

A **dimensão técnica** viabilizou-se na realização de componentes curriculares específicos à pesquisa, compreendendo o **saber** e o **fazer** pesquisa na formação de professores do campo em alternância. Sua concretização na experiência analisada esteve amparada nos momentos sínteses da pesquisa no curso, sobretudo na elaboração dos Projetos de Pesquisa que, posteriormente, assumiram o formato de Monografias. Considerando o conjunto de Monografias analisadas, verificou-se uma

adesão preponderante à pesquisa bibliográfica conjugada a outros procedimentos metodológicos.

A **dimensão pedagógica** da pesquisa, anunciada na proposta do curso, foi registrada como elemento central no processo de ensino e aprendizagem, desdobrando-se e incidindo em todo o processo formativo desencadeado, com grande implicação no estabelecimento das relações entre tempo universidade e tempo comunidade. Sua efetividade demarcou a pesquisa como elemento-chave na formação de professores do campo em alternância, traduzida num conjunto de componentes curriculares vinculados diretamente e outro tanto relacionado de maneira intencional a ela. As bancas de qualificação de TCC destacaram-se como momentos potenciais dessa dimensão, sobretudo dada a organização do Seminário de Qualificação de TCC, que garantiu a participação dos educandos-pesquisadores em todas as bancas.

A **dimensão social** demarcou o perfil de pesquisa assumido no curso, em sua relação com as demandas de investigação presentes nas Comunidades de inserção, nas escolas do campo e nos Movimentos Sociais, bem como com o processo formativo desencadeado. Essa significação social da pesquisa no curso e para além dele esteve conectada à busca de avanços no âmbito do conhecimento em perspectiva de transformação da realidade pesquisada. Nesse aspecto, a elaboração dos Projetos de Pesquisa que explicitou a ação de dimensionamento e de delimitação dos objetos de estudo esteve permeada constantemente pela construção coletiva, iniciada nas Cartas de Intenção de Pesquisa e potencializada nas Linhas de Pesquisa e nas bancas de qualificação de TCC. Isso afirmou a relevância social dos estudos produzidos.

De modo geral, as dimensões **epistemológica, morfológica, política, ética, teórica, técnica, pedagógica e social** foram identificadas em sua particularidade. Contudo, destaca-se a confluência e a transversalidade entre elas, que, no caso analisado, foram evidenciadas na própria dinâmica da investigação científica no curso, mantendo diálogo estreito com a produção coletiva acerca da Pesquisa em Educação do Campo no Brasil. Portanto, essa articulação entre a dinâmica da investigação científica, as dimensões da pesquisa científica no curso e a produção coletiva acerca da Pesquisa em Educação do Campo foi definitiva na produção da forma como se configurou a pesquisa na formação de professores do campo em alternância, na experiência analisada.

Contudo, cabe ressaltar que o processo formativo desencadeado, ao mesmo tempo em que expressou as potencialidades identificadas, também foi permeado por um conjunto de limitações, relacionadas às precárias condições de realização do curso, sobretudo financeiras. A demora no repasse de recursos, enfrentada no terceiro ano de curso, impôs limites concretos, inclusive ameaçando a conclusão do processo formativo. Junto a isso, no que se refere à pesquisa de maneira específica, destaca-se a não vinculação dos educandos ao Programa de Iniciação Científica, por exemplo, tido como potencializador do **saber** e do **fazer** pesquisa na graduação. Essas são questões que fragilizam a inserção da pesquisa na formação de professores do campo em alternância, elementos esses que tiveram incidência na experiência analisada.

Destaca-se, assim, que foi a partir do desenvolvimento da pesquisa na alternância, bem como das dificuldades e das estratégias formativas desencadeadas – que incluem o conjunto e a articulação entre as ações e os elementos evidenciados e analisados –, que se estruturou a configuração da pesquisa no curso cujo resultado final foram as Monografias elaboradas pelos educandos-pesquisadores que compuseram a Turma Paulo Freire.

Considerando o objetivo específico, que tinha como perspectiva identificar e analisar os resultados das pesquisas na experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE materializados nas Monografias, compreende-se que foi possível desenvolver satisfatoriamente esse objetivo. Para tanto, foram mapeadas e analisadas as 46 Monografias produzidas pelos educandos da Turma Paulo Freire, tendo por referências as categorias expressas na vinculação dos educandos-pesquisadores com os objetos de estudos, nos procedimentos de pesquisa utilizados, nos temas abordados e em parte da bibliografia utilizada. Destaca-se que foi possível, ainda, traçar um perfil dos professores que atuaram como orientadores de TCC, considerando sua formação, sua inserção e atuação na Educação Superior e na pesquisa científica. Foram apresentados e analisados também elementos acerca da inserção dos educandos da Turma Paulo Freire em espaços-momentos de caráter acadêmico-científico para além do curso.

Desse modo, verificou-se no conjunto de Monografias a relação objetiva dos temas pesquisados com a realidade das Comunidades do Campo e com as práticas educacionais e organizacionais desenvolvidas nos Movimentos Sociais e nas Organizações Populares do Campo. Nesse quadro, 24 das Monografias analisadas

trouxeram de maneira explícita, na forma escrita, a vinculação orgânica dos sujeitos pesquisadores com as realidades estudadas. Nas demais 22 Monografias, que não demonstraram explicitamente na forma escrita a vinculação orgânica dos educandos-pesquisadores com as realidades estudadas, constatou-se que essa vinculação foi efetivada, sobretudo, quando se examinou a relação entre as Monografias elaboradas e os espaços de inserção dos educandos da Turma Paulo Freire.

Quanto aos temas focalizados nas Monografias, foram identificados vinte Subgrupos Temáticos que suscitaram a relação dos educandos da Turma Paulo Freire com a pesquisa. Eles foram agregados em três grandes Grupos Temáticos: 1) Educação do Campo e Escola; 2) Programas Educacionais; e 3) Práticas vinculadas aos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo. Ao fazer a análise a partir dos Grupos Temáticos, foi verificada a predominância dos estudos voltados para o debate da educação escolar no campo – foram 27 Monografias que evidenciam a relação dos educandos com as problemáticas da escolarização. Por sua vez, os estudos das práticas vinculadas aos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo também tiveram grande repercussão nas elaborações da Turma Paulo Freire, dando corpo à elaboração de 19 Monografias – resultado esperado na perspectiva do enraizamento nas questões do campo, seja do curso, seja dos educandos-pesquisadores.

No que tange aos procedimentos de pesquisa efetivados para elaboração das Monografias, foram constatados como práticas presentes na produção dos dados de análise e no trabalho com o referencial empírico: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a utilização do diário de campo, o desenvolvimento de depoimentos, diálogos e entrevistas, a realização de observações e a aplicação de questionários. Quando tomados os procedimentos de pesquisa utilizados na elaboração das Monografias, é plausível interpretar que, quando se depararam com a pesquisa no curso, os educandos da Turma Paulo Freire foram tensionados pelo caráter acadêmico-científico e, em decorrência, a pesquisa bibliográfica, atrelada a outros procedimentos, se impôs como mecanismo fundamental para proposição, construção e realização dos objetos de estudos e as pesquisas a eles direcionadas.

A pesquisa bibliográfica foi registrada em mais de dois terços das Monografias analisadas. Se, por um lado, essa constatação permite o entendimento de que o diálogo com autores e com obras acadêmico-científicas foi um dos principais sustentadores da inserção dos educandos-pesquisadores no processo de

pesquisa, por outro lado suscita indagações quanto à relação estabelecida com as Comunidades de inserção quanto aos procedimentos de investigação, o que poderá ser aprofundado em estudos futuros.

Nessa perspectiva, cumpre destacar que, ao lado da pesquisa documental, apontada em dezoito Monografias, o uso do diário de campo foi indicado como procedimento em um número quase igual de trabalhos (dezessete), sugerindo a importância da apreensão sistemática acerca das práticas e questões analisadas no TCC. Neste aspecto, a utilização da pesquisa documental e do diário de campo foi assumida em suas perspectivas acadêmico-científicas, não descartando a vinculação dos educandos com seus objetos de estudo, mas afirmando essa vinculação para além da sua própria experiência, ou seja, respaldando-a no aparato documental e nos registros sistemáticos realizados e nas elaborações pertinentes ao TCC.

Ao proceder à análise das Monografias do ponto de vista do referencial bibliográfico assumido, constatou-se de maneira inequívoca a incidência das Linhas de Pesquisa e do referencial base de cada linha. As Monografias atestaram as disposições das quatro Linhas de Pesquisa delineadas no processo desencadeado e na dinâmica da investigação científica no curso. Isso teve como resultado a elaboração de nove Monografias vinculadas à Linha 1: Educação do Campo – organização do trabalho pedagógico, 13 Monografias vinculadas à Linha 2: Educação do Campo – função social da escola, 13 Monografias vinculadas à Linha 3: Formas Organizativas e Educação Não Formal e 11 Monografias vinculadas à Linha 4: Processos de organização e gestão da produção e as relações da vida no campo. Deste modo, afirma-se que os referenciais utilizados traduziram um vínculo de identidade dos educandos-pesquisadores com as próprias temáticas e com a produção coletiva da Educação do Campo.

O último objetivo específico proposto no sentido de compreender as relações entre as dinâmicas de investigação propostas e a produção de conhecimento científico permitiu assumir a categoria práxis como elemento central no processo formativo desencadeado e como sustentadora da pesquisa na formação de professores do campo em alternância. Conforme análises empreendidas no presente trabalho, esse movimento de práxis, fundado na relação intrínseca entre teoria e prática, foi vivenciado continuamente no curso, em sua perspectiva formativa. Em relação a esse objetivo, foi possível constatar a conexão entre a produção coletiva

da luta por uma Educação do Campo, o debate da pesquisa neste contexto e a realização da pesquisa na formação de professores do campo, na experiência singular analisada, em que a investigação científica assumiu o papel de **princípio pedagógico técnico-científico**.

De modo geral, o processo formativo desencadeado e a configuração da pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, bem como as Monografias elaboradas pelos professores do campo egressos da Turma Paulo Freire, mantiveram diálogo e conexões concretas com questões gestadas e presentes na luta por uma Educação do Campo e em sua relação com a pesquisa.

Como exemplo dessa conexão, ao recuperar os objetos de estudos construídos no processo de elaboração do TCC na Turma Paulo Freire, embora identificada uma centralidade das análises acerca da incidência da Educação do Campo na escola, ou do debate da educação escolar propriamente dita, bem como de estudos voltados às práticas vinculadas aos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, constatou-se uma abertura de foco de pesquisa no sentido de compreender as relações e conexões entre escola, práticas educativas, campo, cultura, meios de produção e reprodução, diversidade de sujeitos e processos organizativos. Contudo, essa abertura de foco da pesquisa na formação de professores do campo em alternância não significou perder a escola ou as práticas educativas como horizonte, mas permitiu proceder a sua análise e compreensão neste contexto, incidindo sobremaneira na formação de professores.

A análise quanto ao debate e à construção coletiva sobre a pesquisa na Educação do Campo permitiu a identificação das questões que afloram como pertinentes ao tema, dando forma a uma agenda de pesquisa coletiva da Educação do Campo. Ao cotejar os temas e as elaborações das Monografias produzidas no curso analisado com as elaborações produzidas no âmbito da pesquisa em Educação do Campo, bem como com as ausências e questões que delineiam uma agenda de pesquisa coletiva, é plausível registrar uma congruência entre ambos, mesmo quando considerada a especificidade da Licenciatura em Educação do Campo, cujo foco é a formação de professores.

Isso toma relevância, por exemplo, quando analisada a ocorrência do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-2008, que se deu a partir da organização do CPC como elemento metodológico central de realização da atividade. Verificou-se que, naquele momento, o CPC foi concretizado no sentido de

evidenciar e valorizar os princípios da Educação do Campo, com especial atenção ao reconhecimento e à importância dos sujeitos coletivos que elaboram e desenvolvem as práticas formativas e o trabalho coletivo de reflexão, de compreensão das tensões e dos desafios postos na luta por uma Educação do Campo.

Com a mesma tônica, consideradas as proporções e os objetivos distintos, conforme análise realizada sobre a experiência singular do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, ficou evidente a correspondência entre os CPC do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-2008 e as Linhas de Pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, sendo que, por sua vez, essas últimas foram fundamentais na configuração da pesquisa no curso analisado.

A análise da realização da pesquisa na alternância, por meio da configuração da pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, permitiu também a conexão com alguns dos apontamentos presentes no IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo-2014. Neste aspecto, na direção das considerações de Hage et al. (2017), foi possível identificar que a pesquisa na formação de professores do campo em regime de alternância, em especial no curso analisado, coloca-se no desafio de inter-relacionar o trabalho no sentido da práxis, conforme nos expõe Sánchez Vásquez (2007), pois os educandos-pesquisadores tiveram como seu *lócus* de pesquisa seu espaço de inserção e atuação, sobretudo os espaços educativos do campo.

Também Martins (2017b), ao tratar da alternância na Educação do Campo, no âmbito das possibilidades e dos desafios para formação do professor do campo, corrobora as compreensões obtidas com o presente estudo. Para a autora, e como evidenciado no processo formativo desencadeado na Turma Paulo Freire, o tempo comunidade constituiu-se como espaço-momento profícuo, em que cada educando, individualmente ou em pequenos grupos, pôde reafirmar seu envolvimento com sua Comunidade de inserção, nela desenvolvendo as atividades de pesquisa, reflexão, problematização e, em alguns casos, intervenção.

Esse movimento, por vezes, permitiu a constituição de um coletivo de ação expresso na relação educando – comunidade – curso, o que, por sua vez, potencializou a participação indireta da Comunidade no processo educativo, reforçando a relação escola-comunidade e incidindo na realização da pesquisa para

além da condição de participantes passivos. Em concordância com os apontamentos de Martins (2017b), pode-se identificar também a constituição de práticas que potencializaram a autonomia dos educandos no exercício do estudo e da pesquisa, práticas essas pautadas nos tempos e espaços do curso organizado em alternância e no diálogo com as Comunidades de inserção.

Em consonância com algumas das questões sistematizadas no IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo-2014, a análise sobre a experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE evidenciou a potencialidade na articulação institucional dos professores que atuam no curso em Grupos de Pesquisa. Do mesmo modo, foi possível pontuar a fragilidade da inserção dos educandos do curso em programas de iniciação científica e correlatos, o que aponta para a necessária busca de mecanismos para contribuir com a permanência dos educandos (bolsas de iniciação à pesquisa e de iniciação à docência). Foi verificada, ainda, a realização de estudos voltados para o próprio conhecimento do campo da Educação do Campo (pesquisas focais dos sujeitos e dos contextos em que se inserem). Também ficou evidenciada a pesquisa na formação de professores do campo em alternância como possibilidade na relação com as escolas de Educação Básica do Campo.

A investigação realizada permitiu destacar o papel da pesquisa na formação de professores do campo em alternância como mecanismo de ampliação da compreensão sobre os problemas que cercam a educação como prática social, bem como sua relevância para a elaboração de explicações científicas sobre a vida social e a educação, de forma a contribuir para a produção de soluções possíveis de serem alcançadas, a partir da investigação científica.

Assim, afirma-se a necessidade de fazer o enfrentamento da fragilidade epistemológica da educação como terreno científico, compreendendo a educação em sua complexidade e em sua relação com a totalidade em que se insere, tomando-a como uma dinâmica investigativa que expresse a vinculação intrínseca entre o pensamento e a ação, na busca de resultados e pelo redimensionar da educação como prática social inserida em determinado contexto histórico-social.

Finalmente, como resultado da análise realizada, em especial quanto à experiência vivenciada pela Turma Paulo Freire no processo formativo no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE, identificou-se a Pesquisa Educacional como questão imprescindível na formação de professores do campo.

De forma particular, a organização do regime de alternância e a inserção orgânica dos educandos nos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, que possibilitaram a construção de um processo de pesquisa com dinâmicas investigativas próprias, constituíram-se efetivamente como eixo articulador do currículo em alternância para o processo formativo de professores do campo na experiência analisada.

Com base na trajetória da pesquisa e nos seus resultados, pode-se defender a tese de que a formação de professores do campo nos cursos de graduação em alternância e a pesquisa nesse contexto constituem-se em ambientes de práxis, ora uma práxis criadora, ora uma práxis reiterativa, processadas ambas num movimento articulado de resistência e ousadia, que ao mesmo tempo é produzido pela e é sustentador da luta por uma Educação do Campo no Brasil.

Assim, defende-se o papel central da pesquisa, seja numa perspectiva de ações mais amplas, na própria construção coletiva da luta por uma Educação do Campo, seja numa perspectiva de ações estritas, como na formação de professores do campo. A pesquisa coloca-se assim como necessidade vital na interface entre Educação do Campo e Educação Superior, tanto no sentido de aprimorar e aprofundar as compreensões contingentes à educação dos povos trabalhadores do campo e suas lutas neste contexto como no sentido de tensionar a prática científica sustentadora do ambiente universitário e da Educação Superior.

Com isso, reivindica-se ainda, no que tange à pesquisa, a resistência e a ousadia produzidas e sustentadoras da luta por uma Educação do Campo no Brasil, expressas na própria interface entre Educação do Campo e Educação Superior que, impulsionada pela formação de professores do campo em alternância, necessita alcançar outros campos do saber. A pesquisa é um espaço a ser ocupado a partir de uma configuração própria à alternância, para potencializar seu aspecto pedagógico-formativo e, ao mesmo tempo, suscitador de uma intervenção cada vez mais qualificada nos processos vivenciados e protagonizados pelos povos trabalhadores do campo com vistas à sua emancipação.

Espera-se que a pesquisa realizada, ao tomar como referência de análise a experiência singular do curso de Licenciatura em Educação na UNIOESTE, efetivado entre 2010 e 2014 e que deu sustentação ao processo formativo da Turma Paulo Freire, possa trazer contribuições para a compreensão da constituição da dinâmica da investigação científica em cursos de graduação para formação de

professores do campo em regime de alternância e para a análise das configurações da pesquisa neste contexto.

Ao lado das contribuições apresentadas e sistematizadas no presente estudo, é possível elencar lacunas que podem ser contempladas em estudos futuros. Neste sentido, destaca-se como possibilidades: aprofundamentos acerca do papel da Universidade, considerando a inserção da luta por uma Educação do Campo também neste contexto; estudos sobre a inserção da pesquisa em outros campos de saber, tendo em conta a interface entre Educação do Campo e Educação Superior; análises sobre a constituição da agenda coletiva de pesquisa em Educação do Campo, com especial atenção para os cursos de graduação em regime de alternância; estudos acerca da interdisciplinaridade no âmbito da pesquisa em Educação do Campo; aprofundamentos acerca da inserção da pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo, considerando a formação de professores do campo em áreas de conhecimento; e análises acerca da incidência da formação em pesquisa e da dinâmica da investigação científica em cursos em alternância na atuação profissional do professor do campo em Escolas do Campo.

Ao registrar uma vez mais a compreensão acerca da luta por uma Educação do Campo no Brasil, tendo-a como um dos processos mais marcantes no debate e no fazer educacional brasileiro nas últimas duas décadas, considerando sua relevância e potencialidade, reafirma-se a sua materialidade de origem como elemento sustentador de sua concretude e atualidade histórica.

O momento histórico que vivemos no Brasil, com a hegemonia das classes dominantes, tem sido de acirramento da luta de classes evidenciado a partir do Golpe Jurídico-Parlamentar-Midiático de 2016; por sua vez, os oprimidos têm tido dificuldades em organizar-se coletivamente para assumir o protagonismo de sua emancipação e para fazer o enfrentamento tão necessário à retirada de direitos.

Neste contexto, coloca-se como premente recuperar e reafirmar o papel da Universidade como espaço profícuo de análise e construção de alternativas transformadoras, que tenha sua atuação fundada numa mediação qualificada e passível de ser generalizada no conjunto da sociedade, demarcando novas relações, afirmando a vida como processo contínuo de humanização, invocando o conhecimento como necessidade inequívoca em tal processo. Para tanto, é necessário também recuperar e reafirmar a pesquisa, ou até mesmo buscar sua

ressignificação como ação que nos permita avançar frente aos desafios que o real nos impõe.

Assim, na perspectiva de superar uma utopia insólita, não é eufemismo retomar a provocação já anunciada na arte da Turma Paulo Freire que segue atual e nos coloca na tarefa de pintar a Universidade com as cores do povo. Junto a isso, parece plausível, ainda, assumir como anúncio as palavras de Thiago de Mello, com as quais o poeta nos afirma que “[...] faz escuro ainda no chão, mas é preciso plantar. A noite já foi mais noite, a manhã já vai chegar. [...]. Madrugada camponesa. Faz escuro (já nem tanto), vale a pena trabalhar. Faz escuro mas eu canto porque a manhã vai chegar” (MELLO, 2009).

Por fim, reafirmando a construção coletiva e a luta da Educação do Campo no Brasil, e recorrendo aos versos de Thiago de Mello, é possível anunciar que a noite já foi mais noite e que a manhã já vai chegar. Cabe a nós – educandos, educadores, professores, lutadores, pesquisadores, militantes... – a árdua, instigante e, por que não, prazerosa tarefa de seguir em frente nesta pintura, fazendo a Universidade e também a pesquisa com as cores do povo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B.; ANTONIO, C. A. O Curso de Pedagogia para Educadores do Campo – A experiência da Universidade Estadual do Oeste do Paraná: História e Prática. In: ALMEIDA, B.; ANTONIO, C. A.; ZANELLA, J. L. (Org.). **Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

AMADEU, M. S. U. dos S. et. al. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**. Curitiba: Ed. UFPR, 2015. Disponível em: <<http://www.editora.ufpr.br/portal/livros/manual-de-normalizacao-de-documentos-cientificos-de-acordo-com-as-normas-da-abnt/>>. Acesso em: 30 set. 2018.

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. A construção de uma política de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Org.). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

ANHAIA, E. M. Seminário Nacional do Procampo: breve retrospectiva. In: V SNLEDOC – V SEMINÁRIO NACIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Caderno de Estudos do 5º Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo**. Laranjeiras do Sul, PR: MEC, 2015. Disponível em: <<https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/11/caderno-de-estudos-5c2ba-seminc3a1rio-nacional-das-licenciaturas-em-educac3a7c3a3o-do-campo-2015.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

ANJOS, M. P. dos. Alternância. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo**. Curitiba, PR: CRV, 2017. (no prelo).

APEC – ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta de Porto Barreiro**. II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, Porto Barreiro/PR, 2 a 5 de novembro de 2000. In: MANCHOPE, E. C. P.; LISBOA, E.; HENRIQUES, M. J. R. (Org.) **Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo”**. Temáticas abordadas na II Conferência Estadual. Porto Barreiro: APEC, 2000. (Caderno 2, Articulação Paranaense por uma Educação do Campo).

_____. **Manifesto da Educação do Campo do PR – abril de 2010: 10 anos da Carta de Porto Barreiro**. Disponível em: <https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/documento_do_vi_simpso_2.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

_____. **Carta de Candói**. Encontro Estadual de Educação do Campo. Candói – PR, 2013a. Disponível em: <<http://assesoar.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Carta-de-Candoi2.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. **Texto Base** – Encontro Estadual da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2013. Cândói – Paraná. Cascavel: Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2013b. (Caderno nº 4).

_____. Manifesto do Seminário Estadual de Educação do Campo – Direito, Conhecimento, Terra e Dignidade. Seminário Estadual de Educação do Campo, Curitiba/PR, 21 e 22 de abril de 2017. In: **Revista Cambota**, Francisco Beltrão: ASSESOAR, ano 43, n. 273, set. 2017.

ARROYO, M. G. Prefácio. In: KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo** – Memória. 3. ed. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

_____. Plenária de encerramento – Síntese dos grupos de trabalho. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BARROS, O. F. O curso de Licenciatura em Educação do Campo no Baixo Tocantins-PA: os desafios da institucionalização e da formação de professores das escolas do campo. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo**. Curitiba, PR: CRV, 2017. (no prelo).

BAUMGARTNER, C. T.; MANCHOPE, E. C.; RISTOW, M. R.; KLIEMANN, M. P.; NICOLAU, M. S. P.; ZANETTE, R. I. C.; BUSSE, S. (Org.). **II Seminário de Prática de Ensino dos Cursos de Licenciatura do CECA: Arte & Ludicidade**. Caderno de Resumos. 1. ed. Cascavel: UNIOESTE, 2013. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/eventos/seminariodepraticaceca/anteriores/seminariodepraticaceca2013/?conteudo=cadernosresumos>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

BORGES, L. F. P. **Currículo Lattes de Liliam Faria Porto Borges**. Última atualização em 19/12/2017. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1150722215932785>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BORGES, P. H. P. **Currículo Lattes de Paulo Humberto Porto Borges**. Última atualização em 26/01/2018. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3666391237095572>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Edital nº 2, de 23 de abril de 2008**. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Edital nº 6, de 3 de outubro de 2008**. 2008b. Disponível em:

<<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/853575/pg-44-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-06-10-2008>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Convênio nº 742005/2008 de 31 de dezembro de 2008**. 2008c. Disponível em: <<http://www.transparencia.gov.br/convenios/consultam.asp?fcod=7493&fuf=PR&orgao=00&fconsulta=0>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 3, de 10 de março de 2009**. 2009a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sql_tipo=RES&num_ato=00000003&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sql_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 21 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009**. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10035-resolucao-06-17032009&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Extrato do Edital – Prorrogação de Prazo do Edital de Convocação nº 09**. 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009**. 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Decreto Presidencial nº 7.352, de 05 de novembro de 2010. 2010a. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Conheça as Universidades participantes do PROCAMPO 2010**. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6463-procampo-2010-tabela&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 05 - PROEXT 2010**. 2010c. Disponível em: <http://sigproj1.mec.gov.br/edital_blank.php?id=308>. Acesso em: 26 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Minuta do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012 PROCAMPO de 05 de setembro de 2012.** 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12163-resultadoprovisorio-editaln2-procampo-pdf&category_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Resultado Provisório do Processo de Seleção do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012 PROCAMPO.** 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12163-resultadoprovisorio-editaln2-procampo-pdf&category_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Portaria nº 72, de 21 de dezembro de 2012.** 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13299-potaria-72-21-dezembro-2012-pronacampo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos.** Brasília: SECADI, 2012d.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013:** Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, 2013. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA.** Aprovado pela Portaria/INCRA/P Nº 19, de 15.01.2016. Brasília-DF. 2016a. Disponível em:

<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. **Decreto Presidencial nº 8.780 de 27 de maio de 2016**. 2016c. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/342760994/decreto-8780-16>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo**. 2018. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 set. 2018.

BREDA, Sônia Maria. **Educação em pesquisa**: da relação do estudante universitário com o saber investigativo. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BRUYNE, P. de, HERMAN, J., SCHOUTHEETE, M. de. **Dynamique de la recherche em ciencias sociales**. Vedome: P.U.F., 1975.

BUFREM, L. S. Configurações da pesquisa em ciência da informação. **DataGramZero** - Revista de Informação, v. 14, n. 6, dez. 2013. Não paginado. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/dez13/Art_04.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. **Apontamentos de aula no componente curricular**: a organização da informação e a produção de conhecimento sobre a escola. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CALAZANS, M. J. C. Questões e contradições da Educação Rural no Brasil. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (Org.). **Educação Rural no Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. Trad. Kramer, P. R.; Carregal, L. T. L. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, R. S. Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação. In: ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Pedagogia da Terra**. Veranópolis, RS: ITERRA, 2002. (Cadernos do ITERRA, ano II – nº. 6).

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 7).

_____. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. rev. Florianópolis, SC: Insular, 2011.

CALDART, R. S.; ALENTEJANO, P. (Org.). **MST, Universidade e Pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CAMPOS, J. C. de. **Currículo Lattes de João Carlos de Campos**. Última atualização em 30/05/2017. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8326161559715058>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em Educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283. jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 jul. 2014.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, set./dez. 2003.

COUTINHO, Afrânio. **Universidade, instituição crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

D'AGOSTINI, A. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOMINGUES, J. M. **Teorias sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FARIAS, I. M. Educação do/no Campo, um território em disputa: avanços e conquistas. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 19, n. 30, p. 188-204, jan.-abr. 2016. Disponível em: <revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/download/2878/3327>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FELIPE, E. Carta aos participantes do I Encontro Nacional de Pesquisadores – e não Pesquisadores – da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B. M. **Questão Agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 92).

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 7).

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Por uma educação básica do campo Texto-base. In: KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo** – Memória. 3. ed. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

FERNANDES, F. **Nós e o marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FONEC – FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. – Brasília, 2010. Disponível em: <<http://educampoparanaense.org/site/media/Carta%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o%20do%20FNEC.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. Manifesto à Sociedade Brasileira, Brasília/DF, 15 a 17 de agosto 2012. In: VERDÉRIO A.; RITTER, J.; GREIN, M. I.; SAPELLI, M. L. S.; ONÇAY, S. T. V. (Org.). **Texto Base – Encontro Estadual da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo 2013 – Candói – Paraná**. Cascavel: APEC, 2013. (Caderno 4 Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo).

_____. **Oficina de Planejamento 2013 -2014**: Relatório Síntese das conclusões e proposições. Brasília/DF, 13 e 14 de junho de 2013. (Documento não publicado).

_____. **III Seminário Nacional do FONEC**: Documento Final. Brasília/DF, 26 a 28 de agosto de 2015. (Documento não publicado).

_____. **Reunião Ampliada do FONEC**: Relatório Final. Brasília/DF, 26 a 27 de setembro de 2017. (Documento não publicado).

FOCHEZATTO, A. **Currículo Lattes de Anadir Fochezatto**. Última atualização em 05/12/2014. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6646739186906155>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2004.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. rev. Florianópolis, SC: Insular, 2011.

GARCIA, T. B. Pesquisa em educação: confluências entre Didática, História e Antropologia. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 42, p. 173-191, out./dez. 2011.

_____. **Apontamentos de aula no componente curricular**: pesquisa avançada em Cultura, Escola e Ensino I. – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014a.

_____. **Apontamentos de aula no componente curricular**: pesquisa avançada em Cultura, Escola e Ensino II. – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014b.

_____. **Seminário de Tese – Cultura, Escola e Ensino.** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GARCIA, T. B.; HIGA, I. Estágio e formação de professores: veredas, fronteiras, caminhos. In: LAWALL, I.; CLEMENT, L. **Relatos e reflexões sobre Estágio Curricular Supervisionado:** cursos de licenciatura da UDESC. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016, p. 11-42.

GARCIA, T. B.; SCHMIDT, M. A. Em debate (ainda): por que e para que fazer extensão universitária? **Boletim de Extensão e Cultura**, CEC/UFG/CAC, v. 1, p. 2-2, 2011. Disponível em: <https://cec.catalao.ufg.br/up/572/o/Boletim_18-11-11.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

GEHRKE, M. Desafio das Licenciaturas na materialização das Escolas do Campo. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo.** Curitiba, PR: CRV, 2017. (no prelo).

GHEDINI, C. M. **Currículo Lattes de Cecilia Maria Ghedini.** Última atualização em 16/02/2018. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4636003938279392>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

GHEDINI, C. M.; PARMIGIANI, J.; GOBO, P. R. (Org.) **Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo”.** A história da Articulação. Porto Barreiro: APEC, 2000. (Caderno 1, Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo).

GHEDINI, C. M.; ONÇAY, S. T. V. Educação do Campo no Estado do Paraná: ações, sujeitos, lugares e disputas tecendo a experiência da articulação paranaense – 1998-2012. In: GHEDINI, M. C.; MARTINS, F. J.; GEHRKE, M.; FARIAS, M. I.; ONÇAY, S. T. V.; SIMÕES, W. **Educação do Campo no Estado do Paraná: um registro das lutas, conquistas e desafios (1998-2012).** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.). **Teoria social hoje.** Tradução: G. C. C. de Sousa. 1. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Coleção Bibliografia Básica).

GPPS – Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais. **Espelho do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais.** Enviado em 28/08/2017a. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7913939326585653>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

_____. **Linha de Pesquisa Políticas Sociais.** Enviado em 28/08/2017b. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/791393932658565349174>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

HAGE, S. A. M. Apresentação. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo.** Curitiba, PR: CRV, 2017. (no prelo)

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; FARIA, M. C. G. de. Alternância Pedagógica como estratégia de formação dos educadores do campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo**. Curitiba, PR: CRV, 2017. (no prelo).

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo**. Curitiba, PR: CRV, 2017. (no prelo).

HORÁCIO, A. de S. **Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais**: análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa – UFV, Viçosa/MG, 2015.

I CNEC – I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Compromissos e Desafios. Luziânia/GO, 28 a 31 de julho de 1998. In: KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo** – Memória. 3. ed. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

I ENERA – I ENCONTRO NACIONAL DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA. Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária. Luziânia/GO, 21 a 25 de setembro de 2015. In: MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação no MST Memória**: documentos 1987-2015. São Paulo: MST, 2017. (Caderno de Educação nº 14).

II CNEC – II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração Final por uma Política Pública de Educação do Campo**. Luziânia/GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1418/1432>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

II SIFEDOC – II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2014. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedoc/>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

III SIFEDOC – III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2017. Disponível em: <<http://iiisifedocerexim20.wixsite.com/iiisifedoc>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Formação por meio do PRONERA beneficia 12,5 mil pessoas em todo o País**. Publicado dia 31/08/2016. 2016. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/noticias/formacao-por-meio-do-pronera-beneficia-125-mil-pessoas-em-todo-o-pais>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **II PNERA - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF: IPEA, 2015.

I SIFEDOC – I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta de Pelotas**. 2012. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedoc/index.php/eventos-antteriores/isifedoc/carta-de-pelotas>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

ITERRA – INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. **O MST e a pesquisa**. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, RS: ITERRA, ano I, n. 3, out. 2001.

_____. **Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional**. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, RS: ITERRA, ano VII, n. 13, set. 2007a.

_____. **II Seminário Nacional O MST e a Pesquisa**. Veranópolis, RS: ITERRA, 2007b. (Cadernos do ITERRA, ano VII – n. 14).

IV SNLEDOC – IV SEMINÁRIO NACIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo**. – Belém, PA: MEC, 2014a. Disponível em: <<https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/11/caderno-do-iv-seminc3a1rio-nacional-das-licencituras-em-educac3a7c3a3o-do-campo-2014.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

_____. **Anais do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo**. Belém, PA: MEC, 2014b. Disponível em: <<https://seminarionacionallecampo2015.wordpress.com/2015/11/17/2014-iv-seminario-nacional-das-licenciaturas-em-educacao-do-campo/>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

KNOFF, J. de F. **Currículo Lattes de Jurema de Fatima Knopf**. Última atualização em 14/08/2017. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1121179362483710>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo** – Memória. 3. ed. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed., 8. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 70).

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

LLOYD, C. **As estruturas da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LUGARINI, V. Temer decreta fim da educação no campo ao cortar orçamento do Pronex. – 9 de agosto de 2017. **Portal Vermelho**. Disponível em: <<http://www.m.vermelho.org.br/noticia/temer-decreta-fim-da-educacao-no-campo-ao-cortar-orcamento-do-pronex/300477-10>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

MALHEIROS, B. Projeto de Campo em disputa. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo**. Curitiba, PR: CRV, 2017. (no prelo).

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, K. O Capital: Prefácios, Cartas e Posfácios. **Carta ao Editor Francês (1872)**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/prefacioseposfacios.htm>>. Acesso em: 14 set. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTELLI, A. C. **Currículo Lattes de Andrea Cristina Martelli**. Última atualização em 05/02/2018. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2710039502114100>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

MARTINS, M. de F. A. Alternância. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo**. Curitiba, PR: CRV, 2017a. (no prelo).

_____. Alternância na Educação do Campo: possibilidades e desafios para formação do educador do campo. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da licenciatura em Educação do Campo**. Curitiba, PR: CRV, 2017b. (no prelo).

MARTINS, S. A. **Currículo Lattes de Suely Aparecida Martins**. Última atualização em 14/02/2018. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2450774413938872>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coordenação Geral de Educação do Campo. Minuta Original Licenciatura (Plena) em Educação do Campo. 2006. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 5).

MELLO, T. de. **Melhores poemas Thiago de Mello**. Seleção e prefácio: Marcos Frederico Krüger Aleixo. 1. ed. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Melhores Poemas).

MICHELLOTTI, F.; SILVA, J. B. da; REIS, N. da S.; SOUZA, O. N. B. de; HAGE, S. M.; SOUZA, R. P. de; MEDEIROS, L. S. de. CPC 1: Educação do Campo e desenvolvimento. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. (Série NEAD Debate; 20). Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20e%20pesquisa%20II.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Prefácio. In: AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. (Org.). **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.

_____. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. (Série NEAD Debate; 20). Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20e%20pesquisa%20II.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 5).

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da Educação Superior. In: V SNLEDOC – V SEMINÁRIO NACIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Caderno de Estudos do 5º Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo**. – Laranjeiras do Sul, PR: MEC, 2015. Disponível em: <<https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/11/caderno-de-estudos-5c2ba-seminc3a1rio-nacional-das-licenciaturas-em-educac3a7c3a3o-do-campo-2015.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

MORAES, M. C. M. de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MORAES, V. M. de. **A produção da LEDOC no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários**. 2017. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. (Texto de Qualificação).

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Formação de Educadores nos Cursos Formais. Luziânia/GO, 20 a 21 de novembro de 2007. In: _____. **Educação no MST Memória: documentos 1987-2015**. São Paulo: MST, 2017. (Caderno de Educação nº 14).

_____. **Programação do I Encontro Nacional de Professores Universitários com o MST.** Guararema/SP, 15 a 17 de maio de 2011. (Documento não publicado).

_____. **Programação do II Encontro Nacional de Professores Universitários com o MST.** Guararema/SP, 23 a 25 de maio de 2013. 2013. (Documento não publicado).

_____. **Cartilha de Estudo A Organicidade e o Planejamento:** construindo coletivamente. Rio Bonito do Iguazu, PR: MST, dezembro de 2016a.

_____. **Programação do III Encontro Nacional de Professores Universitários com o MST.** Guararema/SP, 19 a 21 de maio de 2016. 2016b. (Documento não publicado).

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação.** Santa Maria, v. 33, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>>. Acesso em: 19 out. 2017.

_____. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Revista Em Aberto.** Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Org.). **Educação do Campo:** reflexões e perspectivas. 2. ed. rev. Florianópolis, SC: Insular, 2011.

MUNARIM, A.; ROCHA, E. N.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S.; Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: APEC – ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Texto Base** – Encontro Estadual da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2013. Candói – Paraná. Cascavel: Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2013b. (Caderno nº 4).

NETO, J. P. O Materialismo Histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

NOGUEIRA, F. M. G. **Currículo Lattes de Francis Mary Guimarães Nogueira.** Última atualização em 16/02/2018. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3989510360452801>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

PARANÁ. Decreto nº 6.357, de 26 de fevereiro de 2010. In: _____. **Diário Oficial Paraná Executivo.** Edição Digitalizada nº 8168. Curitiba, sexta-feira, 26 de fevereiro de 2010. Ano XCVI. Disponível em: <<https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?pg=130&action=pgLocalizar&enviado=true&diarioCodigo=3&dataInicialEntrada=+&dataFinalEntrada=+&search=+&submit=Localizar&qtd=3180&ec=wKpVKQaKPQkPCKpCKPzKQAKQA>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PAZZETTI, E. A.; FARIAS, M. I. Localização das Universidades Federais com Licenciatura em Educação do Campo. In: V SNLEDOC – V SEMINÁRIO NACIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Caderno de Estudos.**

Laranjeiras do Sul, PR: MEC, 2015. Disponível em: <<https://seminarionacionaldecampo2015.files.wordpress.com/2015/12/carta-do-5c2ba-seminc3a1rio-nacional-das-licenciaturas-em-educac3a7c3a3o-do-campo-2015.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

PINHEIRO, M. do S. D. A Licenciatura em Educação do Campo e os desafios da gestão pedagógica e do financiamento do curso, no contexto da Amazônia Paraense. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo**. Curitiba, PR: CRV, 2017. (no prelo).

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília/DF, 2004.

RABELO, A. K.; CAMPOS, J. C. de; ZAGER, O. J.; MARIANI, S.; ONÇAY, S. T. V. (Org.). **Vivência e práticas pedagógicas: sistematizando a Turma Antonio Gramsci: Pedagogia da Terra 2004 – 2008**. Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. dos. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RITTER, J. **Currículo Lattes de Janete Ritter**. Última atualização em 21/02/2018. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5077696035325934>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

ROCHA, M. I. A.; NETO, A. J. de M.; SILVA, L. H. da; PAIVA, I. A. de; REGO, M. C. F. D.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. CPC 2: formação e trabalho docente na escola do campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. (Série NEAD Debate; 20). Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20e%20pesquisa%20II.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

SANDER, C. **Currículo Lattes de Cristiane Sander**. Última atualização em 01/12/2018. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9439943994481992>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

SANTOS, C. Ap. dos (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 7).

_____. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB.** Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

SARTORI, J.; MOHR, N. E. R.; SILVA, É. N. da. Os desafios da implantação do curso interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo.** Curitiba, PR: CRV, 2017. (no prelo).

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

SECADI – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Ofício nº 177/2016/GAB/SECADI/SECADI-MEC de 05 de maio de 2016.** Documento a fim de subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Brasília, DF: SECADI, 2016. (Documento não publicado).

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar,** Curitiba: Editora UFPR, Especial, p. 11-31, 2006.

_____. História e Educação: diálogos em construção. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. (Org.). **Diálogos e perspectivas de investigação.** Ijuí: Unijuí, 2008. (Coleção Cultura, Escola e Ensino, v. 1).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SNEC – SEMINÁRIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por uma Educação do Campo: Declaração 2002. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo Identidade e Políticas Públicas.** São Paulo: ANCA, 2002.

SILVA, C. da; BONILLA, M. F.; OLIVEIRA, U. F. de. Desafios e perspectivas da Educação do Campo na UFT – Campus Tocantinópolis. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo.** Curitiba, PR: CRV, 2017. (no prelo).

SILVA, E. T. da. **Currículo Lattes de Emerson Tavares da Silva.** Última atualização em 09/02/2018. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3165549019422276>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

SILVA, H. do S. de A.; HAGE, S. A. M.; PEREIRA, A. C. da S.; COSTA, M. da C. dos S. Educação Superior do Campo: desafios dos movimentos sociais e das Universidades públicas na implantação das Licenciaturas em Educação do Campo. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo**. Curitiba, PR: CRV, 2017. (no prelo).

SILVA, J. Z. da. **Currículo Lattes de Janaine Zdebski da Silva**. Última atualização em 16/08/2017. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3591705546522600>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

SILVA, J. Z. da; BATISTA, A. F.; HAMMEL, A. C.; VERDÉRIO, A. Interdisciplinar em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas - UFFS Campus de Laranjeiras do Sul-PR. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo**. Curitiba, PR: CRV, 2017. (no prelo).

SILVA, L. H. da. Concepções & Práticas de Alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas. **Nuances, Estudos sobre Educação**, Curitiba, v. 17, n. 18, p. 180-192, 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/760>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SILVA, L. M. de M.; MENDES, M. M.; FARIAS, M. I.; MORAES, V. de; SIMÕES, W. A Coordenação Estadual da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná: ações e contradições na gestão de políticas públicas educacionais entre os anos de 2003-2010. In: GHEDINI, M. C.; MARTINS, F. J.; GEHRKE, M.; FARIAS, M. I.; ONÇAY, S. T. V.; SIMÕES, W. (Org.). **Educação do Campo no Estado do Paraná: um registro das lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

SILVA, M. C. V. da. Alternância. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; PEREIRA, A. C. da S.; CONCEIÇÃO, D. de L.; FARIA, M. C. G. de. (Org.). **Desafios da implantação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo**. Curitiba, PR: CRV, 2017. (no prelo).

SOBREIRA, M. F. C.; SILVA, L. H. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/915/336>>. Acesso em: 14 set. 2017.

SCHUTZ, R. **Currículo Lattes de Rosalvo Schütz**. Última atualização em 24/02/2018. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0920572653737862>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

TURMA PAULO FREIRE. **Convite de Formatura**. Cascavel, 2014.

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ; UFFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL; UNICENTRO – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE; UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ; UTFPR – UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Carta de Reconhecimento das Licenciaturas em Educação do Campo com habilitação por área do conhecimento para atuarem nas escolas públicas do campo do estado do Paraná.** 2017. (Documento não publicado).

UNICENTRO – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Edital nº 1/2018 – COORPS.** 2018. Disponível em: <<https://www2.unicentro.br/vestibular/files/2018/01/Edital-1-2018-Licenciatura-em-Pedagogia-no-contexto-do-Campo.pdf?x74243>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório para Reconhecimento do Curso de Pedagogia para Educadores.** Francisco Beltrão, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, junho de 2006.

_____. **Resolução nº 050/2009-CEPE:** Projeto Político-Pedagógico do Curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo. Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009.

_____. **Edital nº 037/2010-GRE de 3 de março de 2010.** Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010a. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/concursos/media/LEC2010/Vestibular_Curso_Educadores_do_Campo_2010.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **Edital nº 055/2010-GRE de 16 de março de 2010.** Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010b. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/concursos/media/LEC2010/055_homologacao_de_inscricoes_Educadores_do_Campo.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **Edital nº 074/2010-GRE de 5 de abril de 2010.** Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010c. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/concursos/media/LEC2010/074_resultado%20final_Vest_Educadores_do_Campo.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **Calendário Acadêmico Especial para o Ano Letivo de 2010, 1º Ano do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Campus de Cascavel.** Cascavel - PR: UNIOESTE, 2010d.

_____. **Programa de Extensão Círculos de Cultura da Juventude Camponesa.** Proposta apresentada e aprovada pelo edital nº 05 - PROEXT 2010. Cascavel: UNIOESTE, 2010e.

_____. **Calendário Acadêmico Especial para o Ano Letivo de 2011, 2º Ano do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Campus de Cascavel.** Cascavel - PR: UNIOESTE, 2011a.

_____. **5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais.** 9 a 12 de outubro de 2011b. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/eventos/gpps/>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

_____. **Resolução nº 135/2012-CEPE, de 4 de outubro de 2012a.** Altera o Calendário Acadêmico do 3º ano do curso de Licenciatura em Educação do Campo/2012, do campus de Cascavel, e convalida atividades. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/1352012-Cepe.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

_____. **I Seminário de Prática de Ensino dos Cursos de Licenciatura do Centro de Educação, Comunicação e Artes.** 6 e 8 de novembro de 2012b. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/eventos/seminariopraticaensinoceca/?conteudo=apresentacao>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

_____. **Resolução nº 020/2013-CEPE:** Projeto Político-Pedagógico do Curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo. Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013a. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/020213-Cepe.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

_____. **Resolução nº 024/2013-CEPE, de 21 de março de 2013.** Aprova o calendário acadêmico do 4º ano do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do campus de Cascavel, para o ano letivo de 2013, e convalida atividades realizadas. 2013b. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/0242013-Cepe.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

_____. **II Seminário de Prática de Ensino dos Cursos de Licenciatura do CECA: Arte & Ludicidade,** 4 a 6 de novembro de 2013. 2013c. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/eventos/seminariodepraticaceca/anteriores/seminariodepraticaceca2013/?conteudo=apresentacao#>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

_____. **Resolução nº 167/2013-CEPE, de 5 de dezembro de 2013.** Convalida a Prorrogação do Calendário Acadêmico para o ano de 2013, 3º ano do curso de Licenciatura em educação do Campo, do campus de Cascavel. 2013d. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/1672013-Cepe.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

_____. **Resolução n 124/2014 CEPE, de 22 de maio de 2014.** Aprova a alteração do Calendário Acadêmico do ano de 2013 para o curso de Licenciatura em educação do Campo, do campus de Cascavel. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/1242014-CEPE.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

_____. **Resolução n 198/2015 CEPE, de 10 de dezembro de 2015.** Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/paginas/cep/arqs/198.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

_____. **Planos de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação do Campo 2010-2014**. Cascavel: UNIOESTE, 2017.

V SNLEDOC – V SEMINÁRIO NACIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta do 5º Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo**. – Laranjeiras do Sul, PR: MEC, 2015. Disponível em: <<https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/12/carta-do-5c2ba-seminc3a1rio-nacional-das-licenciaturas-em-educac3a7c3a3o-do-campo-2015.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

VI SNLEDOC – VI SEMINÁRIO NACIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta do VI Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo**. 2016. Disponível em: <https://www.unir.br/noticias_arquivos/20900_carta_do_vi_seminario_nacional_das_licenciaturas_em_educacao_do_campo.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

VII SNLEDOC – VII SEMINÁRIO NACIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2017. Disponível em: <<https://doity.com.br/viiseminarioledoc>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VERDÉRIO, A. **O trabalho como princípio educativo: práticas correntes em um espaço de educação não formal do MST**. 2008. 78 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia para Educadores do Campo) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2008.

_____. **A materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

_____. **Direito e da luta de classes: por uma Educação do Campo**. 2013. 51 f. Monografia (Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2013a.

_____. **A relação teoria-prática e o exercício da pesquisa no processo de produção de conhecimento nos cursos para formação de educadores do campo no Paraná**. 20 f. 2013. Anteprojeto de Pesquisa (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013b.

_____. A formação de educadores do campo no Paraná no âmbito do PRONERA e da luta pelo direito à educação. **Revista Tamoios**, São Gonçalo - RJ, ano 9, n. 2, p. 38-55, jul./dez. 2013c.

_____. **Currículo Lattes de Alex Verdério**. Última atualização em 29/10/2017. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4508536091113978>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

WALLERSTEIN, Immanuel. (Coord.). **Abrir las Ciencias Sociales**. Madrid: Siglo XXI, 2007.

ZUCK, D. V. **Currículo Lattes de Debora Villetti Zuck**. Última atualização em 14/02/2018. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9294507735302497>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

APÊNDICES

APENDICE 1 – MAPEAMENTO DAS MONOGRAFIAS ELABORADAS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIOESTE

Elementos Considerados \ Autoria	1. ADAIR GONÇALVES	2. ADRIANA DE ANDRADE
Vínculo organizativo	MST – PR	MST – PR
Habilitação	Ciências Agrárias	Ciências Agrárias
Título	Trajetória histórica do Assentamento Teixeira 08 de Março e sua estruturação produtiva – Campo Bonito, Paraná.	Intencionalidade do Tempo Trabalho na turma "Revolucionários da Terra" na Escola José Gomes da Silva.
Objetivos	Estudos de alguns aspectos da questão agrária; Descrever a trajetória histórica do assentamento; Apresentar aspectos da estruturação da produção agrícola no assentamento;	"[...] analisar a experiência educativa do Trabalho Como Princípio Educativo vivenciada pelos educandos do Curso Técnico em Agroecologia Turma "Revolucionários da Terra", que ocorreu entre os anos de 2010 e 2013 na Escola/Centro de Formação José Gomes da Silva [...]" (ANDRADE, 2014)
Orientação	João Carlos de Campos	Janete Ritter
Procedimentos Metodológicos	Pesquisa bibliográfica;	Pesquisa documental;
Estrutura	44 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;	65 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Assentamento; Família; Produção Agrícola; Alimentos; Sem Terra;	Trabalho; Trabalho como Princípio Educativo; Educação do Campo;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – A luta pela terra no Brasil; Capítulo II – Trajetória de lutas do Assentamento Teixeira 8 de Março em Campo Bonito; Capítulo III – A estruturação da produção agrícola no assentamento como parte do processo que o constitui;	Capítulo I – A constituição do ser humano pelo trabalho e o trabalho como princípio educativo; Capítulo II – Curso Técnico de Agroecologia Turma "Revolucionários da Terra" e a proposta de Educação do Campo; Capítulo III – O Tempo Trabalho e o sentido do trabalho na EJGS um projeto em disputa de campo;
Vínculo com o Objeto	"[...] vivenciado por este pesquisador durante parte da vida, o qual tem vínculo com as famílias e laços familiares com a comunidade de assentados." (GONÇALVES, 2014, p. 7).	Não registrado na elaboração;

Elementos Considerados \ Autoria	3. ADRIANO DA SILVA	4. ALEX BARBOSA GARCIA
Vínculo organizativo	MST – PR	MST – MS
Habilitação	Ciências Agrárias	Ciências Agrárias
Título	A questão da consciência no texto 'A consciência como processo' de Mauro Luis Iasi	A história da luta pela terra do Assentamento Palmeira e a conquista da Escola Dr. José Garcia Netto - Nioaque/MS
Objetivos	Analisar “[...] algumas discussões de Mauro Iasi acerca do conceito de consciência na obra “Ensaio sobre Consciência e Emancipação” [...]” (SILVA, 2014, p. 13).	“[...] analisar o processo de construção da Escola Dr. José Garcia Netto buscando estudar sua concepção de educação e se esta estabelece relação com os pressupostos da Educação do Campo.” (GARCIA, 2014, p. 8).
Orientação	Paulo Porto Humberto Porto Borges	Jurema de Fatima Knopf
Procedimentos Metodológicos	Pesquisa bibliográfica;	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Entrevistas com questionários; Diário de Campo;
Estrutura	42 páginas, resumo, 2 capítulos e considerações finais;	50 páginas, resumo, 2 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Mauro Luis Iasi; Consciência; Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; Formação; Educação;	Educação do Campo; Luta pela terra; Escola;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – Apresenta um memorial do sujeito pesquisador e uma apresentação sobre Mauro Iasi e sua inserção no Grupo 13 de Maio; Capítulo II – ‘Ensaio sobre o processo de consciência’ de Mauro Iasi;	Capítulo I – A luta pela terra no Mato Grosso do Sul; Capítulo II – Escola Dr. José Garcia Netto: um estudo sobre sua concepção de educação e sua identificação com a Educação do Campo;
Vínculo com o Objeto	Registra que o tema da elaboração é resultante dos debates produzidos junto à comunidade de inserção;	Não registrado na elaboração;

Elementos Considerados \ Autoria	5. ALEX NEPEL MARINS	6. BRUNA ZIMPEL
Vínculo organizativo	PJR – ES	MST – PR
Habilitação	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências Agrárias
Título	A autogestão como instrumento pedagógico para a formação dos estudantes na Escola Família Agrícola de Vinhático – Montanha/ES	Elementos da Educação do Campo na Região Sudoeste do Paraná
Objetivos	“[...] apresentar o sistema de autogestão dos estudantes da Escola Família Agrícola de Vinhático (1989-2014) [...], bem como a forma que esta instituição intencionaliza este processo em vista da formação dos adolescentes e jovens.” (NEPEL, 2014, p. 9).	“[...] vem no intuito de sistematizar alguns elementos que contribuam na compreensão de como a Educação do Campo vem sendo discutida e construída na Região Sudoeste do Paraná [...].” (ZIMPEL, 2014, p. 6).
Orientação	Francis Mary Guimarães Nogueira	Janaine Zdebski da Silva
Procedimentos Metodológicos	Observação; Pesquisa documental; Diário de Campo;	Pesquisa documental; Pesquisa bibliográfica;
Estrutura	100 páginas, resumo, 4 capítulos e considerações finais;	41 páginas, resumo, 2 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Coletividade; Autogestão; Protagonismo dos Estudantes;	Educação do Campo; Sudoeste do Paraná; Experiências de Educação do Campo;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – A luta pela Educação do Campo e a constituição de seus princípios; Capítulo II – O CEFFA e sua organização; Capítulo III – As dimensões político-pedagógicas da Autogestão; Capítulo IV – O sistema de organização dos estudantes e a gestão da coletividade no CEFFA Vinhático;	Capítulo I – Contextualização da luta e construção da Educação do Campo; Capítulo II – Elementos da construção da Educação do Campo no Paraná na região Sudoeste;
Vínculo com o Objeto	“A definição do objeto está relacionada à nossa vinculação histórica, profissional e militante com a proposta educativa das Escolas Famílias Agrícolas no estado do Espírito Santo. Depois de vivenciar esta proposta educativa como estudante [...], e atuar como educador há seis anos, [...] apresento nesse trabalho o meu compromisso de refletir cientificamente essa prática educativa.” (NEPEL, 2014, P. 9).	Não registrado na elaboração;

Elementos Considerados \ Autoria	7. CASSIANO FÁVERO	8. CASSIANO RODRIGO KAPPES
Vínculo organizativo	PJR – ES	MST – PR
Habilitação	Ciências Agrárias	Ciências Agrárias
Título	A relação trabalho e educação na prática pedagógica do CEFFA do Bley	A participação da juventude na Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira
Objetivos	“[...] apontamos como objetivo geral dessa pesquisa analisar o curso técnico de nível médio ofertado no CEFFA do Bley em vista de compreender a dimensão do trabalho como princípio educativo que perpassa a proposta e prática pedagógica da escola.” (FAVERO, 2014, p. 10).	“[...] visa compreender as ações e situações que ocorrem na Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira e que possibilitam ou limitam a participação da juventude neste espaço.” (KAPPES, 2014, p. 9).
Orientação	Alex Verdério	Anadir Fochezatto Coorientação: Suely Aparecida Martins
Procedimentos Metodológicos	Entrevistas; Observação; Questionário;	Entrevistas semiestruturadas;
Estrutura	51 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;	45 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Trabalho e Educação; CEFFA Bley; Pedagogia da Alternância;	
Títulos dos Capítulos	Capítulo – A relação trabalho e educação; Cap. II – CEFFA do Bley: proposta pedagógica e seu contexto de inserção; Capítulo – Relação trabalho e educação e a prática pedagógica do Ceffa do Bley;	Capítulo I – Concepção de Juventude; Capítulo II – O MST e seus espaços organizativos, formativos e o vínculo com os jovens; Capítulo III – Participação dos Jovens na construção coletiva da Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira;
Vínculo com o Objeto	O pesquisador registra seu vínculo com a realidade pesquisada na condição de estudante egresso e educador na realidade pesquisada. “Esse vínculo me possibilitou uma relação para além de uma formalidade contratual, mas proporcionando uma relação também militante, comprometida em contribuir na construção dessa experiência.” (FAVERO, 2014, p. 8)	“Sempre estive envolvido com a juventude, no ambiente escolar e como integrante da comunidade [...]” (KAPPES, 2014, p. 8).

Elementos Considerados	Autoria 9. CLARA MARIA ORZEKOVSKI	10. CLEOMAR PEREIRA DA SILVA
Vínculo organizativo	MST – PR	MAB – TO
Habilitação	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências da Natureza e Matemática
Título	Educação do Campo e Educação Matemática: uma proposta em construção.	Educação do Campo no Estado do Tocantins, um olhar sobre a experiência da Escola Família Agrícola de Porto Nacional.
Objetivos	“[...] pontuar questões que estão sendo construídas para as escolas do campo, [...] referentes à Educação Matemática e sua relação com a educação do Campo.” (ORZEKOVSKI, 2014, p. 5).	“[...] buscamos alguns fatos históricos que nos levam a compreender a EFA-Escola Família Agrícola do Porto Nacional como uma das primeiras experiências no processo de organização e articulação de uma educação voltada para o campo [...]”. (SILVA, 2014, p. 6).
Orientação	Janaine Zdebski da Silva	João Carlos de Campos
Procedimentos Metodológicos	Pesquisa bibliográfica;	Pesquisa bibliográfica;
Estrutura	37 páginas, resumo, 2 capítulos e considerações finais;	38 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Educação do Campo; Educação Matemática;	Educação do Campo; Questão Agrária; EFA – Porto Nacional – TO;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – Descrevendo o caminho da Educação do Campo; Capítulo II – O pensar da matemática para as escolas do campo;	Capítulo I – Questão Agrária Brasileira; Capítulo II – A Educação do Campo: uma luta por um projeto de campo; Capítulo III – Constituição e desenvolvimento da EFA de Porto Nacional;
Vínculo com o Objeto	“[...] vinculada na Escola Estadual do Campo José Martí, Assentamento Oito de Abril, município de Jardim Alegre – PR e também por ser educanda do curso de Licenciatura em Educação do Campo na ênfase de Ciências da Natureza e matemática.” (ORZEKOVSKI, 2014, p. 7).	Não registrado na elaboração;

Elementos Considerados \ Autoria	11. CLEVERSON DE QUADROS	12. CRISTIANA APARECIDA AFONSO DE SOUZA
Vínculo organizativo	MST – PR	MST – PR
Habilitação	Ciências Agrárias	Ciências da Natureza e Matemática
Título	Análise dos conceitos acerca da Educação do Campo: da “Pedagogia do Movimento Sem Terra” ao “Dicionário da Educação do Campo”.	A Horta Agroecológica da Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi: o processo de construção da Horta Mandala sua relação como o ensino.
Objetivos	“Objetiva-se na produção de Caldart identificar as principais proposições acerca da Educação do Campo, tendo como base a obra “Pedagogia do Movimento Sem Terra (2004)”. Visa se aproximar do conceito e perseguir a maturação da recente publicação do Dicionário da Educação do Campo, a qual reafirma o protagonismo dos movimentos sociais do campo no debate.” (QUADROS, 2014, p. 9).	Elaboração não consultada;
Orientação	Liliam Faria Porto Borges	Jurema de Fatima Knopf
Procedimentos Metodológicos	Pesquisa bibliográfica;	Elaboração não consultada;
Estrutura	50 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;	84 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Educação do Campo; Formação Humana; Educação Escolar;	Agroecologia; Horta Mandala; Teoria-Prática; Escola;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – As contribuições da “Pedagogia do Movimento Sem Terra” de Roseli Salete Caldart para a Educação do Campo; Capítulo II – Do conceito de Roseli Salete Caldart ao “Dicionário da Educação do Campo”; Capítulo III – As formulações as proposições centrais da Educação do Campo;	Capítulo I – A Agroecologia na construção da Horta Mandala; Capítulo II – A relação da Escola, Comunidade e Cooperativa na construção da Horta Mandala; Capítulo III – A influência pedagógica da horta Agroecológica Mandala e sua relação de ensino;
Vínculo com o Objeto	Não registrado na elaboração;	Elaboração não consultada;

Elementos Considerados / Autoria	13. ELEDI DA SILVA	14. ELIANE TEREZINHA BUFFON
Vínculo organizativo	MST – PR	MLST – PR
Habilitação	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências Agrárias
Título	Função Social da Escola Itinerante Sementes do Amanhã.	A Educação do Campo no Colégio Estadual do Campo do Reassentamento São Francisco.
Objetivos	“[...] tem por objetivo compreender a função social que a Escola Itinerante Sementes do Amanhã desenvolve em seus educandos e demais inseridos na comunidade acampada [...]”. (SILVA, 2014, p. 8)	“[...] analisar a Educação do Campo na grade curricular do Colégio Estadual do Campo do Reassentamento São Francisco.” (BUFFON, 2014, p. 8).
Orientação	Janaine Zdebski da Silva	Débora Villetti Zuck
Procedimentos Metodológicos	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental;	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental;
Estrutura	52 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;	48 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Função Social; Escola Itinerante; MST;	Colégio Estadual do Campo do Reassentamento São Francisco; Educação do Campo; Projeto Político-Pedagógico;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – Função Social da Escola; Capítulo II – A Escola Itinerante; Capítulo III – A Escola Itinerante Sementes do Amanhã;	Capítulo I – O Colégio Estadual do Campo do Reassentamento São Francisco: elementos históricos; Capítulo II – A Educação do Campo: aspectos conceituais; Capítulo III – A Educação do Campo no Colégio Estadual do Campo do Reassentamento São Francisco;
Vínculo com o Objeto	“Meu interesse em estudar a escola itinerante sementes do amanhã surgiu devido eu morar no acampamento e contribuir como educadora na escola pesquisada.” (SILVA, 2014, p. 8).	Registra a proximidade ao Reassentamento;

Elementos Considerados	15. FABIANA LAVRATTI	16. GILMAR CARLOS ZAMPIVA
Vínculo organizativo	MST – SC	MST – PR
Habilitação	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências Agrárias
Título	A participação dos jovens nos setores do MST: sua inserção e atuação nas áreas de Assentamento de Abelardo Luz-SC.	Assentamento Dorcelina Folador: Uma conquista dos trabalhadores.
Objetivos	“[...] identificar de que maneira o MST esta organizando estes jovens e trabalhando a permanência destes no campo através dos seus espaços organizativos na Brigada 25 de Maio de Abelardo Luz SC [...]” (LAVRATTI, 2014, p. 8).	“Nos propomos escrever a história dos trabalhadores do campo da região de Arapongas PR, que articulados junto ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) ocuparam mais um latifúndio que estaria indo a leilão pelo Banco do Brasil.” (ZAMPIVA, 2014, p. 8).
Orientação	Anadir Fochezatto	Andrea Cristina Martelli
Procedimentos Metodológicos	Entrevistas; Diário de Campo;	Diário de Campo;
Estrutura	58 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;	35 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Jovens; MST; Participação; Setores; Brigadas;	Assentamento Dorcelina Folador; Sujeitos; História;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – Campo Brasileiro: o surgimento de um Movimento Social; Capítulo II – Juventude e Participação; Capítulo III – MST espaços para a formação;	Capítulo I – Assentamento Dorcelina Folador; Capítulo II – Os sujeitos da conquista do Assentamento; Capítulo III – Entendendo a luta dos camponeses;
Vínculo com o Objeto	“Faço parte do movimento a 10 anos, estudando em Escolas do Movimento tanto no ensino médio como no pós-médio, onde comecei minha formação política. Como o tempo passei a atuar no setor de Juventude, Comunicação e Cultura, um setor que busca unir os jovens em relação a busca de seus direitos.” (LAVRATTI, 2014, p. 7).	“Ao escolhermos o tema a ser abordado consideramos nossa vinculação com o MST. Uma vez que nossa inserção na Universidade se dá como tarefa militante na busca por suprir as demandas de Licenciados em Educação do Campo para atuar junto às escolas do campo [...]”. (ZAMPIVA, 2014, p. 8).

Elementos Considerados	17. GISLAINE SANTOS DO VISO	18. HALLISON WILLIAN TAQUES
Autoria		
Vínculo organizativo	MST – MS	MST – PR
Habilitação	Ciências Agrárias	Ciências Agrárias
Título	A questão da luta pela terra do Povo Kaiowá no Mato Grosso do Sul e suas relações com a luta pela reforma agrária.	A organização do trabalho de produção cooperada na comunidade de resistência Emiliano Zapata (Ponta Grossa-PR).
Objetivos	“[...] analisar a luta pela terra no Mato Grosso dos Sul com um olhar voltado aos povos indígenas que a personificam e a vivenciam.” (VISO, 2014, p. 8).	A organização do trabalho de produção cooperada na comunidade de resistência Emiliano Zapata (Ponta Grossa-PR).
Orientação	Paulo Porto Humberto Porto Borges	Emeson Tavares da Silva
Procedimentos Metodológicos	Não registrado na elaboração;	Não registrado na elaboração;
Estrutura	32 páginas, resumo, 2 capítulos e considerações finais;	45 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Guarani Kaiowá; Povos Indígenas; Luta pela terra; MST;	Cooperação; Transformação; Agroecologia;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – A luta pelo retorno ao Tekora: o conflito dos Guaranis-Kaiowás no Mato Grosso do Sul; Capítulo II – O MST no Mato Grosso do Sul;	Capítulo I – Formação e organização da Comunidade de Resistência Emiliano Zapata; Capítulo II – O trabalho de natureza formal; Capítulo III – Formação de organicidade do trabalho;
Vínculo com o Objeto	Não registrado na elaboração;	Não registrado na elaboração;

Elementos Considerados \ Autoria	19. HELENA MARQUES DA SILVA MANTOVANI	20. IZAMARA DAS GRAÇAS SOARES
Vínculo organizativo	MLST – PR	MST – PR
Habilitação	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências Agrárias
Título	Proposta de Educação do Campo do Colégio Estadual do Campo do Reassentamento São Francisco.	A Educação do Campo e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Rural Municipal Rodrigues Alves: limites e possibilidades.
Objetivos	“[...] aborda a trajetória do Colégio Estadual do Campo do Reassentamento São Francisco e sua proposta de Educação do Campo.” (MANTOVANI, 2014, p. 6).	“[...] compreender se o PPP da Escola Rural Municipal Rodrigues Alves se aproxima ou não da perspectiva da Educação do Campo, uma vez que esta considere a realidade dos educandos, da escola e da comunidade onde está localizada.” (SOARES, 2014, p. 8).
Orientação	João Carlos de Campos	Debora Villeti Zuck
Procedimentos Metodológicos	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental;	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Observação; Questionário;
Estrutura	33 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;	49 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Não registrado na elaboração;	Escola Municipal Rural Rodrigues Alves; Projeto Político-Pedagógico; Prática Escolar; Educação Rural; Educação do Campo;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – Debate sobre a Educação do Campo; Capítulo II – A trajetória do Colégio Estadual do Campo do Reassentamento São Francisco; Capítulo III – Análise sobre a proposição da Educação do Campo no Colégio do Campo do Reassentamento São Francisco;	Capítulo I – Da Educação Rural à Educação do Campo; Capítulo II – Discussões necessárias em torno do Projeto Político-Pedagógico em relação à Educação do Campo; Capítulo III – A prática escolar da Escola Rural Municipal Rodrigues Alves: limites e possibilidade;
Vínculo com o Objeto	Não registrado na elaboração;	Não registrado na elaboração;

Elementos Considerados \ Autoria	21. JAQUELINE BUENO	22. JARDEL ZANETTI FABEN
Vínculo organizativo	MST – PR	PJR – ES
Habilitação	Ciências Agrárias	Ciências Agrárias
Título	A luta e o processo organizativo na constituição do Assentamento 8 de Abril.	A organização dos camponeses na Comunidade São Pedro no município de Vila Valério – ES.
Objetivos	“1) investigar a história de luta e de constituição do Assentamento 8 de Abril; 2) Identificar as formas organizativas que perpassaram a organização do acampamento e, posteriormente, estão presentes na organização do assentamento.” (BUENO, 2014, p. 9).	“[...] analisar os processos organizativos dos agricultores da Comunidade São Pedro e as experiências de Associações e do trabalho cooperado como alternativa e estratégia de produzir e comercializar os produtos.” (FABEM, 2014, p. 9).
Orientação	Alex Verdério	Alex Verdério
Procedimentos Metodológicos	Pesquisa bibliográfica; Diário de Campo; Observação;	Diálogo informal; Registro de campo;
Estrutura	53 páginas, resumo, 2 capítulos e considerações finais;	57 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Assentamento; Organização; Cooperação; Luta pela terra;	Questão Agrária; Campesinato; Resistência; Organização;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – A estrutura agrária no Brasil e a constituição do MST; Capítulo – Assentamento 8 de Abril uma história de luta e conquista da terra;	Capítulo I – O campesinato e a questão agrária no Brasil; Capítulo II – O capitalismo na agricultura brasileira; Capítulo III – A organização dos camponeses frente o domínio do capital: desafios presentes na comunidade São Pedro;
Vínculo com o Objeto	Não registrado na elaboração;	Não registrado na elaboração;

Elementos Considerados	23. JOACIR FELISBINO DOS ANJOS	24. JOSIANE FRANCISCO DAVE
Autoria	23. JOACIR FELISBINO DOS ANJOS	24. JOSIANE FRANCISCO DAVE
Vínculo organizativo	MST – SC	MST – PR
Habilitação	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências Agrárias
Título	Curso de Ensino Médio para assentados da Reforma Agrária de Santa Catarina: uma experiência em Educação do/no Campo!	O enredo da diversificação agrícola através do Programa de Aquisição de Alimentos no Assentamento Oito de Abril, Jardim Alegre/PR.
Objetivos	“[...] relata a experiência do Curso de Ensino Médio para assentados (as) da Reforma Agrária de Santa Catarina.” (ANJOS, 2014, p. 5).	“[...] tem por objeto de investigação a diversificação na produção agrícola do Assentamento Oito de Abril, na Comunidade Central e busca analisar a contribuição do PAA na diversificação da produção agrícola nesse espaço de lutas.” (DAVE, 2014, p. 13).
Orientação	Janete Ritter	Jurema de Fatima Knopf
Procedimentos Metodológicos	Pesquisa bibliográfica;	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Diário de Campo; Observação;
Estrutura	45 páginas, resumo, 2 capítulos e considerações finais;	66 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Experiência; Organização; Educação do Campo; MST; Transformação Social;	Agricultura Familiar; Diversificação; Produção; Programa de Aquisição de Alimentos – P.A.A.;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – Relações históricas, políticas e sociais na organização do Curso de Ensino Médio para assentados (as) da Reforma Agrária de Santa Catarina; Capítulo II – Projeto Político-Pedagógico do curso, Educação do Campo e sua prática;	Capítulo I – A diversidade na produção agrícola e o P.A.A (Programa de Aquisição de Alimentos); Capítulo II – A organização da produção no Assentamento Oito de Abril; Capítulo III – Análise do P.A.A., concepção de agricultura presente no Programa e estratégias de ação que motivam os inseridos no Programa;
Vínculo com o Objeto	Não registrado na elaboração;	“O interesse inicial por essa temática emergiu da minha vivência no local do estudo, da minha atuação como militante do Movimento ao qual faço parte, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) [...]”. (DAVE, 2014, p. 14).

Elementos Considerados	Autoria	25. JULIA LETICIA HELEMER BRUM	26. KENIA JAQUELINE DOS SANTOS
Vínculo organizativo		PJR – ES	MST – PR
Habilitação		Ciências Agrárias	Ciências da Natureza e Matemática
Título		Pedagogizando a alternância: o Plano de Estudo na Escola Família Agrícola de Boa Esperança – EFABE/ES.	A formação de educadores na Escola Itinerante do Campo no MST: a experiência da Escola Itinerante Sementes do Amanhã.
Objetivos		Elaboração não consultada;	“[...] pesquisar e analisar a formação de educadores do campo no MST, na Escola Itinerante Sementes do Amanhã, buscando descrever as vivências que contribuíram em sua formação e em sua atuação como educadores [...]”. (SANTOS, 2014, p. 8).
Orientação		Janete Ritter	Alex Verdério
Procedimentos Metodológicos		Elaboração não consultada;	Revisão de literatura; Observação; Diário de Campo;
Estrutura		76 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;	47 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave		Plano de Estudo; Pedagogia da Alternância; EFABE;	Educação do Campo; Escola Itinerante; Formação de Educadores;
Títulos dos Capítulos		Capítulo I – Recontando fatos: o germinar da Pedagogia da Alternância; Capítulo II – Princípios da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs; Capítulo III – O Plano de Estudo na Escola Família Agrícola de Boa Esperança;	Capítulo I – Os povos do campo no Brasil e a luta do MST; Capítulo II – A Educação do Campo no contexto de luta do MST; Capítulo III – A formação de educadores na Escola Itinerante Sementes do Amanhã;
Vínculo com o Objeto		Elaboração não consultada;	Não registrado na elaboração;

Elementos Considerados	Autoria	27. LIANY BARBOSA DA SILVA	28. LUCAS SILVA DE SOUZA
Vínculo organizativo		MAB – TO	PJR – ES
Habilitação		Ciências da Natureza e Matemática	Ciências Agrárias
Título		A proposta de Educação do Campo de Tempo Integral em Palmas – Tocantins, perspectivas e desafios.	O uso de Agrotóxicos e suas influências na vida do campo: o caso da Comunidade do Córrego do Panorama (Barra do São Francisco-ES).
Objetivos		“[...] tem como tema geral “A proposta de Educação do Campo de Tempo Integral em Palmas – Tocantins, perspectivas e desafios”.” (SILVA, 2014, p. 7).	“Pesquisar no conjunto da Comunidade do Córrego do Panorama, o histórico sobre o uso de agrotóxico e a repercussão do uso na vida dos camponeses; Analisar os impactos sócio econômicos, quanto ao modelo agrícola adotado; Identificar os tipos de agrotóxicos utilizados nas lavouras e suas consequências sobre o ser humano e meio ambiente.” (SOUZA, 2014, p. 6).
Orientação		João Carlos de Campos	Rosalvo Schutz Coorientação: Jurema de Fatima Knopf
Procedimentos Metodológicos		Pesquisa documental; Pesquisa bibliográfica;	Revisão bibliográfica; Entrevistas; Diário de Campo;
Estrutura		44 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;	77 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave		Educação do Campo; Educação de Tempo Integral; Movimentos Sociais;	Revolução Verde; Agrotóxicos; Agronegócio; Comunidade; Camponeses;
Títulos dos Capítulos		Capítulo I – A Questão Agrária Brasileira; Capítulo II – A Educação do Campo; Capítulo III – A Educação em Tempo Integral;	Capítulo I – Revolução verde e apropriação do capitalismo agrário, suas consequências sócio econômicas sobre o homem e o ambiente; Capítulo II – A comunidade Córrego do Panorama seu histórico de vida e de morte; Capítulo III – O uso de Agrotóxico e sua relação com as mudanças que ocorreram na comunidade;
Vínculo com o Objeto		Não registrado na elaboração;	“[...] aspecto que me motivou no estudo desta temática é o fato de residir nesta comunidade e saber que a problemática dos agrotóxicos faz parte do cotidiano destes camponeses.” (SOUZA, 2014, p. 11).

Elementos Considerados / Autoria	29. MARINES FERREIRA MACHADO	30. MARINO MARCELO GERTZ SCHARDOSIM
Vínculo organizativo	MST – PR	MST – PR
Habilitação	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências Agrárias
Título	A relação e envolvimento da comunidade com a construção da Escola Itinerante Maria Aparecida Roignol Franciosi no Assentamento Eli Vive.	Apontamentos acerca da resignificação do conceito de camponês no Brasil.
Objetivos	“[...] analisar como a comunidade do Assentamento Eli Vive vem se envolvendo, se relacionando com a Escola Itinerante Maria Aparecida Roignol Franciosi [...]” (MACHADO, 2014, p. 7).	“[...] compreender e interpretar as intenções políticas e ideológicas do debate conceitual contemporâneo, bem como fornecer elementos que possibilitam eliminar equívocos e descaracterização conceituais por parte de nossas expressões.” (SCHARDOSIM, 2014, p. 12).
Orientação	Janaine Zdebski da Silva	Alex Verdério
Procedimentos Metodológicos	Diário de Campo; Observação; Pesquisa documental;	Pesquisa bibliográfica;
Estrutura	64 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;	79 páginas, resumo, 2 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Educação do Campo; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Relação Escola e Comunidade na Escola Itinerante;	Camponês; Agricultura Familiar; Resignificação;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – MST um processo de luta nascida e carregada pelo povo trabalhador do campo; Capítulo II – Escola Itinerante: Nova perspectiva de educação no MST; Capítulo III – Aspectos da relação entre a comunidade Eli Vive e a Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi;	Capítulo I – A gênese histórica do campesinato e sua formação no Brasil; Capítulo II – A resignificação do conceito de camponês e o surgimento da Agricultura Familiar;
Vínculo com o Objeto	“[...] o que também me instigou a fazer esta pesquisa é o fato de estar vivenciando e fazendo parte deste processo de construção e mudança da escola, pois sou moradora da comunidade e educadora dos anos iniciais do ensino fundamental desta escola a ser pesquisada.” (MACHADO, 2014, p. 7-8).	“Como pano de fundo que promove o interesse de aprofundar a compreensão referente a tais conceitos, identifica-se a necessidade de qualificar o debate juntamente aos camponeses assentados da Reforma Agrária [...]”. (SCHARDOSIM, 2014, p. 11-12).

Elementos Considerados	31. MARIZETE CARVALHO DA SILVA	32. MIRIANE DE SOUZA LEITE
Autoria	31. MARIZETE CARVALHO DA SILVA	32. MIRIANE DE SOUZA LEITE
Vínculo organizativo	MST – PR	MST – PR
Habilitação	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências da Natureza e Matemática
Título	A formação continuada dos educadores da Escola Itinerante Sementes do Amanhã	As pessoas com deficiência auditiva na Educação do Campo: inserção nas Escolas Itinerantes nos Acampamentos do estado do Paraná.
Objetivos	“1) Estudar e sistematizar a experiência de Escola Itinerante Sementes do Amanhã, sua estrutura e organização pedagógica. 2) Resgatar os cursos de formação continuada oferecidos pela SEED e pelo Setor de Educação do MST no período de 2010 a 2012, trazendo presente as programações dos mesmos. 3) Analisar os momentos de formações no cotidiano da escola e dos educadores buscando sistematizá-los.” (SILVA, 2014, p. 7-8).	“[...] refletir sobre a inserção das pessoas com deficiência auditiva nas Escolas Itinerantes do Paraná. [...] explicitar como as pessoas com necessidades especiais foram tratadas ao longo da história; apontar as dificuldades que as pessoas com deficiência auditiva encontram para viver no campo nos acampamentos do estado do Paraná; e realizar um levantamento do número de pessoas com deficiência auditiva nos acampamentos do MST no Estado do Paraná que tem Escola Itinerante.” (LEITE, 2014, p. 9).
Orientação	Francis Mary Guimarães Nogueira	Débora Villetti Zuck
Procedimentos Metodológicos	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Observação;	Revisão bibliográfica; Questionário;
Estrutura	51 páginas, resumo, 2 capítulos e considerações finais;	67 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Educação do Campo; Escola Itinerante; Formação Continuada de Educadores;	Pessoas com deficiência auditiva; Escola Itinerante; Acampamento; MST; Inclusão Escolar;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – A educação no MST; Capítulo II – Formação dos Educadores;	Capítulo I – As pessoas com necessidades especiais desde a antiguidade até a sociedade atual: aspectos históricos e conceituais; Capítulo II – O MST e a importância das Escolas Itinerantes nos Acampamentos; Capítulo III – As pessoas com deficiência auditiva nas Escolas Itinerantes dos Acampamentos do Estado do Paraná: realidade e perspectivas;
Vínculo com o Objeto	“O que levou a pesquisar esse foi o fato de ser educadora da escola investigada e por estar inserida na mesma desde o ano de 2005. [...] algo que sempre me inquietou na escola e os limites dos educadores, onde sempre foi buscado superar com formações tanto dos cursos, que são realizados pelo MST e SEED, quanto na formação local.” (SILVA, 2014, p. 7).	“[...] fazer essa pesquisa é um anseio pessoal e uma necessidade dentro do MST. Enquanto militante deste Movimento, reconhecemos que a discussão voltada à pessoas com deficiência precisa ser reafirmada no nossos espaços, no entanto buscamos levantar mais ainda essa bandeira sendo pautada junto à luta do MST.” (LEITE, 2014, p. 9).

Elementos Considerados	Autoria	33. NATALICIO PEREIRA DA SILVA	34. NELSON CAPITANI
Vínculo organizativo		MST – PR	MST – PR
Habilitação		Ciências Agrárias	Ciências Agrárias
Título		De acampado a assentado: a luta pela terra em Peabiru – PR	Transformação da realidade da organização escolar: contradição social e a possibilidade da mudança.
Objetivos		“Registrar alguns dados da construção do latifúndio na região de Peabiru, identificando esta construção com a história do latifúndio no Brasil e no Paraná. [...] registrar parte da luta de algumas famílias dos assentamentos pesquisados. [...] sintetizar parte das novas relações econômicas, sociais e políticas construídas pelas famílias destes assentamentos na sua transição de acampadas à assentadas através da luta organizada pela terra.” (SILVA, 2014, p. 9).	“Pretende vislumbrar possibilidade de mudança da realidade da organização escolar olhando para as concepções de gestão escolar, destacando os desafios que o Colégio Estadual Diamante D’Oeste – localizado no Município de Diamante D’Oeste, Paraná [...]” (CAPITANI, 2014, p. 7).
Orientação		Rosalvo Schultz Coorientador: Emeson Tavares	Anadir Fochezatto
Procedimentos Metodológicos		Diálogo de Saberes; Caderno de campo;	Pesquisa bibliográfica; Questionário;
Estrutura		52 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;	46 páginas, resumo, 2 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave		Acampamentos; Assentamentos; Trabalhadores; Camponeses;	Contradição; Possibilidade; Transformação; Educação; Escola; Gestão;
Títulos dos Capítulos		Capítulo I – Algumas considerações a respeito da formação do latifúndio no Brasil, no Paraná e na Região de Peabiru; Capítulo II – Ocupar, resistir e produzir; Capítulo III – A luta continua: Trabalho e sobrevivência nos acampamentos e assentamentos;	Capítulo I – As contradições da realidade e sua possibilidade de mudança; Capítulo II – As concepções de Gestão escolar e sua prática: um olhar para o Colégio Estadual Diamante D’Oeste;
Vínculo com o Objeto		“A condição de ser militante da organização objeto da pesquisa, e de esta militância estar se dando neste momento, e já há algum tempo, na região pesquisada, permite nos afirmar que diferenças significativas se dão nas várias dimensões da vida das famílias, desde a produção da existência, nas relações políticas, sociais e até religiosas [...]” (SILVA, 2014, p.10).	Não registrado na elaboração;

Elementos Considerados	35. PATRCIA LANDES DE MATOS	36. POLIANA DIAS DOS SANTOS
Vínculo organizativo	MST – PR	PJR – ES
Habilitação	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências Agrárias
Título	A Sexualidade e a Homossexualidade nos PCNs e no Projeto Escola Sem Homofobia.	Experiências de lutas e formação do campesinato na Comunidade Fervedouro município de Barra do São Francisco/ES.
Objetivos	“[...] compreender o conceito de homossexualidade nessas políticas educacionais referidas acima. [Parâmetros Curriculares Nacionais e Programa Escola Sem Homofobia].” (MATOS, 2014, p. 8).	“[...] trazer discussões acerca do processo de mudança no jeito de trabalhar e de viver da Comunidade Camponesa de Pequenos Agricultores Córrego Fervedouro.” (SANTOS, 2014, p. 5).
Orientação	Francis Mary Guimarães Nogueira	Emeson Tavares da Silva
Procedimentos Metodológicos	Pesquisa bibliográfica;	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Depoimentos;
Estrutura	64 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;	79 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Sexualidade; Homossexualidade; PCNs; Projeto Escola Sem Homofobia;	Campesinato; Comunidade; Fervedouro Identidade; Pequeno Agricultor;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – A construção do conceito de sexualidade no decorrer da história da humanidade; Capítulo II – Homossexualidade: preconceito, discriminação, exclusão social e afetiva; Capítulo III – A diversidade sexual no âmbito escolar;	Capítulo I – Campesinato, os sujeitos e suas histórias; Capítulo II – O campesinato na comunidade de pequenos agricultores Córrego Fervedouro: dilemas no cotidiano camponês; Capítulo III – Experiências atuais da Comunidade Fervedouro: o camponês como sujeito da história;
vínculo com o objeto	“Interesse, esse despertado por meio de uma oficina direcionada ao público jovem e tinha como assunto o tema da sexualidade. a mesma ocorreu em Curitiba/PR, em outubro de 2011, e fazia parte da programação de uma atividade que reuniu o encontro dos sem terrinhas (direcionado à crianças sem-terra), e o Festival de Artes voltado ao público jovem, das escolas itinerantes dos acampamentos e escolas estaduais dos assentamentos da reforma agrária.” (MATOS, 2014, p. 8).	“O fato de ter nascido, crescido e viver na comunidade Fervedouro, nos faz ter um vínculo muito forte com a mesma, [...] o que mais nos instiga na tentativa de compreender esse processo é o fato de ouvir muitas histórias que as pessoas mais velhas contam das relações que se estabeleciam na comunidade e que hoje não se estabelecem mais, tanto as relações sociais e culturais, quanto às relações de produção [...]” (SANTOS, 2014, p. 12-13).

Elementos Considerados / Autoria	37. ROBSON SORAES DA SILVA	38. ROSANGELA MARINETE CARDOSO SVISTALSKI
Vínculo organizativo	MLST – PR	MMC – PR
Habilitação	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências da Natureza e Matemática
Título	A formação e organização do Movimento de Libertação dos Sem Terra no Paraná: um olhar na perspectiva da resistência camponesa.	Mulheres: Resistência e Emancipação – O trabalho da Mulher Camponesa da Comunidade Alto Alegre, no Reassentamento São Francisco.
Objetivos	“[...] versar sobre a formação e organização do Movimento de Libertação dos Sem Terra no estado do Paraná, procurando percorrer um norte delimitado pelo olhar na perspectiva da resistência camponesa.” (SILVA, 2014, p. 6).	“[...] analisar o trabalho desenvolvido pelas mulheres camponesas nas suas unidades familiares, levando em consideração o processo econômico/cultural em relação a história de luta do reassentamento, em que as mesmas foram sujeitos atuante [...]” (SVISTALSKI, 2014, p. 8).
Orientação	Rosalvo Schutz Coorientador: Emeson Tavares da Silva	Anadir Fochezatto Coorientação: Cecília Maria Ghedini
Procedimentos Metodológicos	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Entrevistas;	Pesquisa documental; Observação; Diário de Campo;
Estrutura	61 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;	64 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Movimento de Libertação dos Sem Terra; Formação de Classe; Paraná;	Reassentamento; Trabalho; Mulher Camponesa; Gênero; Sociedade;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – Movimento em Movimento: Os motivos, As Ações, as Reações e a Formação de Classe; Capítulo II – A expressão do conflito agrário; A organização do MLST enquanto sujeito coletivo; Capítulo III – Os sujeitos em ação: As lutas, as bandeiras e a organização de um movimento social no Paraná;	Capítulo I – Mulheres: um Movimento em movimento fazendo história; Capítulo II – Contextualização histórica do Reassentamento São Francisco; Capítulo III – Mulher camponesa e trabalho;
Vínculo com o Objeto	“[...] temos uma relação direta com o objeto, o que, de certa forma, facilitou, a um momento no levantamento de dados, por exemplo, mas que a outro tempo nos exigiu ainda mais, pois a medida em que nos aprofundávamos na pesquisa nos sentíamos cada vez mais desafiados a buscar uma apreensão epistemológica.” (SILVA, 2014, p. 12).	Não registrado na elaboração;

Elementos Considerados	39. SIMONE INGUEBOLD DE SOUZA ZAMPIVA	40. SIMONE SOLANGE FERREIRA RIEPE
Autoria		
Vínculo organizativo	MST – PR	MST – PR
Habilitação	Ciências Agrárias	Ciências Agrárias
Título	A Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu: um espaço formador dos professores (as) contratados por PSS?	Organização da Juventude do Acampamento Egídio Bruneto.
Objetivos	“[...] compreender a influência da EIHL na formação profissional dos (as) professores (as) contratados (as) pelo Estado por intermédio do regime PSS sendo este por tempo determinado. E, especificamente, procura sistematizar a trajetória da Escola e do Acampamento; identificando como a escola propicia a formação profissional destes docentes. Buscando refletir sobre as condições de trabalho, as quais estão submetidos.”	“[...] investigar e compreender o princípio da organização coletiva do MST e como ele contribui e possibilita a formação de novos princípios/valores da juventude do acampamento Egídio Brunetto, localizado na região norte do município de Rio Branco do Ivaí, na antiga Fazenda Mestiça.” (RIEPE, 2014, p. 8).
Orientação	Débora Villetti Zuck	Anadir Fochezatto
Procedimentos Metodológicos	Pesquisa bibliográfica; Observação; Diário de Campo;	Pesquisa bibliográfica; Observação; Registro de campo;
Estrutura	84 páginas, resumo, 4 capítulos e considerações finais;	41 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu; PSS; Formação Profissional do Professor; Trabalho;	Organização; Juventude; Acampamento; Participação;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – O Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu; Capítulo II – Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu; Capítulo III – O trabalho e suas formas históricas: subsídios para compreender as relações de trabalho na sociedade capitalista; Capítulo IV – PSS, trabalho e formação profissional do (a) professor (a): a realidade da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu;	Capítulo I – Terra, trabalho e permanência do jovem no campo; Capítulo II – Juventude e sociedade capitalista; Capítulo III – Juventude no Acampamento do MST impasses e possibilidades para a construção de novos princípios;
Vínculo com o Objeto	“O fator determinante para a escolha da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, para a realização deste trabalho, foi por se tratar da primeira escola itinerante onde a pesquisadora atuou como educadora e coordenadora pedagógica, [...] com o envolvimento e acompanhamento desta escola a pesquisadora se sente parte desta trajetória, se sentindo responsável pela sistematização desta caminhada e por reflexões que decorreram desta atuação.” (ZAMPIVA, 2014, p. 9).	Não registrado na elaboração;



Elementos Considerados \ Autoria	41. SOLANGE THIBES DOS SANTOS	42. SUELIN MEURER
Vínculo organizativo	MST – PR	MMC – PR
Habilitação	Ciências Agrárias	Ciências da Natureza e Matemática
Título	A Organização Curricular por Área do Conhecimento no Curso de Licenciatura em Educação do Campo Turma Paulo Freire.	A Constituição da Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu - Crabi na organização da luta dos atingidos de Salto Caxias por seus direitos.
Objetivos	“[...] compreender o que são Áreas do Conhecimento no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), Turma Paulo Freire, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Cascavel – Paraná. E, ao mesmo tempo, buscamos correlacionar com a prática vivida pelos educandos no percurso dessa formação.” (SANTOS, 2014, p. 8).	“[...] construção da Usina Hidrelétrica de Salto Caxias e a atuação da Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu (CRABI).” (MEURER, 2014, p. 10).
Orientação	Débora Villetti Zuck	Anadir Fochezatto
Procedimentos Metodológicos	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental	Pesquisa bibliográfica; Diálogo informal; Diário de Campo;
Estrutura	67 páginas, resumo, 4 capítulos e considerações finais;	48 páginas, resumo, 2 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Licenciatura em Educação do Campo; Currículo; Áreas do Conhecimento; Formação Docente; Educação do Campo;	Usinas Hidrelétricas; Salto Caxias; Atingidos por Barragens; CRABI; Reassentamento;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – O curso de Licenciatura em Educação do Campo Turma Paulo Freire; Capítulo II – Educação do Campo, formação docente e áreas do conhecimento; Capítulo III – O currículo e suas formas de organização; Capítulo IV – O percurso vivido no curso: anseios e limite em relação à áreas do conhecimento;	Capítulo I – A Modernização do país e a construção de Usinas Hidrelétricas para suprir as demandas do progresso; Capítulo II – A constituição da Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu – CRABI;
Vínculo com o Objeto	“[...] o interesse em pesquisar esse tema se deu porque não está devidamente claro para nós discentes essa forma de organização curricular por áreas. o desenvolvimento desse trabalho pretende contribuir com o próprio curso, visto que é o primeiro a desenvolver-se na UNIOESTE na perspectiva de áreas, de Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.” (SANTOS, 2014, p. 8-9).	Não registrado na elaboração;

Elementos Considerados	Autoria	43. TELMA GONÇALVES DOS SANTOS	44. VANUSA DE JESUS FRAGOSO DE MELO
Vínculo organizativo		MST – MS	MST – MS
Habilitação		Ciências da Natureza e Matemática	Ciências da Natureza e Matemática
Título		A Educação do Campo uma análise da Escola Salustiano da Motta.	O processo de luta pela reforma agrária.
Objetivos		“[...] a Educação no/do Campo e a concepção educacional da Escola Salustiano da Motta, tendo por objetivo melhor compreender a proposta pedagógica desta escola.” (SANTOS, 2014, p. 8).	“[...] apresentar a trajetória dos sujeitos do Assentamento 17 de Abril, localizado no distrito de Nova Casa Verde, município de Nova Andradina, Estado do Mato Grosso do Sul (MS) [...]. Também objetiva explorar o que motiva os sujeitos camponeses do Assentamento 17 de Abril a continuar morando na Terra.” (MELO, 2014, p. 8).
Orientação		Janaine Zdebski da Silva	Francis Mary Guimarães Nogueira
Procedimentos Metodológicos		Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Diário de Campo;	Pesquisa bibliográfica; Caderno de Campo;
Estrutura		39 páginas, resumo, 2 capítulos e considerações finais;	43 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave		Educação do Campo; Escola;	Campesinato; Luta pela terra; Movimentos Sociais Populares do Campo;
Títulos dos Capítulos		Capítulo I – Apontamentos acerca da relação Estado e escola e a perspectiva da Educação do Campo; Capítulo – A Escola Municipal Salustiano da Motta;	Capítulo I – A luta pela terra no Brasil; Capítulo II – Processo de acampamento e transformação em assentamento; Capítulo III – O Assentamento 17 de Abril;
Vínculo com o Objeto		“A escolha desse tema se deu a partir da necessidade de melhor compreender as questões educacionais que norteiam a educação no espaço da nossa escola. compreender essa prática pedagógica e as relações que a ela se vinculam contribuirá com minha formação docente para atuar nesse espaço.” (SANTOS, 2014, p. 8).	Não registrado na elaboração;

Elementos Considerados	45. WÉSTER FRANCISCO DE ALMEIDA	46. ZENILDA LISBOA PEREIRA
Autoria	45. WÉSTER FRANCISCO DE ALMEIDA	46. ZENILDA LISBOA PEREIRA
Vínculo organizativo	PJR – ES	MST – PR
Habilitação	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências da Natureza e Matemática
Título	O Ensino da Matemática na Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite e a Metodologia Histórico-Crítica.	Limites e possibilidades na implementação dos Ciclos de Formação Humana na Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira.
Objetivos	“[...] analisar a relação entre a metodologia de ensino desenvolvida na EFA Jacyra de Paula Miniguite e a MHC [Metodologia Histórico-Crítica], ou seja, se há ou não uma aproximação entre elas.” (ALMEIDA, 2014, p. 9).	“Compreender quais são os limites e aprendizados dos professores/educadores na prática pedagógica da Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, diante da proposta da implantação do Ciclo de Formação Humana, presente no (PPP) Projeto Político Pedagógico.” (PEREIRA, 2014, p. 5).
Orientação	Débora Villetti Zuck	Janete Ritter
Procedimentos Metodológicos	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Observação; Questionário;	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Observação; Diálogos informais;
Estrutura	78 páginas, resumo, 4 capítulos e considerações finais;	46 páginas, resumo, 3 capítulos e considerações finais;
Palavras-chave	Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite; Matemática; Metodologia Histórico-Crítica; Pedagogia da Alternância; Pedagogia Histórico-Crítica;	Professores/Educadores; Ciclo de Formação Humana; Educação; Escola Itinerante;
Títulos dos Capítulos	Capítulo I – O processo histórico da matemática e o ensino da matemática; Capítulo II – Da metodologia de ensino tradicional à histórico-crítica; Capítulo III – Aspectos históricos e conceituais da Pedagogia da Alternância, sua materialidade nas EFA's e a EFA Jacyra de Paula Miniguite; Capítulo III – O ensino da matemática na Escola Família Agrícola Municipal de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Jacyra de Paula Miniguite;	Capítulo I – Resgate histórico do surgimento do MST e Educação; Capítulo II – Ciclos de Formação Humana e Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira; Capítulo III – Análise dos limites e Potencialidades educadores e Ciclo de Formação Humana na Escola;
Vínculo com o Objeto	“A predileção por estudar a EFA municipal de Educação Profissional técnica de Nível Médio Jacyra de Paula Miniguite se deu porque faz parte do meio ao qual estou inserido e da necessidade de contribuir com a comunidade, sendo este um dos objetivos do curso que é dar retorno e contribuir como desenvolvimento da comunidade.” (ALMEIDA, 2014, p. 11).	Não registrado na elaboração;

ANEXOS

ANEXO 1 – PROGRAMAÇÃO I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO-1998

<p>Objetivos</p> <p>Articular pessoas, entidades e movimentos sociais que trabalham com educação no meio rural em vista de discutir problemas, experiências e propostas de transformação.</p> <p>Promover um espaço de formação e de valorização dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação que atuam nas escolas do meio rural.</p> <p>Discutir a problemática atual da escolarização no meio rural relacionada aos desafios de construção de um novo projeto de desenvolvimento para o nosso país.</p> <p>Iniciar processo de elaboração de uma proposta de Educação Básica do Campo.</p>	<p>• CTE - Centro de Treinamento Educacional BR 040 KM 17,5 - Posto Ipê - Luziânia-GO Fones: (061) 623-1222 (061) 623-2624</p> <p>• Secretaria Executiva Eli • Ir. Nery • Ana Catarina Edifício Arnaldo Villares, salas 211/212 SCS - Qd. 06 Bl. "A", Nº 110 70032-000 Brasília - DF</p> <p>Fone: (061) 225-6431 / 322 5035 Fax: (061) 225 1026 e-mail: mstbsb@nufecnet.com.br</p> <p>Organizadores:</p> 	<p>CONFERÊNCIA NACIONAL</p> <p>Por uma Educação Básica do Campo</p>  <p>27 a 31 de julho de 1998</p> <p>CTE - Centro de Treinamento Educacional da CNTI Luziânia-GO</p>
---	---	--

<p>27/07/98</p> <p>Manhã Chegada Credenciamento</p> <p>Tarde Credenciamento Passeio Cívico e Cultural por Brasília</p> <p>Noite Show 20h</p>	<p>• Política Educacional para Escolas Indígenas CIMI</p> <p>Noite Atividade Cultural</p> <p>29/07/98</p> <p>8h30 - 10h Em Busca de Um Novo Projeto de Desenvolvimento para o Brasil <i>Plínio de Arruda Sampaio</i></p>	<p>10h30 - 12h30 • Mesa Redonda: Que Educação Básica para o Campo Expositor: Organizadores Debatedor: Representante Professores(as) e pais</p> <p>14h30 - 16h30 • Mesas Temáticas: Troca de Experiências (aprofundamento e debate) Educação Infantil Ensino Fundamental: Séries Iniciais 1ª a 4ª séries Ensino Fundamental: 5ª a 8ª séries Ensino Médio e Profissional Educação de Jovens e Adultos</p> <p>Eixos Temáticos: Formação de Professores Proposta Pedagógica Gestão Escolas Gestão do Sistema Financiamento Educação</p>
<p>28/07/98</p> <p>9h Abertura</p> <p>10h30 - 12h30 • Conferência Inaugural Desenvolvimento Rural e a Educação no Brasil: Desafios e Perspectivas UNICEF</p> <p>14h30 - 15h30 Situação da Educação Rural no Brasil e na América Latina <i>Sr. Jorge Werthein</i> (Representante da UNESCO no Brasil)</p> <p>16h - 19h • Painel Políticas Públicas em Educação no Brasil: Municipalização <i>Neroaldo Azevedo</i> (UNDIME)</p> <p>• Financiamento da Educação <i>João Montevade</i> (CNE/CNTE)</p>	<p>10h30 - 12h • Mesa Redonda Que Projeto de Desenvolvimento para o Campo? Expositor: João Pedro Stédile Debatedor: CNBB</p> <p>14h30 - 19h Mesas temáticas: Troca de Experiências Educação Infantil Ensino Fundamental: Séries Iniciais 1ª a 4ª série Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série Ensino Médio e Profissional Educação de Jovens e Adultos</p> <p>Eixos Temáticos: Formação de Professores Proposta Pedagógica Gestão Escolas Gestão do Sistema Financiamento</p> <p>Noite Atividade Cultural</p>	<p>17h - 19h • Plenária • Relato das Mesas Temáticas</p> <p>Noite • Atividade Cultural</p>
<p>30/07/98</p> <p>Parâmetros Curriculares MEC... Política Educacional para Escolas do Meio Rural <i>Bernardo M. Fernandes</i> (UNESP)</p>	<p>30/07/98</p> <p>8h30 - 10h Educação Básica e Movimento Social <i>Miguel Arroyo</i></p>	<p>31/07/98</p> <p>8h30 - 10h • Plenária de Aprovação do Documento Final</p> <p>10h30 - 12h30 • Educadoras(es) do Campo: Nosso Compromisso <i>Frei Betto</i></p> <p>12h Ato de Encerramento</p>

ANEXO 2 – PROGRAMAÇÃO SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO-2012

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - FONEC	
Brasília, 15, 16 e 17 de Agosto de 2012.	
PROGRAMAÇÃO	
1º DIA: 15 DE AGOSTO DE 2012	3º DIA: 17 DE AGOSTO DE 2012
<ul style="list-style-type: none"> ❖ 08h30 – 09h30 Credenciamento ❖ 09h30 - Acolhida – Mística de abertura ❖ 10h: Abertura Política o CONTAG, Via Campesina, RESAB, Rede CEFFAS, Representação das Instituições de Ensino Superior (Observatório da Educação do Campo/UnB). <p>1º Momento: Introdução aos debates deste Seminário: Elementos da situação atual da Educação do Campo</p> <p>11h – 11h30: Atividade 01: Apresentação do FONEC e seu percurso de atuação até aqui</p> <p>11h30 – 13h: Atividade 02: Panorama da Educação Campo nos estados/regiões</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Trabalho de Grupo por Região a partir das questões orientadoras: <p>14h30: Plenária de Socialização das sínteses do debate realizado nos</p> <p>2º Momento: O campo brasileiro hoje e os projetos de desenvolvimento em confronto</p> <p>15h30 – 17h: Exposições:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Professor Rogério Mauro – Instituto Federal Goiano [análise geral] <p>Professor Fernando Michelotti – Universidade Federal do Para [foco específico nos desafios projetivos do trabalho na perspectiva da agricultura camponesa]</p> <p>17h – 19h: Diálogo com a plenária</p>	<p>8h - Mística</p> <p>08h30 – 10h - Atividade 03: Apresentação da Síntese do Trabalho de Grupo (cada grupo terá 10 minutos para apresentação).</p> <p>5º Momento: O que fazer</p> <p>10h30 – 12h: Atividade 01: Trabalho de Grupo para definição de estratégias de atuação política e fortalecimento da organicidade do FONEC</p> <p>12h – 13h: Atividade 02: Plenária Final para socialização das discussões dos grupos e encaminhamentos finais do Seminário</p> <p>13h: Encerramento</p>
2º DIA: 16 DE AGOSTO DE 2012	
<p>8h: Mística</p> <p>08h30 – 12h - 3º Momento: Educação Brasileira e desafios para a Educação do Campo</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Professor Gaudêncio Frigotto – Universidade Estadual do Rio de Janeiro ❖ Professor Miguel Arroyo – Universidade Federal de Minas Gerais ❖ Diálogo com a Plenária <p>4º Momento: Balanço de uma década e meia da Educação do Campo: elementos para análise do momento atual</p> <p>14h – 15h30: Atividade 01: Exposição pela equipe de elaboração do documento preliminar para os debates deste Seminário</p> <p>16h – 18h30: Atividade 02: Trabalho de grupo: aprofundamento da análise para a construção de estratégias de atuação política na Educação do Campo</p> <p>20h: Exposição de publicações sobre a Educação do Campo</p>	

ANEXO 3 – PROGRAMAÇÃO III SEMINÁRIO NACIONAL DO FONEC-2015

III Seminário Nacional do FONEC

Local: CONTAG, Brasília, 26 a 28 de agosto de 2015

Programação**1º dia – 26 de Agosto de 2015**

Chegada, prosas e intercâmbios– A partir do meio dia para hospedagem.

20:00 horas: Abertura – Coordenação CONTAG e MST**2º dia – 27 de agosto de 2015****8hs:**Mística**08:30hs –12h00hs:** Paineis: Análise da situação da Educação do Campo a partir da atuação de Fóruns estaduais**Ementa :** Analisar as questões problemáticas sobre a situação do acesso à educação pelos trabalhadores do campo; políticas públicas; impactos da política nacional; relação com os governos; organização, funcionamento e atuação do fórum estadual: limites, desafios, perspectivas;.**Coordenação/debatedor/problematizador:** Munarim - FOCEC;**Expositores:** I - Representantes da articulação Estadual do Pará – Salomão Hage; II - Fórum Estadual da Bahia - Edileuza Alves Silva; e III - Articulação Paranaense de Educação do Campo – Isabel Grein.

Tempo de exposição de cada representante: 30min.

Debate e diálogo em plenária

12hs as 14hs: intervalo para Almoço**14h00 - 16h:** Mesa: Conjuntura Agrária e agenda política dos trabalhadores e suas organizações.**Expositor:** Guilherme Delgado**16:00 – 16:30: INTERVALO****16h30 - 19h30:** Mesa: Política educacional brasileira atual: análise das determinações sociais fundamentais e implicações sobre a Educação do Campo.**Expositor:**

- Luiz Carlos de Freitas
- Debate em plenária.

Coordenação/debatedor/problematizador: Clarice Aparecida dos Santos - UnB

Noite: Intercâmbios

3º dia – 28 de agosto de 2015

8h30-10h: Exposição problematizadora: Principais desafios para construção de uma política pública de Educação do Campo e papel do FONEC momento atual.

Expositoras: Roseli Caldart e Socorro Silva

Tempo de exposição de cada representante: 30min

Coordenação/debatedor/problematizador : Mônica Molina - UnB.

10:00hs as 12:30hs: Trabalho em Grupo por Regiões

Questões provocadoras para trabalho de grupo

- ✓ Desafios do momento atual e papel do FONEC edos fóruns ou outros espaços organizativos estaduais ou regionais.
- ✓ Proposições para atuação do FONEC para o próximo período: ações do fórum nacional e dos fóruns estaduais.

12:30hs-14hs: Intervalo para Almoço

14h-16h: Painel com os relatores dos grupos

- ❖ Debate em plenária em vista de se tirar linhas políticas para atuação do FONEC.
- ❖ Esforço de síntese provisória das linhas políticas de consenso.

Coordenação/debatedor/problematizador: Eliene Novaes Rocha - UnB.

16hs-17hs -- Avaliação e Encerramento do Seminário.

ANEXO 4 – PROGRAMAÇÃO I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-2005

4. Programação do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo

Local: Brasília - DF

Data: 19, 20 e 21 de setembro de 2005

Dia 19: segunda-feira

14h SOLENIIDADE DE ABERTURA:

- MEC
- MDA
- MCT
- Inra
- Contag
- MST

16h30 MESA-REDONDA – MR1 – O CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Coordenação: Antonio Munarim e Mônica Molina

Debateiros: Bernardo Mançano – UNESP, Maria Nazaré Wanderley – UFPE e Sérgio Leite – UFRJ

20h MESA-REDONDA – MR2 – MULTIDIMENSIONALIDADE DO CAMPO: A CONSTRUÇÃO DA VIDA.

Coordenação: Eliene Novaes e Clarice Santos

Debateiros: Ellen Woortman – UnB, Márcio Caniello – UFCCG e Moacir Palmeira – UFRJ e Museu Nacional.

Dia 20: terça-feira

8h EIIT– Espaços Interativos de Identidades e Territórios e GT– Grupos de Trabalho.

14h MESA-REDONDA– MR3 – PRODUÇÃO PEDAGÓGICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS.

Coordenação: Bernardo Mançano e Márcio Caniello.

Debateiros: Pedro Christófoli – Iterra, Maria do Socorro Silva – UnB e Sônia Meire Azevedo – UFS.

20h EIIT– Espaços Interativos de Identidades e Territórios e GT– Grupos de Trabalho.

Dia 21: quarta-feira

8h MESA-REDONDA – MR4 – A ESCOLA DO CAMPO E A PESQUISA DO CAMPO: METAS.

Coordenação: Irene Paiva e Sônia Meire Azevedo

Debateiros: Miguel Arroyo – UFMC, Ilse Scherer-Warren – UFSC e Mônica Molina – Pronex.

14h EIIT– Espaços Interativos de Identidades e Territórios e GT– Grupos de Trabalho.

18h30 Atividade Cultural

Dia 22: quinta-feira

8h Plenária

11h30 Encerramento

FONTE: Molina (2006).

ANEXO 5 – PROGRAMAÇÃO II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO-
2008

II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**II SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DO CAMPO BRASILEIRO**

Período – 6 e 8 de agosto de 2008

Local – Faculdade de Educação / UnB

Promoção:

Observatório de Educação do Campo

UnB; UFS; UFRN; UFC; UFPB; UFPA; UFMG

Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (CTEC) Faculdade UnB Planaltina - FUP /
Universidade de Brasília

Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária (GTRA) / DEX / UnB

Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Educação Departamento de Educação Universidade Federal de Sergipe

Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba

Programa de Pós-Graduação em Educação Instituto de Ciências da Educação Universidade Federal do Pará

Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP)

Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)

Coordenação Geral de Educação do Campo

Apoio

Ministério do Desenvolvimento Agrário Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PROMERA

(NEAD) Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural

(CNPq / MCT) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(ANPED) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(EMBRAPA) Informação Tecnológica

Programação

6 de agosto

Manhã

8h Credenciamento

9 - 10h Cerimônia de abertura. SECAD/MEC – Secretário de Educação Continuada/ Alfabetização e Diversidade / André Luiz Figueredo Litzaro
UnB – Reitor *Pro tempore* / Roberto Armando Ramos Aguiar
CAPES/MEC – Coordenador Geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e Modelos Experimentais / José André Peres Angotti
INEP/MEC – Diretora de Estudos Educacionais - Elaine Toledo Pazello
INCRA/MDA Coordenadora Geral de Educação do Campo e Cidadania – Clarice Aparecida Santos
ANPED – Secretária Adjunta / Regina Vinhas Gracindo
FUP/UnB – Diretor do Campus / Marcelo Ximenes Aguiar Bizzari
Programa de Pós-Graduação em Educação/ Eixo de Pesquisa Educação do Campo / FE/UnB – Lais Mourão Sá
Coordenadora Geral do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e do II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro – Mônica Castagna Molina

10h30

Mesa: Estado da Arte da pesquisa em Educação do Campo no Brasil: 10 anos de construção de novos paradigmas

Coordenação: Salomão Mutarej Hage (UFPA)
Roseli Salete Caldari (Itamba)
Célia Regina Vandramini (UFSC)

Tarde

14h30

Debates dos CPCs a partir das principais questões teóricas e metodológicas suscitadas pelo conjunto de trabalhos acolhidos em cada eixo temático.

1. Educação do Campo e Desenvolvimento
2. Formação e Trabalho Docente nas Escolas do Campo
3. Políticas de Educação Superior no Campo
4. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas
5. Políticas de Educação Profissional no Campo

Noite Cultural

Givam Santos, Hamilton Cruz, Lupércio Damasceno Barbosa e Wladimir Barros - Música

Assentamento Colônia I / Coquetel Sabor do Cerrado

Márcia Rocha	Helena Gomes
Eza Rocha	Liliane Soares
Rosicler Veloso	M ^{te} Helena Silva
Joanita Ribeiro	Margarida Silva
Marli Barros	M ^{te} Terezinha Silva
Marta Santos	

7 de agosto

Manhã

Mesa: O conhecimento produzido a partir da análise das Políticas Públicas de Educação do Campo

Coordenação: Inene Alves de Paiva (UFRN)
 Monica Castagna Molina (UnB)
 Gema S. L. Esmeraldo Galgani (UFC)
 Jaqueline Cunha Serra Freire (UFPA)

Tarde

Círculos de Produção de Conhecimento (CPC)

1. Educação do Campo e Desenvolvimento
2. Formação e Trabalho Docente nas Escolas do Campo
3. Políticas de Educação Superior no Campo
4. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas
5. Políticas de Educação Profissional no Campo

Noite

Documentário 10 anos do PRONERA
 Lançamento de materiais da Educação do Campo

8 de agosto

Manhã

Mesa: O conhecimento produzido nas práticas sociais dos sujeitos do campo: pesquisa, desenvolvimento e educação

Coordenação: Sonia Elaine S. A. de Jesus (UFS)
 José Maria Tardin - Escola Latino Americana de Agroecologia
 Maristela de Paula de Andrade (UFMA)
 Roseni de Fátima Fernandes (UFPA)

Tarde

Mesa: Socialização plenária da síntese dos conteúdos dos círculos de produção de conhecimento

Coordenação: Isabel Antunes Rocha (UFMG)
 Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP)
 Leonilde Savelle de Medeiros (UFRRJ)
 Lais Mourão Sá (UnB)
 Maria Antonia de Souza (UTP; UEPG)
 Sonia Aparecida Branco Beltrame (UFSC)
 Francisco Sobral (Escola Técnica Concórdia)

Coordenação Geral

Mônica Castagna Molina (UnB)
 Lais Maria Borges de Mourão Sá (UnB)
 Helana Freitas (UnB)

Comitê Científico

Angela Linhares (UFC)
 Antonio Júlio de Menezes Neto (UFMG)
 Edineide Jazine (UFPE)
 Erenildo João Carlos (UFPB)
 Fernando Michellotti (UFFA)
 Gema Galgani S. L. Esmeraldo (UFC)
 Helana Freitas (UnB)
 Inera Alves de Paiva (UFRN)
 José Bitencourt da Silva (UFFA)
 José Jonas Duarte da Costa (UFPE)
 José Lari Furtado Sampaio (UFC)
 Lais Maria Borges de Mourão Sá (UnB)
 Lianna Mello Torres (UFS)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Marcos Barros da Medeiros (UFPE)
 Maria Carmem Freire Diogenes Rego (UFRN)
 Maria do Socorro Xavier Batista (UFPE)
 Maria Inês Casimiro Escobar (UFC)
 Maria Izabel Antunes Rocha
 Maria Maria Castanho Almeida Pernambuco (UFRN)
 Mônica Castagna Molina (UnB)
 Nélia Reis (UFFA)
 Nicolas Fabre (UFC)

Oriando Nobre Bezerra de Souza (UFFA)
 Romier Paixão de Souza (UFFA)
 Salomão Mularra Hage (UFFA)
 Severino Bezerra da Silva (UFPE)
 Silvana Brotas (UFS)
 Sonia Meira Santos Azevedo de Jesus (UFS)

Comitê Organizador

Ana Elizabeth Baltar (UnB)
 Anna Izabel Costa Barbosa (UnB)
 Cabarina dos Santos Machado (UnB)
 Elisa Pereira Bruziguessi (UnB)
 Elisângela Nunes Pereira (UnB)
 Janaina Ribeiro Nunes Soares (UnB)
 Malara Alexandra Bruno (UnB)
 Marcela Souto (UnB)
 Maria Osanetta (UCB)
 Michelle Mattias Cardoso (UnB)
 Rômulo Araújo (UnB)
 Salete Moreira (UnB)

Projeto Gráfico

Fone: 61 8528 3127
 webson.dias@gmail.com
 Webson de Alencar Dias (UnB)

ANEXO 6 – PROGRAMAÇÃO III SEMINÁRIO NACIONAL O MST E A PESQUISA-2014

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Escola Nacional Florestan Fernandes
Articulação dos Professores de Instituições de Educação Superior

**III Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”
Desafios da Pesquisa na luta e construção da Reforma Agrária Popular**

ENFF, Guararema, SP, 8 a 10 de maio 2014.

“A ciência só pode desempenhar o seu genuíno papel na República do Trabalho”.
Karl Marx, A Guerra Civil em França

1. Objeto de debate do Seminário

Projeto de Reforma Agrária Popular e novas exigências à apropriação da ciência e às práticas de pesquisa nos processos formativos de trabalhadores vinculados ao MST.

2. Objetivos

- a. Firmar compreensão sobre concepção e fundamentos do programa de *Reforma Agrária Popular* e suas exigências formativas em relação à apropriação e à produção do conhecimento.
- b. Analisar contradições, possibilidades e exigências para o desenvolvimento de práticas científicas comprometidas com as lutas da classe trabalhadora, do campo e da cidade no período atual.
- c. Discutir papel e desafios formativos de pesquisadores orgânicos às organizações de trabalhadores.
- d. Formular proposições para o trabalho com pesquisa (conteúdo, método, relações sociais de produção) nos cursos formais e em outras parcerias institucionais do MST.

3. Participantes

Professores de IES que desenvolvem cursos ou outras atividades com o MST; coordenações político-pedagógicas de cursos formais do MST; coordenação dos Setores do MST e convidados da Via Campesina Brasil.

4. Programa

8 de maio

Manhã (9h-12h)

- ✓ Ato de Abertura (ENFF)
- ✓ Mesa 1: Reforma Agrária Popular: compreensão do atual estágio da luta de classes no campo. Debate central sobre o confronto de lógicas de agricultura e suas implicações formativas relacionadas à apropriação e à produção do conhecimento científico. Exposições: *João Pedro Stedile, MST e Horácio Martins de Carvalho, VC.*
- ✓ Debate em plenária.

Tarde (14h-18h30)

- ✓ Mesa 2: Realidade atual da produção da ciência nas universidades e outros centros de pesquisa. Análise da mercantilização da ciência e das políticas neoliberais de ciência e tecnologia e suas implicações; informações e discussão sobre o novo código nacional de ciência, tecnologia e inovação. Expositor: *Marcos Barbosa de Oliveira*, USP. Pesquisa em agricultura no embate de lógicas produtivas: análise da situação de empresas de pesquisa como a Embrapa; práticas de resistência. Expositor: *Luiz Zarref*, MST, doutorando em Geografia da UFG. Debate em plenária.
- ✓ 18h-18h30: Apresentação da proposta de Grupos de Trabalho por Eixos Temáticos, suas ementas e encaminhamento para composição dos grupos e atividade da noite – *Paulo Alentejano*, UERJ.

Noite (20h30-22h): Grupos de Trabalho: - apresentação dos participantes e combinações organizativas; - balanço da Jornada Universitária de abril em Defesa da Reforma Agrária; - início do momento 1 previsto para os GT (ver detalhamento abaixo).

9 de maio

Manhã (8h – 12h)

- ✓ Mesa 3: Concepção de ciência e de pesquisa: características e exigências da cientificidade do conhecimento comprometido com processos coletivos de transformação da realidade. Lições políticas e metodológicas do percurso de Marx como pesquisador. Papel dos movimentos sociais como intelectuais orgânicos coletivos e desafios do período atual. Exposições: *Gaudêncio Frigotto*, UERJ e *Roseli Salet Caldart*, MST.
- ✓ Debate em plenária.

Tarde (14h – 19h)

- ✓ Grupos de Trabalho organizados pelos seguintes Eixos Temáticos: GT1: *Desenvolvimento do capitalismo e estágio atual da luta de classes*. GT2: *Contradições entre Agricultura Capitalista e Agricultura Camponesa*. GT3: *Trabalho, cultura e educação*. Momentos previstos: **1-** Análise da situação existente: diálogo desde os locais ou cursos de atuação dos participantes: processos concretos de mercantilização da ciência/da pesquisa; contradições identificadas; pesquisas que já existem referentes ao eixo e com que vínculos orgânicos (momento a ser iniciado na noite anterior). **2-** Compreensão básica comum das questões teóricas envolvidas no eixo: debate a partir de uma breve exposição inicial feita pela coordenação de cada GT. **3-** Elaboração de proposições.
Produto esperado: *proposições* sobre: *o que pesquisar, como pesquisar/como organizar esforços coletivos de pesquisa e como socializar a produção científica* – no âmbito do debate específico desse Seminário, podendo envolver: iniciativas gerais; iniciativas articuladas entre grupos de pesquisa e ou cursos formais presentes no Seminário.

Noite (20h-22h30): Atividade cultural: Exposição de Fotos e Vídeos da Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária e Churrasco de Confraternização.

10 de maio

Manhã (8h – 12h)

- ✓ Mesa 4: Proposições para o trabalho com a pesquisa científica em vista dos desafios da Reforma Agrária Popular. PAINEL: *representante de cada Grupo de Trabalho*.
- ✓ Plenária final: discussão das proposições e linhas de ação.
- ✓ Avaliação do Seminário e Ato de Encerramento.

Ementas dos Eixos Temáticos/Grupos de Trabalho

Eixo/Grupo de Trabalho 1: *Desenvolvimento do capitalismo e estágio atual da luta de classes*

Ementa: O Eixo pretende mapear as experiências de pesquisa em curso e as possíveis articulações para aprofundar questões como: as principais contradições que envolvem o desenvolvimento do capitalismo na atualidade, considerando as especificidades brasileira e latino-americana, o papel da terra na era do capital financeiro e o atual estágio da dependência e do desenvolvimento desigual; a questão agrária na dinâmica geral do capital e nas particulares formas e conteúdos de sua reprodução nas economias dependentes; a natureza do Estado e o papel do Estado Brasileiro em relação à agricultura; o lugar do agronegócio na estratégia do capital transnacional e nas opções de desenvolvimento em curso no Brasil e na AL; as classes dominantes do campo hoje, suas organizações de representação e seus vínculos internacionais; as classes trabalhadoras do campo hoje, suas organizações, movimentos e vínculos internacionais, com destaque para o lugar social e a natureza de classe do campesinato; a relação entre os trabalhadores do campo e da cidade; as lutas sociais na atualidade; a atuação dos meios de comunicação social em relação à agricultura e às lutas dos trabalhadores do campo; experiências contra-hegemônicas de construção do poder popular.

Eixo/GT 2: *Contradições entre Agricultura Capitalista e Agricultura Camponesa.*

Ementa: Os debates deste Eixo/GT visam aprofundar a compreensão e fazer proposições relacionadas às pesquisas sobre o confronto atual de lógicas de desenvolvimento das forças produtivas na agricultura, a partir de diferentes conceitos e finalidades sociais da produção agrícola, abordando os sistemas produtivos como totalidade e discutindo processos e novas exigências formativas engendradas por esse confronto. São temas fundamentais para constituição do eixo: diferentes aspectos que compõem os sistemas produtivos: matriz produtiva, matriz energética, matriz tecnológica, organização do trabalho, matriz cultural; relação campo e cidade; sujeitos políticos e papel dessas contradições específicas para superação do modo de produção capitalista; lugar social dos camponeses no confronto; transformação das formas e das relações de trabalho no campo; produção de conhecimento e papel da ciência na produção agrícola, consideradas as contradições entre capital e trabalho; processos formativos dos trabalhadores do campo; contraponto de lógicas de “assistência” técnica e de formação dos camponeses.

Eixo/GT 3: *Trabalho, cultura e educação.*

Ementa: O Eixo propõe mapeamento, análise e proposições de pesquisas sobre a relação trabalho, cultura, educação, a partir de uma compreensão crítica das problemáticas da atualidade. Temas principais: a dimensão do trabalho como eixo fundante da sociabilidade: omnilateralidade/unilateralidade e alienação. Transformações e especificidades do trabalho no campo e suas exigências formativas. Análise das políticas públicas e da formação para o trabalho propostas no âmbito da educação profissional, da assistência técnica, da extensão rural, do ensino superior e produção de conhecimento. Análise da Educação do Campo, suas particularidades e seus desafios no período atual. Escola do campo, transformações da forma escolar e formação de educadores. Trabalho, cultura/ciência, arte e comunicação social no processo de luta de classes, de formação da consciência e de emancipação humana. Juventude do campo, processos de trabalho, cultura e educação. Saúde, ambiente, trabalho e educação.

ANEXO 7 – PROGRAMAÇÃO IV SEMINÁRIO NACIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO-2014



PROGRAMAÇÃO

17h30min- 02/12/2014 (Terça-Feira)

Abertura do IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo

Apresentação do grupo cultural “Sem Terrinha” e lançamento do CD Plantando Ciranda 3

Boas Vindas

SECADI- Divina Lúcia Bastos

UFPA- Maria Lúcia Harada

FORUNDIM- Eliana Felipe

FPEC- Salomão Hage

CONSED-Licurgo Brito

FONEC- CONTAG- José Wilson Gonçalves

Apresentação do grupo cultural “Sem Terrinha” e lançamento do CD “Plantando Ciranda 3”

MESA DE ABERTURA

Tema: **“PROJETO DE CAMPO EM DISPUTA”**

Paulo Alentejano - UERJ

Bruno Malheiro – UNIFESSPA

Coordenação: Edgar Kolling – MST

20h00min: JANTAR

21h00min: PROGRAMAÇÃO CULTURAL

08h30min- 03/12/2014 (Quarta-Feira)

Tema: **DESAFIO DAS LICENCIATURAS NA MATERIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO**

Mônica Castagna Molina - UNB

Marcos Gehrke – UNICENTRO

Coordenação: Oscar Barros – UFPA- Cametá

12h00min: ALMOÇO

14h00min- Tema: **ALTERNÂNCIA**

João Batista Queiroz - UNB

Maria de Fátima Martins - UFMG

Beatriz Bittencourt Collere Hanff - UFSC

Maura Pereira dos Anjos- UNIFESSPA

Maria Célia Vieira da Silva - IFPA- Rural

Coordenação: Lourdes Helena da Silva – UFV

Joel Duarte Benísio- CEFFAS

17h00min: Grupo de Trabalho

Tema: **DESAFIOS PARA CONSOLIDAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Reunião de Coordenadores- Penha Souza Silva –UFMG

Reunião de Docente- Eliene Novaes- UNB

Reunião dos Estudantes- Tamires Pereira Vieira- UNIFESSPA

20h00min: JANTAR

21h00min: PROGRAMAÇÃO CULTURAL DAS REGIÕES

08h30min- 04/12/2014 (Quinta-Feira)

O SENTIDO DA FORMAÇÃO POR ÁREAS DE CONHECIMENTO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Roseli Caldart- ITERRA

Rafael Vilas Boas- UNB

Antônio Miranda- MST

Coordenação: Maria do Socorro Dias Pinheiro (UFPA-Altamira)

12h00min: ALMOÇO

14h00min- Grupo de Trabalho

Tema: **ENCONTRO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO**

Ciências Agrárias e Naturais e Matemática – Gláucia de Sousa Moreno- UNIFESSPA

Ciências Humanas –Maria de Fátima Martins- UFMG

Artes, Letras, Linguagens – Raquel Alves de Carvalho- UFGD

Cícero da Silva – UFT

17h00min- Grupo de Trabalho

Tema: **ARTICULAÇÕES DAS REGIÕES**

Estratégias organizativas por região/ Representação dos Movimentos Sociais

Norte - Maura Pereira dos Anjos- UNIFESSPA

Nordeste – Silvana Lúcia da Silva Lima- UFRB- Amargosa

Centro-Oeste – Silmara Maria Tavares Nunes- UFG- Catalão

Sudeste –Maria de Fátima Martins- UFMG

Sul – Andrea Francine Batista- UFFS- Laranjeira do Sul

20h00min: JANTAR

08h30min- 05/12/2014 (Sexta-Feira)

PLENÁRIA GERAL

Coordenação:

Salomão Hage - UFPA

Mônica Molina- UNB

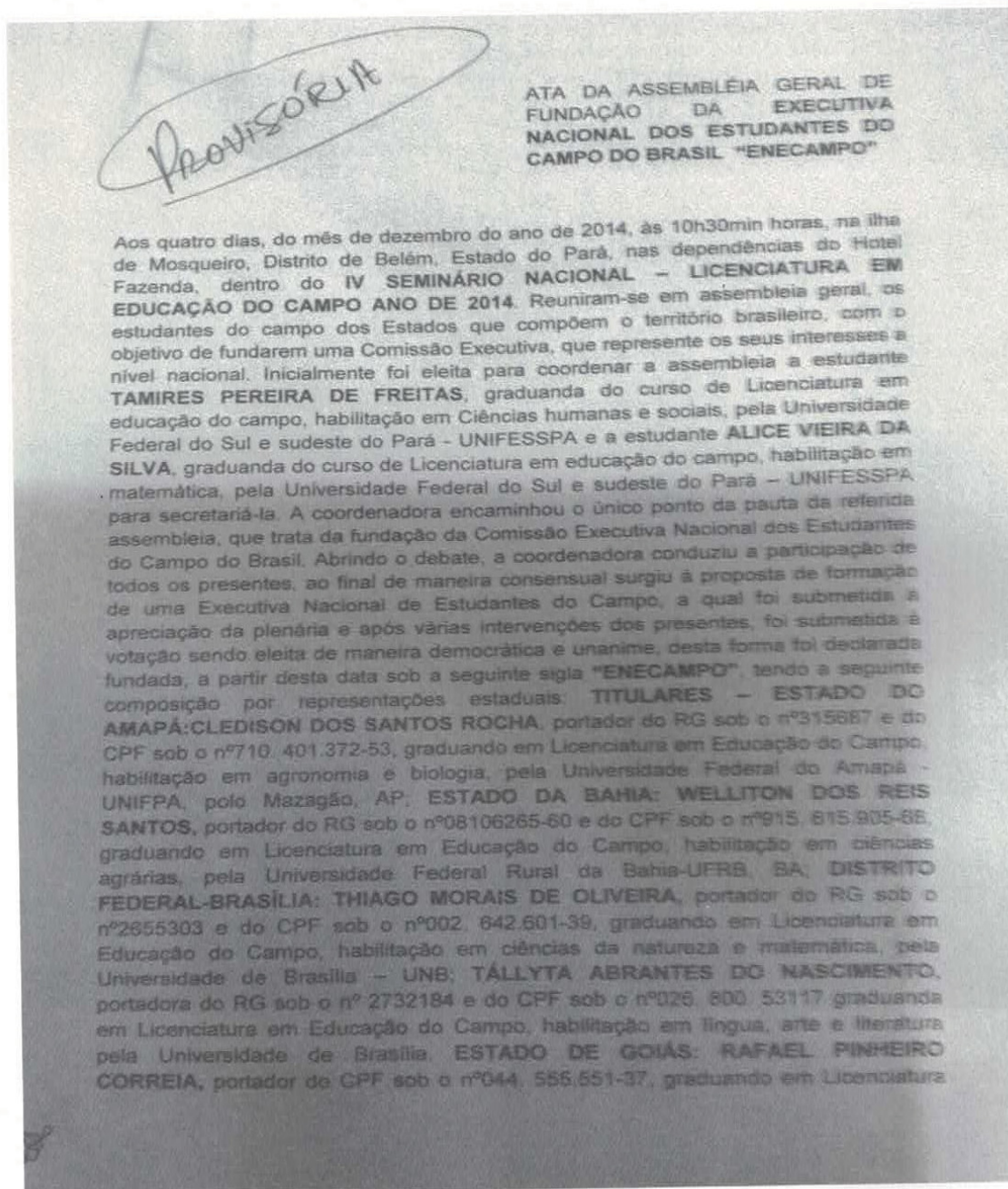
Divina Lúcia Bastos- SECADI

11h45min- PROGRAMAÇÃO CULTURAL/ENCERRAMENTO

12h00min: ALMOÇO

ANEXO 8 – ATA DA ASSEMBLEIA GERAL DE FUNDAÇÃO DA ENECAMPO

ATA DA COMISSÃO EXECUTIVA DOS ESTUDANTES



em Educação do Campo, habilitação em ciências da natureza, pela Universidade Federal de Goiás - UFG; **ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL: APARECIDO RODRIGUES SANTANA**, portador do RG sob o nº1079257 e do CPF sob o nº842.284.741-87, graduando em Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em ciências da natureza, pela Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD; **ESTADO DE MINAS GERAIS: ROMUALDO JOSÉ DE MACEDO**, portador do RG sob o nº M-2 843218 e do CPF sob o nº 41041917800, graduando em Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza com ênfase em Agroecologia pela Universidade Federal de Viçosa. **MARIA ZÉLIA RODRIGUES ALVES**, portadora do RG sob o nº37789-2 e do CPF sob o nº026. 867.686-35 graduanda em Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em língua, arte e literatura pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM; **ESTADO DO PARÁ: ELI VIANA DOS REIS**, portador do RG sob o nº1331338e do CPF sob o nº172.429.592-88, graduando em Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em ciências agrárias e ciências naturais, pela Universidade Federal do Pará – UFPA;**ESTADO DO PIAUÍ: AFRÂNIO MARCOS ALENCAR MOURA**, portador do RG sob o nº5846990-8e do CPF sob o nº023.489.203-04, graduando em Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em ciências da natureza, pela Universidade Federal do Piauí – UFPI;**ESTADO DO PARANÁ: DAVI MELOTO DUARTE JUNIOR**, portador do RG sob o nº12.897.748-1 e do CPF sob o nº089.439.969-18 graduando em Licenciatura em Educação do Campo, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; **ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: CÍNTIA MELO SILVA**, portadora do RG sob o nº7097637081 e do CPF sob o nº012.120.690-48, graduanda em Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em ciências da natureza, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Litoral Norte - UFRGS;**ESTADO DO RIO DE JANEIRO: SAMUEL DE JESUS**, portador do RG sob o nº02724063-9 e do CPF sob o nº259.775.987-34, graduando em Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em ciências humanas, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ; **ESTADO DE SANTA CATARINA: IDALETHÉA ZACANINI**, portadora do RG sob o nº26.369.304-1 e do CPF sob o nº188.708.938-52, graduanda em Licenciatura em Educação do Campo, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; **ESTADO DO TOCANTINS: LETICIA PEREIRA DE FREITAS**, portadora do RG sob o nº4843180 e do CPF sob o nº011.391.981-11, graduanda em Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em artes visuais e música, pela Universidade Federal do Tocantins-Campus de Arraias- UFT, TO. E os SUPLENTEs - **ESTADO DO AMAPÁ: PATRÍCIA DUARTE PEREIRA**; **DISTRITO FEDERAL-BRASILIA: SELMA DE ALMEIDA BERNARDES**; **ESTADO DE GOIÁS: DANILO FERNANDES LOBATO**; **ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL: ANA CARLA FERRARI**; **ESTADO DO PIAUÍ: FRANCISCO JOSÉ SOUZA ROCHA**; **ESTADO DE SANTA CATARINA: MARCELLA FÁRIA DE ANDRADE**; **ESTADO DO TOCANTINS: NELMA LOPES DE SOUZA**.

Como último ato da assembleia, os membros eleitos foram empossados na referida comissão, para um mandato de 01(um) ano, período 2014/2015. E nada mais havendo a ser tratado a coordenadora encerrou a assembleia e eu, **ALICE VIEIRA DA SILVA** que a secretaria e digitei esta ata, assino-a seguida pela coordenadora, os demais presentes assinaram em lista de presença anexada a esta.

Ilha do Mosqueiro, Distrito de Belém - Pará, 04 de Dezembro de 2014.

Alice Vieira da Silva

Alice Vieira da Silva

Secretária da Assembleia

Tamires Pereira de Freitas

Coordenadora da Assembleia

ANEXO 9 – ORIENTAÇÕES PARA O I TEMPO COMUNIDADE



Curso de Licenciatura em Educação do Campo Turma 2010 / 2013
Movimentos Sociais do Campo – Mec – Unioeste
Tempo Comunidade – I Etapa – 05 de junho a 15 de agosto de 2010

Atividade do Tempo Comunidade referente às disciplinas:

- Sujeitos do Campo – 10hs
- Escola e Educação do Campo – 10hs
- Práticas Pedagógicas I – 15hs
 - total – 35hs

Objetivos do trabalho com a juventude das comunidades, nessa primeira etapa

- Conhecer os jovens das comunidades do campo;
- Articular e mobilizar os jovens das comunidades de base dos educandos da Licenciatura do Campo;
- Sistematizar elementos significativos da realidade em que o jovem do campo está inserido.

Metodologia:

- Articular e organizar 4 encontros com os jovens da comunidade.
 - Primeiro encontro, conhecer o jovem: seu nome, idade, seus sonhos, o seu fazer (trabalho), escolaridade, ...
 - Segundo encontro, organização de estudos e debates, sobre o que conhece, e o que gostaria de conhecer, seus anseios e necessidades,...
 - Terceiro encontro, debate o que é ser jovem do campo,...
 - Quarto encontro, como vamos nos organizar para dar continuidade aos nossos encontros e ao grupo. O que fazer?
- Acima estão alguns elementos que devem conter esses encontros com os jovens, a tarefa é planejar cada um desses encontros detalhados, ou seja, fazer o planejamento de cada um desses encontros de forma que nos possibilite alcançar os objetivos acima elencados. Podem ser organizados momentos de mística, de animação de entretenimento.

Registro:

- Diário de campo, após cada encontro realizar o registro detalhado no diário de campo, com elementos que possibilitem a análise no final dos quatro encontros.
- Relatório final da prática. Ao final da prática organizar um relatório contendo os planejamentos de cada encontro, e avaliação geral da prática, elencando avanços, limites e possibilidades para as próximas práticas.

Cascavel, 03 de junho de 2010.

ANEXO 10 – ORIENTAÇÕES PARA O II TEMPO COMUNIDADE



**Curso de Licenciatura em Educação do Campo Turma 2010 / 2013
MSPdoC – MEC – UNIOESTE 1º Ano**

Tempo Comunidade – II Etapa – 09 de outubro de 2010 a 14 de fevereiro de 2011

Orientações de atividades para II Tempo Comunidade

1. Orientações de leitura:

OBRA: RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação** – liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010, 456p.

Realizar a leitura desta obra durante o tempo comunidade. A coordenação estará considerando um tempo de 30 dias para essa tarefa supondo a leitura de 20 páginas por dia e 10 dias para a realização do fichamento. Essa distribuição é uma forma de contabilizarmos o tempo, pois o ideal é que você vá fichando à medida que vá lendo pra não deixar pra retomar tudo ao final, o que é mais difícil.

O livro tem 6 capítulos e subitens internos aos capítulos, Você deverá fazer:

- um parágrafo por subitem, resumindo-o,
- elaborar uma questão referente ao capítulo – pode ser um dúvida, uma problematização, uma análise... é importante que se estabeleça um diálogo com a autora. Essas questões orientarão a disciplina Seminário Integrador I da próxima etapa.

O fichamento a ser entregue deverá conter uma questão por capítulo e mais um parágrafo sobre cada subitem de cada capítulo. Ficará assim composto:

- Cap. 1:** 4 parágrafos e uma questão geral sobre o capítulo;
- Cap. 2:** 4 parágrafos e uma questão geral sobre o capítulo;
- Cap. 3:** 3 parágrafos e uma questão geral sobre o capítulo;
- Cap. 4:** 10 parágrafos e uma questão geral sobre o capítulo;
- Cap. 5:** 5 parágrafos e uma questão geral sobre o capítulo;
- Cap. 6:** 4 parágrafos e uma questão geral sobre o capítulo.

Ao todo o fichamento terá 30 parágrafos e 6 questões.

2. Componente Curricular: Mediações entre forma social e forma estética – Profa. Viviam (Carga Horária: 17h = 2 dias)

I. Sobre o texto: BENJAMIN, W. “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução”. In: *Os pensadores*. 2 ed. SP: Abril Cultural. 1983. p. 3-28.

- a) Escreva um pequeno texto, explicando como se deu, de acordo com o autor, a emancipação da obra de arte com relação ao papel que ela possuía originalmente.
- b) Com base na leitura integral do texto, comente o que você entende a partir da seguinte colocação do autor: “*As técnicas de reprodução aplicadas à obra de arte modificam a atitude da massa com relação à*”

arte. Muito retrógrada face a um Picasso, essa massa torna-se bastante progressista diante de um Chaplin, por exemplo.

- c) Qual a reflexão que Benjamin faz a respeito do cinema como obra de arte?

II. Sobre o texto: ECO, Humberto. *Apocalípticos e integrados*. Trad. Pérola de Carvalho. 5 ed. SP: Perspectiva. 1993. (Coleção debates).

- a) Ler o trecho do capítulo “Cultura de massa e níveis de cultura” em que o autor mostra os argumentos contrários à cultura de massa e os argumentos favoráveis. **O aluno deve apresentar uma síntese de cada um desses posicionamentos e, por fim, resumir as idéias conclusivas do autor.**
- b) Fichamento do trecho retirado do capítulo “A estrutura do mau gosto”.

3. Componente Curricular: Filosofia II – Prof. Paulo Porto (Carga Horária: 5h = meio dia)

Componente Curricular: Economia Política II – Prof. Vander (Carga Horária: 9h = 1 dia)

Relacione a letra do hino "Internacional Comunista" na versão que costumam cantar com o texto "Manifesto do Partido Comunista" apontando quais elementos fundamentais do marxismo (que se encontram no manifesto) aparecem na letra do hino, como por exemplo: o papel da luta de classes, ideologia, dialética, contexto histórico.

4. Componente Curricular: Pesquisa II – Prof. Cezar (Carga Horária: 14h = 1 dia e meio)

Apresentar a Carta de Intenções de pesquisa a Comunidade / Base, e de acordo com as contribuições e colocações da Comunidade e amparado na bibliografia de apoio (texto da Minayo) realizar a estruturação da mesma levando de acordo com orientações do Professor:

- TEMA: (ler texto da Minayo “Definição do tema e escolha do problema ou definição do objeto p. 37).
- LINHA:
 - apresentar as linhas de pesquisa para a Comunidade/ Base;
 - o que levou ao tema definido?
 - como foi feita a socialização da intenção de pesquisa?
 - como foi a receptividade da Comunidade?
 - quais as contribuições e/ou críticas?
- METODOLOGIA:
 - como pretende fazer a pesquisa? (cap. II da Minayo).

5. Componente Curricular: Prática Pedagógica II – Prof. Marcos (Carga Horária: 21h = 3 dias)

Prof. Marcos irá orientar na aula.

6. Componente Curricular: Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico – Profa Rosane (Carga Horária: 14h = 2 dias)

Prof. Marcos irá orientar na aula.

7. Relatório do Tempo Comunidade:

Prosseguir com a sistematização, em forma de relatório escrito, das atividades realizadas no Tempo Comunidade (atividades orientadas pelo curso e as da base e inserção de cada educando), compreendendo este como elemento fundamental para consolidação do curso e de conceber a formação como totalidade.

- Como se planejou para realização das atividades;
 - Fazer reflexão sobre a realização das atividades orientadas para o II Tempo Comunidade;
 - Aponta e refletir sobre outras atividades realizadas no Tempo Comunidade;
 - Pontuar demais leituras realizadas no Tempo Comunidade;
 - Apontar questões e reflexões relacionadas aos aprendizados que incorporou no Tempo Universidade e que representam avanços na sua prática ou tarefa que desempenha;
-

8. Trabalho com a Juventude:

Realizar dois encontros com a Juventude:

1º Encontro: caracterização da realidade;

2º Encontro: Quem são esses jovens? Como se reconhecem como jovens do campo?

Sistematizar o resultado dos encontros conforme orientações no ANEXO I.

9. Parecer do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade:

- Realizar a socialização do parecer do II Tempo Universidade junto a base /ou organização social;
 - Buscar formas de elaboração do parecer do Tempo Comunidade pelo coletivo / responsável pelo acompanhamento político do Tempo Comunidade;
 - O parecer do Tempo Comunidade deverá ser assinado e encaminhado pelo Acompanhante Político de cada educando ao Coletivo Político-pedagógico do Curso.
-

Coletivo Político-Pedagógico do
Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Cascavel, outubro de 2010.

ANEXO 11 – ORIENTAÇÕES PARA O III TEMPO COMUNIDADE



Curso de Licenciatura em Educação do Campo Turma 2010 / 2013
MSPdoC – MEC – UNIOESTE 1º Ano

Tempo Comunidade – III Etapa – 09 de abril de 2011 á de agosto de 2011

Orientações de atividades para III Tempo Comunidade

1. Orientações de literatura:

Obras Selecionadas:

- Realizar a leitura durante o tempo comunidade, com intuito de nossa formação como leitor.
- Na próxima etapa de Tempo Universidade teremos um momento para a socialização, com metodologias diversas construídas pelo Núcleo de Base.

2. Atividades de recuperação do II Tempo Comunidade.

- Consiste na recuperação dos/as educandos/as que não entregaram todos os trabalhos conforme orientados.

- Componente Curricular: Seminário Integrador – Marlene Ribeiro **(anexo 3)**
- Fichamento.
- Questões propostas para o seminário.
- Mediação entre forma social e forma estética. **(anexo 3)**

Orientação da estrutura dos trabalhos no anexo 3.

- Portanto deverão fazer aquilo que não fizeram.

PRAZO: A sistematização deve ser enviada para a coordenação do curso, por correio, até a data de **09 de Maio de 2011.**

3. Componente Curricular: Filosofia III –

- Consiste na avaliação da disciplina encaminhada pela Professora Liliam.

PRAZO: A avaliação deve ser enviada para a coordenação do curso, por correio, até a data de 09 de Maio de 2011.

4. Componente Curricular: Pesquisa III –

- Consiste na elaboração do projeto de pesquisa, conforme orientação.
 - **(anexo 1):** Exemplo de projeto de pesquisa, para orientar a estrutura de organização do texto.
-

6. Componente Curricular: Prática Pedagógica III e OEMTP – Prof. Marcos e Profa Rosane.

- Consiste na finalização do Artigo.
-

7. Estudo Nome da Turma:

- Consiste no estudo sobre a vida e obra do nome apontado pelo núcleo de base para representar a turma de Licenciatura em Educação do Campo.
 - A metodologia para a realização da atividade segue as combinações de cada Núcleo de Base.
-

8. Relatório do Tempo Comunidade:

Prosseguir com a sistematização, em forma de relatório escrito, das atividades realizadas no Tempo Comunidade (atividades orientadas pelo curso e as da base e inserção de cada educando), compreendendo este como elemento fundamental para consolidação do curso e de conceber a formação como totalidade.

- Como se planejou para realização das atividades;
 - Fazer reflexão sobre a realização das atividades orientadas para o II Tempo Comunidade;
 - Aponta e refletir sobre outras atividades realizadas no Tempo Comunidade;
 - Pontuar demais leituras realizadas no Tempo Comunidade;
 - Apontar questões e reflexões relacionadas aos aprendizados que incorporou no Tempo Universidade e que representam avanços na sua prática ou tarefa que desempenha;
-

9. Trabalho com a Juventude.

- Consiste em dar continuidade no objetivo de mobilizar a juventude.
- Trazer o relatório deste trabalho para o próximo Tempo Universidade.

O indicativo é que o relatório exponha as atividades realizadas, e também, reflita a questão:

Qual a função do trabalho da juventude para a formação enquanto educador popular, que intencionalidade esta adquire no âmbito do Curso de licenciatura em Educação do Campo e no âmbito da turma.

10. Parecer do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade:

- Realizar a socialização do parecer do II Tempo Universidade junto a base /ou organização social;
 - Buscar formas de elaboração do parecer do Tempo Comunidade pelo coletivo / responsável pelo acompanhamento político do Tempo Comunidade;
 - O parecer do Tempo Comunidade deverá ser assinado e encaminhado pelo Acompanhante Político de cada educando ao Coletivo Político-pedagógico do Curso.
-

Contatos com a coordenação do curso:

Liliam, tel (45) 88323023 liliamfpb@gmail.com

Alcione, tel (44) 99736002 alcionegeo@gmail.com

Endereço: liliam faria porto Borges

Rua Edson Luis Favarin

Jardim Universitario – Cascavel – PR

CEP:85819 – 130 N 819

Coletivo Político-Pedagógico do
Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Cascavel, abril de 2011.

ANEXO 12 – ORIENTAÇÕES PARA O IV TEMPO COMUNIDADE



Curso de Licenciatura em Educação do Campo Turma 2010 / 2013

MSPdoC – MEC – UNIOESTE 2º Ano

Orientações de atividades para IV Tempo Comunidade

01 de outubro de 2011 a fevereiro de 2012

1 . Componente Curricular: Práticas Pedagógicas IV (20h)

Profa. Cristiane

Atividade de inserção na escola, conforme orientação na disciplina. Esse trabalho deverá ser encaminhado antes do final do ano letivo de 2011 para o fechamento dos componentes curriculares (cumprir rigorosamente a data combinada com a professora)

2. Componente Curricular: Método de Organização e Educação Comunitária I

Prof. Alex

Leitura e Fichamento, conforme acordado pela turma

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. – 39º. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. (Prefacio, Capítulo 1 e Capítulo 2).

3. Componente Curricular: Pesquisa IV

Construir o projeto de pesquisa, garantindo:

- fundamentação teórica a partir da bibliografia básica indicada;
- respeitar as normas da ABNT;
- respeitar o formato de apresentação de projeto;
- esboçar a metodologia;
- atentar às citações e referências bibliográficas;
- realizar pesquisa bibliográfica e levantamento de fontes.

Encaminhar esboço do projeto até dia 30 de novembro, caso sinta necessidade de ampliar a interlocução com a coordenação da linha. O esboço deverá ser enviado por email em documento anexo, nas normas acadêmicas – mesmo que ainda incipientes. Os endereços eletrônicos para o envio dos projetos são:

Linha Educação do Campo – Organização do Trabalho Pedagógico: janainezs@yahoo.com.br

Linha educação do campo – Função Social da Escola – liliamfpb@gmail.com

Linha Formas Organizativas e Educação Não formal – alexverderio@yahoo.com.br

Linha Processos de Organização e Gestão da Produção e as Relações da Vida no Campo – alcionegeo@live.com

Anexo modelo do projeto.

Bibliografia básica das linhas e um conjunto de textos gerais estão digitalizados no CD.

Pesquisar bibliografia em bancos de dados e bibliotecas que puder acessar.

Endereço de artigos e teses: <http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com/>

4. Relatório do Tempo Comunidade:

Prosseguir com a sistematização, em forma de relatório escrito, das atividades realizadas no Tempo Comunidade (atividades orientadas pelo curso e as da base e inserção de cada educando), compreendendo este como elemento fundamental para consolidação do curso e de conceber a formação como totalidade.

O relatório deverá conter:

- planejamento das atividades;
- reflexão sobre aprendizados que incorporou no Tempo Universidade e que representam avanços na sua prática ou tarefa que desempenha;
- atividades de base e de militância;
- atividades orientadas do Tempo Comunidade;
- demais leituras realizadas;

Considerar orientação de relatórios elaborada pelo CPP

5. Estudos relativos ao nome da turma.

Orientação dos NBs e coordenação.

6. Parecer do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade:

- Realizar a socialização do parecer do IV Tempo Universidade junto a base /ou organização social;
 - Buscar formas de elaboração do parecer do Tempo Comunidade pelo coletivo / responsável pelo acompanhamento político do Tempo Comunidade;
 - O parecer do Tempo Comunidade deverá ser assinado e encaminhado pelo Acompanhante Político de cada educando ao Coletivo Político-pedagógico do Curso.
-

Orientações gerais:

- Organização dos certificados de atividades extra-curriculares para cadastramento no próximo TU;
- Os trabalhos deverão ser entregues em formato digital e nas normas acadêmicas. Os autores deverão garantir cópias de segurança e arquivo de sua produção acadêmica;
- Seminário dos Movimentos Sociais.

Coletivo Político-Pedagógico
do

Curso de Licenciatura em Educação do Campo
Cascavel, setembro de 2011.

Novo telefone da Coordenação do Curso – 45 3220 7440

ANEXO 13 – ORIENTAÇÕES LINHAS DE PESQUISA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO NA UNIOESTE



Curso de Licenciatura em Educação do Campo 2010 / 2013

MSPdoC – MEC – UNIOESTE

Quarta Etapa – Pesquisa IV

- O exercício da pesquisa implica compreender e exercitar o rigor metodológico do percurso da investigação e a interpretação teórica da realidade.
- Proposta de ementa para as linhas de pesquisa - Definição de ementa: É uma síntese do conteúdo da linha, a fim de permitir, de modo imediato, o conhecimento deste conteúdo que deve guardar estreita correlação com o eixo central do objetivo proposto pelo curso.
- Proposta de bibliografia básica por linha: leitura e referência obrigatória na fundamentação teórica dos projetos, conforme ABNT.

EMENTAS E BIBLIOGRAFIA DAS LINHAS DE PESQUISA

EDUCAÇÃO DO CAMPO - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ementa: Escola do Campo, suas especificidades curriculares e metodológicas; organização do processo de ensino e aprendizagem e a relação com tempos e espaços que se vinculam a este processo. Organização do trabalho escolar, processos de gestão e o currículo a partir das áreas do conhecimento do curso.

Proposta de bibliografia comum para linha:

1. CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Expressão Popular: São Paulo, 2004.
2. FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST** – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época, v. 92).
3. RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês: Trabalho e Educação**. – São Paulo: Expressão Popular, 2010. (p. 73-163).
4. SAVIANI, Dermeval. As teorias da Educação e o problema da marginalidade. In: **Escola e democracia**, 36ª ed. Revista, Campinas: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo), Cap.I.

5. ENGUITA, Mariano Fernandez. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In ____ **A face oculta da escola**. Editora Artmed: 1989, Cap. 4.
6. CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar In: MUNARIN, BELTRAME, CONDE e PEIXER (org) **Educação do campo: Reflexões e perspectivas**, 2ª ed. rev., 2011, p. 145 – 187.

EDUCAÇÃO DO CAMPO - FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Ementa: Construção social da escola; as funções que essa instituição cumpre nas relações de classe. Determinantes históricos, econômicos, filosóficos, sociológicos e políticos da educação.

Proposta de bibliografia comum para linha:

1. CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Expressão Popular: São Paulo, 2004.
2. FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST** – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época, v. 92).
3. RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês: Trabalho e Educação**. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.
4. SAVIANI, Dermeval. **Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Autores Associados: Campinas, 2002.
5. ENGUITA, Mariano Fernandez. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In ____ **A face oculta da escola**. Editora Artmed: 1989, Cap. 4.
6. MEC – Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002.

FORMAS ORGANIZATIVAS E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Ementa: A organização política dos camponeses e sua incidência em processos não-formais de educação. Determinantes das formas organizativas e seus desdobramentos em

práticas educativas no contexto das comunidades do campo e dos Movimentos Sociais Populares do Campo – MSP'sdoC.

Proposta de bibliografia comum para linha:

1. CARDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. – 3ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2004.
2. FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época, v. 92).
3. RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês: Trabalho e Educação**. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.
4. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. – 39ª. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. (Prefácio, Capítulo 1 e Capítulo 2).

PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA PRODUÇÃO E AS RELAÇÕES DA VIDA NO CAMPO



Ementa: Processos de organização e de gestão da produção e reprodução da vida no campo constituída através de espaços (escolas, cooperativas, centros de formação, comunidades) de efetivação destas formas e relações que perpassam as atividades produtivas. Abordagens de reprodução da vida no campo desde as perspectivas de resistência camponesa articulada aos processos de emancipação: a produção, a auto-sustentação, a formação, a agroecologia e a cooperação.

Bibliografia básica da linha de pesquisa:

- 1) CARDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. – 3ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- 2) FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época, v. 92).
- 3) RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês: Trabalho e Educação**. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- 4)...

Obs – os educandos receberão os textos obrigatórios digitalizados, com exceção dos livros já distribuídos

ANEXO 14 – ORIENTAÇÕES PARA O V TEMPO COMUNIDADE

Curso de Licenciatura em Educação do Campo Turma Paulo Freire - 2010 / 2013

MSPdoC – MEC – UNIOESTE 3º Ano

Orientações de atividades para V Tempo Comunidade

02 de agosto a 8 de outubro de 2012

1. Estágio Supervisionado I – Comunidade. Professor Alex Verdério. 50 horas a serem realizadas no TC.

- A partir dos encaminhamentos do Componente Curricular na V etapa do Tempo Universidade, realizar a prática de estágio de Trabalho de Base na Comunidade, considerando a carga horária especificada nos documentos anexo I - Certificação de realização das atividades referentes ao Estágio Curricular Supervisionado e Orientações para os acompanhantes locais de estágio, bem como os planos de trabalho elaborados na etapa.
- Após a realização da prática de estágio finalizar a elaboração do Relatório de Estágio conforme acordo feito junto à Turma e dispostas no documento Orientações para elaboração do relatório da prática de Estágio Supervisionado I.

Obs.: PROEXT: Atividade com a Juventude.

- Quem fizer o trabalho de estágio com a juventude, considerar que o relatório de estágio será utilizado como subsídio para a elaboração do projeto PROEXT.

2. Componente Curricular: Desenvolvimento Humano e Aprendizagem I Prof. Marivânia. 10 horas a serem realizadas no TC.

- Conforme orientação realizada pela professora da disciplina.

3. Componente Curricular Zootecnia: prof. Diesse.
Realização de exercícios conforme orientação da professora.

4. Componente Curricular Pesquisa V:

- Reelaborar o projeto de pesquisa considerando as indicações da orientação;
- Colocar o projeto de pesquisa no modelo padrão da Unioeste; *todos tem ()*
- Respeitar as normas da ABNT, atentar para as regras de citação e referência bibliográfica;
- Garantir o envio do projeto por email até o prazo acordado na orientação;

de 1º até 1º de setembro

Datas de envio a serem respeitadas:

- Linha de Pesquisa: Educação do Campo - Organização do Trabalho Pedagógico - Orientação da Cristiane: 10 de setembro.
- Linha de Pesquisa: Formas Organizativas e Educação não-formal - Orientação da Anadir: 22 de agosto.
- Linha de Pesquisa: Processos de Organização e gestão da produção e as relações da vida no campo - Orientação do Emeson: 05 de setembro.

1

- Linha de Pesquisa: Educação do Campo - Função Social da Escola - Orientação da Janaine: respeitar a data acordada durante a orientação.

trabalhos / obj / met / habil exp. / contato e qual. Mj NT

5.

Relatório do Tempo Comunidade:

Prosseguir com a sistematização, em forma de relatório escrito, das atividades realizadas no Tempo Comunidade (atividades orientadas pelo curso e as da base e inserção de cada educando), compreendendo este como elemento fundamental para consolidação do curso e de conceber a formação como totalidade.

O relatório deverá conter:

- planejamento das atividades;
- reflexão sobre aprendizados que incorporou no Tempo Universidade e que representam avanços na sua prática ou tarefa que desempenha;
- atividades de base e de militância;
- atividades orientadas do Tempo Comunidade;
- demais leituras realizadas;

Considerar orientação de relatórios elaborada pelo CPP

6. Inserção Orientada na Escola.

Elaboração de um texto reflexivo de acordo a orientação específica em anexo.

7. Parecer do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade:

- Realizar a socialização do parecer do V Tempo Universidade junto a base /ou organização social;
- Buscar formas de elaboração do parecer do Tempo Comunidade pelo coletivo / responsável pelo acompanhamento político do Tempo Comunidade;
- O parecer do Tempo Comunidade deverá ser assinado e encaminhado pelo Acompanhante Político de cada educando ao Coletivo Político-pedagógico do Curso.

8. Orientações gerais:

- Organização dos certificados de atividades extracurriculares para cadastramento no próximo TU;
- Os trabalhos deverão ser entregues em forma impressa e nas normas acadêmicas. Os autores deverão garantir cópias de segurança e arquivo de sua produção acadêmica;

Coletivo Político-Pedagógico do
Curso de Licenciatura em Educação do Campo
Cascavel, agosto de 2012.

Novo telefone da Coordenação do Curso – 45 3220 7440

ANEXO 15 – ORIENTAÇÕES PARA O VI TEMPO COMUNIDADE



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

unioeste



**Curso de Licenciatura em Educação do Campo Turma Paulo Freire - 2010 /
2013**

MSPdoC – MEC – UNIOESTE 3º Ano

Orientações de atividades para VI Tempo Comunidade

06 de dezembro de 2012 a 7 de fevereiro de 2013

1. Estágio Curricular Supervisionado II – Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cristiane Sander.

- A partir dos encaminhamentos do Componente Curricular na VI etapa do Tempo Universidade, realizar o plano de ensino de Estágio a ser realizado na VII etapa T.U. (orientações em anexo).

2. Componente Curricular Pesquisa, TCCI:

- Avançar na escrita da monografia a partir das orientações iniciadas na etapa do Tempo Universidade. Manter contato constante com os orientadores/as. Meta: para a próxima etapa trazer o primeiro capítulo da monografia elaborada.

Datas de envio a serem respeitadas:

- Enviar a Janaine e Alex, cronograma de orientação da pesquisa, contendo datas e metas discutidas as quais se comprometeram orientando e orientadores.

3. Relatório do Tempo Comunidade:

Prosseguir com a sistematização, em forma de relatório escrito, das atividades realizadas no Tempo Comunidade (atividades orientadas pelo curso e as da base, inserção de cada educando), compreendendo este como elemento fundamental para consolidação do curso e de conceber a formação como totalidade.

O relatório deverá conter:

- Planejamento das atividades;
- Reflexão sobre aprendizados que incorporou no Tempo Universidade e que representam avanços na sua prática ou tarefa que desempenha;
- Atividades de base e de militância;
- Atividades orientadas do Tempo Comunidade;
- Demais leituras realizadas;

4. Seminário dos Movimentos Sociais.

Articular os dirigentes dos nossos Movimentos Sociais para a construção do III Seminário Movimentos Sociais Populares do Campo e Universidade – processo formativo no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Turma Paulo Freire.

5. Seminário Paulo Freire.

Continuar o exercício da leitura sobre o legado para a educação do Educador Paulo Freire. Quem não leu totalmente a obra “Pedagogia do Oprimido”, garantir o estudo neste tempo comunidade.

6. Parecer do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade:

- Realizar a socialização do parecer do VI Tempo Universidade junto a base /ou organização social;
- Buscar formas de elaboração do parecer do Tempo Comunidade pelo coletivo / responsável pelo acompanhamento político do Tempo Comunidade;
- O parecer do Tempo Comunidade deverá ser assinado e encaminhado pelo Acompanhante Político de cada educando ao Coletivo Político-pedagógico do Curso.

7. Orientações gerais:

- Tendo em vista a construção da camiseta da turma na próxima etapa, preparar-se financeiramente para arcar com a despesa da mesma (trazer dinheiro);
- Entregar no prazo estipulado os trabalhos pendentes em cada disciplina, a data limite é dia 10 de dezembro de 2012 (Agropedologia, , Cálculo Diferencial etc...);
- Estágio Curricular Supervisionado I: certificação do estagio e parecer entregar até dia 14 de dezembro de 2012, conforme combinado da turma.
- Organização dos certificados de atividades extracurriculares para cadastramento no próximo TU;
- Os trabalhos deverão ser entregues em forma impressa e nas normas acadêmicas. Os autores deverão garantir cópias de segurança e arquivo de sua produção acadêmica;

Coletivo Político-Pedagógico do
Curso de Licenciatura em Educação do Campo
Cascavel, dezembro de 2012.

Telefone da Coordenação do Curso – 45 3220 7440

ANEXO 16 – PROFESSORES ORIENTADORES DE TCC

Professor	Formação	Vínculo UNIOESTE	Atuação Educação Superior	Áreas de Atuação	Orientações efetivadas até 2013
Profª Dra. Lilliam Faria Porto Borges	Graduação em História pela Universidade Estadual de Campinas (1990), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2006).	Professora concursada da UNIOESTE desde 2001. Atuou na Coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo	19 anos	Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Política Educacional; Políticas Sociais; Educação do Campo; Trabalho, Estado e Educação. Atua nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas.	4 mestrados 18 especializações 5 TCC's 12 iniciações científicas
Prof. Dr. Paulo Humberto Porto Borges	Graduação em História pela Universidade Estadual de Campinas (1990), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003)	Professor concursado da UNIOESTE desde 2001. Atuou na Coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo	12 anos	Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia de Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas fotografia, história, povos indígenas	1 especialização 30 TCC's 2 iniciações científicas
Profª Dra. Andrea Cristina Martelli	Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste (1994), Mestrado em Educação (1999) e Doutorado em Educação (2009) pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp	Professora concursada da UNIOESTE desde 2001. Atuou na Coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo	12 anos	Tem experiência na área de Educação, desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes temáticas: formação de professores, sexualidade (sexualidade infantil, violência sexual e diversidade sexual) e educação	7 especializações 7 TCC's 5 iniciações científicas
Profª Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira	Graduação em Letras pela Universidade Tuiuti do Paraná (1987), mestrado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998)	Professora concursada da UNIOESTE desde 1991	23 anos	Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional como parte das políticas sociais. Nos últimos três anos tem realizado estudos sobre as políticas sociais na América Latina, particularmente sobre a Educação Escolar na Venezuela	12 mestrados 18 especializações 7 TCC's 18 iniciações científicas

Professor	Formação	Vínculo UNIOESTE	Atuação Educação Superior	Áreas de Atuação	Orientações efetivadas até 2013
Prof. Dr. Rosalvo Schutz	Graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI (1997), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS e doutorado em Filosofia - Universität Kassel/Alemanha.	Professor concursado da UNIOESTE desde 2007	7 anos	Tem experiência nas áreas de Filosofia Política, Filosofia da Natureza e desenvolvimento sustentável, referendando-se especialmente em filósofos do Idealismo Alemão e da Teoria Crítica	7 mestrados 2 especializações 13 TCC's 15 iniciações científicas.
Profª Ms. Janete Ritter	Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1996), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2006), Doutorado em Educação pela UNICAMP (2014)	Professora concursada da UNIOESTE desde 2002	12 anos	Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação e Educação do Campo	14 especializações 5 TCC's 3 iniciações científicas
Prof. Ms. Alex Verdério	Licenciado em Pedagogia para Educadores do Campo (2008) e Mestre em Educação (2011) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais (2013) pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-FIOCRUZ)	Professor colaborador da UNIOESTE desde 2011. Como integrante do Setor de educação do MST atuou no CAPP da Licenciatura em Educação do Campo	3 anos	Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Prática de Ensino, Educação Popular, Movimentos Sociais, Educação Escolar e Pesquisa Educacional	4 TCC's.
Profª Ms. Jurema de Fatima Knoph	Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2008). Especialização no Ensino de Ciências Humanas e Sociais em escolas do campo pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC (2012) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2013)	Professora colaboradora da UNIOESTE desde 2012. Como integrante do Setor de educação do MST atuou no CAPP da Licenciatura em Educação do Campo	2 anos	Atua, principalmente, nos seguintes temas: escola, organização do trabalho pedagógico, estágio supervisionado, políticas educacionais e estado	Nenhuma

Professor	Formação	Vínculo UNIOESTE	Atuação Educação Superior	Áreas de Atuação	Orientações efetivadas até 2013
Prof. João Carlos de Campos	Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE (2014) e graduado em Pedagogia para Educadores do Campo (2008) pela mesma universidade	Professor colaborador da UNIOESTE desde 2012. Como integrante do Setor de educação do MST atuou no CAPP da Licenciatura em Educação do Campo	2 anos	Atua principalmente nos seguintes temas: Movimentos sociais e Educação; Projeto Político Pedagógico; Integração Latino Americana; ações educativas da Via campesina e Educação do campo	Nenhuma
Profª Ms. Janaine Zdebski da Silva	Graduação em Pedagogia (2010) e Mestrado em Educação (2013) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, campus de Cascavel.	Professora colaboradora da UNIOESTE desde 2012. Como integrante do Setor de educação do MST atuou no CAPP da Licenciatura em Educação do Campo	2 anos	Atua principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Escola do Campo, Escola itinerante, Trabalho como princípio educativo e relação escola-comunidade	Nenhuma
Profª Ms. Debora Villetti Zuck	Graduada em Pedagogia pela UNIOESTE (2008), com habilitação para a docência da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, articulador do trabalho pedagógico na dimensão interdisciplinar e na área de Educação, Tópicos Especiais de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais. Mestre em Educação pela UNIOESTE (2011), na área de concentração Sociedade, Estado e Educação, na linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado	Professora colaboradora da UNIOESTE desde 2012	2 anos	Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Fundamentos didáticos-pedagógicos; Teorias Pedagógicas; Educação na América Latina; Educação boliviana da Venezuela; Estado e Políticas Educacionais; Integração regional; Integração latino-americana; Gestão educacional; Gestão e docência; Trabalho pedagógico e formação no Ensino Superior	Nenhuma

Professor	Formação	Vínculo UNIOESTE	Atuação Educação Superior	Áreas de Atuação	Orientações efetivadas até 2013
Profª Ms. Anadir Fochezatto	Graduação em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). - Especialista em História e Região: Movimentos e Práticas Sociais (UNIOESTE). - Especialista em História da Educação Brasileira (UNIOESTE). - Mestre em Educação: Sociedade, Estado e Educação (UNIOESTE)	Professora colaboradora da UNIOESTE desde 2012	2 anos	Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: Itaipu, movimentos sociais populares, educação, educação do campo, política, filosofia, arte, cultura, reforma agrária	Nenhuma
Prof. Ms. Emeson Tavares da Silva	Mestre em História, Poder e Práticas Sociais (UNIOESTE-PR), graduado em Ciências Sociais (UFMS) e graduado em História (UEPB)	Professor colaborador da UNIOESTE desde 2012	2 anos	Tem experiência na área de Sociologia, Filosofia, História e Educação. Atua na área de Metodologia da Pesquisa Científica, Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados. Pesquisa os seguintes temas: relações de poder, mundo dos trabalhadores, movimentos sociais, práticas de ensino e memória.	35 especializações
Profª Dra. Cristiane Sander	Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI (1997), Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2014), mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2001), doutorado em Serviço Social pela Universidade de Kassel/Alemanha - UNIKASSEL (2008)	Professora colaboradora da UNIOESTE desde 2010	6 anos	Tem experiência na área de Serviço Social, História e Educação. Tem centrado suas pesquisas nos seguintes temas: juventude, participação de jovens, organizações juvenis, política social, serviço social e pedagogia social	1 TCC 4 iniciações científicas

Professor	Formação	Vínculo UNIOESTE	Atuação Educação Superior	Áreas de Atuação	Orientações efetivadas até 2013
Profª Dra. Suely Aparecida Martins	Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (1996), mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e doutorado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009)	Professora concursada da UNIOESTE desde 2002	14 anos	Tem experiência na área de Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia da educação, juventude e educação, educação e movimentos sociais	3 mestrados 8 especializações 5 TCC's 4 iniciações científicas
Profª Ms. Cecília Maria Ghedini	Graduada Pedagogia - Supervisão/Orientação pela UNIJUÍ - Universidade de Ijuí - RS (1997), mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2007), doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (2014)	Professora concursada da UNIOESTE desde 2008	9 anos	Tem experiência na área de Movimentos Sociais, Educação Popular, Sistematização de Práticas Populares e Educação do Campo, atuando com temáticas como Escola Pública do Campo, Formação de Professores, Sistematização de Práticas Populares, Projetos de Desenvolvimento Local e Educação do Campo. Desenvolve Projetos de Extensão nas áreas de Educação e fortalecimento da Escola Pública do Campo, Rede de Educadores das Escolas Públicas do Campo e Sistematização de Práticas Populares	18 especializações