

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR LITORAL

VANDERLAN PAGNUSSATTI

**A AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CURRÍCULOS,
TEORIA/PRÁTICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFPR -
SETOR LITORAL**

LAPA
2018

VANDERLAN PAGNUSSATTI

A AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CURRÍCULOS,
TEORIA/PRÁTICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFPR -
SETOR LITORAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral como requisito para a conclusão e a obtenção do título de licenciado, sob a orientação do educador: Ehrick Eduardo Martins Melzer.

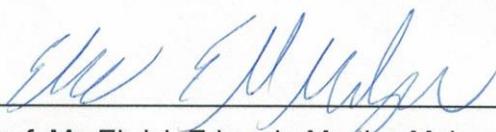
LAPA
2018

TERMO DE APROVAÇÃO

VANDERLAN PAGNUSSATTI

A AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ESTUDO DE CASOCURRÍCULAR E DA PRÁTICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPR

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza.



Prof. Me Ehrick Eduardo Martins Melzer

Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza
Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná



Prof. Me. Adalberto Penha de Paula

Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza
Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná



Adriano Santos

Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA)
Instituto Contestado de Agroecologia (ICA)

Matinhos, 17 de outubro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pela indicação para poder fazer parte desta turma de Licenciatura em Educação do Campo na qual tive meu processo formativo.

Agradeço a Escola Latino Americana de Agroecologia pelo acolhimento, tanto do curso quanto dos educandos, a Licenciatura de Educação do Campo, pois foi onde me possibilitou a formação superior ressaltando que sou o primeiro em minha família a conquista-lo.

Agradeço aos companheiros de turma, que com os processos de debate em sala de aula, momentos em Núcleo de Base contribuíram muito em minha formação, agradeço aos amigos que conquistei nesses quatro anos de curso e que levarei pro resto de minha vida.

Agradeço especialmente meu orientador Ehrick Melzer, quem disponibilizou seu tempo e conhecimento na contribuição para esse trabalho, também agradeço aos educadores e educadoras da LECAMPO (Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza), os quais possibilitaram uma aprendizagem com uma visão crítica da realidade.

Agradecimento em especial aos educadores Adalberto, Maria Isabel, Marcelo, Gilson, por sempre estarem dispostos a contribuírem não somente em minha formação, mas também em minha trajetória de vida e na construção do TCC.

Deixo aqui escrito meu agradecimento e minha grande admiração pela Educadora Andrea e também um grande abraço, pois em um momento de tristeza em minha vida trouxe palavras que me confortaram e deram forças para a continuidade nesse processo.

Agradeço meus amigos, Luis, Eliane, Mateus, Diane, Francisco, João Prates entre outros que se fizeram presentes em todos os momentos possíveis de minha vida, seja acadêmica ou fora dela.

Agradeço a minha família, Mãe Ivanete, Pai que mesmo com todos os processos acontecidos ainda assim se fez presente, Irmã Sheila que mesmo longe me incentivou dia pós dia neste curso, a minha companheira Taise que fez parte desse processo junto a mim.

“Qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação”.

(APPLE, 2008, p. prefácio).

RESUMO

Tendo como base a formação de sujeitos com capacidade de trabalhar diante da realidade concreta e entendendo que essa é uma das concretudes da educação do campo, desenvolve-se uma pesquisa para compreender a Agroecologia na Educação do Campo e nas Escolas do Campo, com um olhar para os Currículos e para a teoria/prática na Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Litoral. Compreender os currículos tradicionais/dominantes para a construção de práticas pedagógicas na Educação do Campo, tendo como objetivo geral e específicos compreender as experiências na Agroecologia em uma relação com a Educação, visualizar as práticas pedagógicas na LECAMPO, Identificar na teoria-prática as relações da agroecologia e a Educação do Campo, Indicando as potencialidades onde à agroecologia pode ser inserida como método para a relação ensino aprendizagem assim como evidenciar os processos pedagógicos e experiências vividas na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza. A metodologia de pesquisa qualitativa com desenvolvimento de revisão bibliográfica com Base nos autores Altieri, Molina, Sá, Caldart, Apple, Sacristán, Freire, entre outros, bem como entrevistas e questionário desenvolvidos juntos aos educadores. Conclui que as experiências construídas, na turma Albert Einstein, proporcionam uma nova abordagem curricular. A construção de cursos como a LECAMPO, permite aos povos do Campo se inserirem nos processos formativos da própria comunidade, onde esses sujeitos passam a ter o acesso à educação superior e esses mesmos sujeitos são capacitados a dar aulas para as crianças, adolescentes, jovens e adultos de suas respectivas comunidades.

Palavras-chave: Currículo. Agroecologia. Educação do Campo.

RESUMEN

Con base en la formación de sujetos con capacidad de trabajar ante la realidad concreta y entendiendo que esa es una de las concretas de la educación del campo, se desarrolla una investigación para comprender la Agroecología en la Educación del Campo y en las Escuelas del Campo, con una mirada para los Currículos y para la teoría / práctica en la Licenciatura en Educación del Campo de la UFPR-Litoral. Comprender los currículos tradicionales / dominantes para la construcción de prácticas pedagógicas en la Educación del Campo, teniendo como objetivo general y específicos comprender las experiencias en la Agroecología en una relación con la Educación, visualizar las prácticas pedagógicas en la LECAMPO, Identificar en la teoría-práctica las relaciones de la comunicación la agroecología y la Educación del Campo, Indicando las potencialidades donde la agroecología puede ser insertada como método para la relación enseñanza aprendizaje así como evidenciar los procesos pedagógicos y experiencias vividas en la Licenciatura en Educación del Campo - Ciencias de la Naturaleza. La metodología de investigación cualitativa con desarrollo de revisión bibliográfica basada en los autores Altieri, Molina, Sá, Caldart, Apple, Sacristán, Freire, entre otros, así como entrevistas y cuestionarios desarrollados juntos a los educadores. Concluye que las experiencias construidas, en la clase Albert Einstein, proporcionan un nuevo enfoque curricular. La construcción de cursos como LECAMPO, permite a los pueblos del Campo insertarse en los procesos formativos de la propia comunidad, donde esos sujetos pasan a tener acceso a la educación superior y esos mismos sujetos son capacitados para dar clases para los niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos de sus respectivas comunidades.

Palabras clave: Currículo. Agroecología. Educación del Campo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. CAPITULO I: EDUCAÇÃO DO CAMPO – ASPECTOS HISTÓRICOS.....	11
1.1. AGROECOLOGIA E A ESCOLA DO CAMPO.....	13
1.2. ASPECTOS POLITICOS PEDAGOGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A AGROECOLOGIA	16
2. CAPITULO II: DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO	22
2.1. ESCOLA DO CAMPO E O CURRÍCULO	29
3. CAPITULO III: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	31
3.1. PARCERIA ELAA E UFPR	32
3.2. PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DA LECAMPO COMO PROPOSTA CONTA HEGEMONICA PARA AS LICENCIATURAS.....	35
3.3. A AGROECOLOGIA NO TRABALHO DOCENTE DOS EDUCADORES DA LECAMPO.....	37
CONCIDAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	42
APENDICE.....	46

INTRODUÇÃO

O foco deste trabalho é o olhar sobre algumas experiências concretas da Educação do Campo, com uma visão para além da formação acadêmica e/ou escolar tradicional/capitalista, com o objetivo de compreender os papéis relacionados à educação e tendo as práticas pedagógicas na e com a Agroecologia.

A pesquisa desenvolve-se em torno das experiências da Turma Albert Einstein de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LECAMPO) da UFPR-Litoral, que tem suas aulas de tempo Universidade na ELAA (Escola Latino Americana de Agroecologia que fica localizado no Assentamento Contestado interior do município da Lapa – PR.

A ideia e motivação da pesquisa nasce a partir do interesse de compreender as relações de ensino aprendizagem abordadas dentro da LECAMPO, diante disso surge a necessidade da compreensão dos temas de como a Educação do Campo se consolida, os aspectos pedagógicos, Currículos, surgimentos das Licenciaturas em Educação do Campo, as quais se encontram descritas ao longo deste trabalho em separado por capítulos.

Identificar como as experiências na agroecologia em uma relação com a Educação, pode servir como um método pedagógico em potencial para o desenvolvimento na Educação do Campo, compreendendo os currículos das escolas tradicionais/capitalista para a projeção de Currículos que atendam as necessidades dos povos do campo, nessa perspectiva entende-se que essa pode ser uma ferramenta de Luta e Resistência frente a imposição capitalista.

Para isso, também os processos formativos das Licenciaturas em Educação do Campo se concretizam como força e resistência pois:

Este perfil de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades devida e permanência nesses territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo; pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade. (MOLINA e SÁ, 2012, p.470).

Diante disso, entende-se que a formação de educadores capazes de olhar para a realidade concreta do campo, dos povos do campo e que ele ou ela sejam também parte deste campo, garante que este educador possa evidenciar e trabalhar as distintas realidades que uma comunidade poder ter.

A compreensão do território como resistência dos povos camponeses, que diante disso tudo, a formação permeia uma necessidade de educadores que atendam as comunidades em geral, pois o existente são as escolas rurais nas quais tem em seu currículo uma formação fragmentada distinta da realidade dos povos do campo.

As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. (ARROYO, 2012, p. 361).

Diante disso, através dos questionários aplicados a educadores da LECAMPO foi possível constatar que a formação e experiências desenvolvidas na Turma Albert Einstein proporcionam uma nova abordagem curricular, bem como uma formação humana emancipadora, crítica e construtiva do sujeito.

1 CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO DO CAMPO – ASPECTOS HISTÓRICOS

A Educação do Campo se consolida a partir das luta e pressão dos movimentos sociais do campo por direito à Educação em todos os níveis de ensino, o surgimento da expressão “Educação do Campo” se deu apenas no ano de 2002, a partir do Seminário Nacional realizado em novembro de 26 a 29 deste ano. (CALDART, 2012).

Até então era chamado de Educação básica do Campo, no contexto da preparação para a Primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo realizado em Luziânia Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. A expressão Educação do Campo foi reafirmada na Segunda Conferência Nacional realizada em junho de 2004 (CALDART, 2012)¹.

Nesta conferência, institui para 2005, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) um grupo de trabalho para elaborar subsídios a política de formação de educadores e educadoras do campo que resultou no Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). (CARCAIOLI, TONSO e NETO, 2017).

TABELA I – SEMINÁRIOS E CONFERENCIAS REFERENTES A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Seminários/Conferencias	Data
I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária	Julho de 1997.
I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.	27 a 30 de julho 1998.
I Seminário Nacional.	26 a 29 de novembro 2002.
II Conferência Nacional por uma Educação do Campo.	Julho de 2004.

FONTE: O autor.

A Educação do Campo procura compreender os povos do campo e a diversidade de comunidades camponesas através das políticas públicas voltadas à Educação, a Educação do Campo, como conceito em construção e sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, pode configurar-se como uma categoria de análise das situações ou das práticas e políticas de Educação dos trabalhadores e povos do Campo. (CALDART, 2012, p.259)

¹ A mudança na sigla deu-se por conta de que o Movimento Sem Terra (MST) no seu Setor Pedagógico compreendeu que a luta não era mais somente por educação básica, mas que abrangia todos os processos formativos de vida do camponês seja ele na escola (educação formal) ou fora dela, nas atividades sindicais e nas instâncias militantes (educação não-formal).

Uma grande luta é a mudança das escolas rurais, pois essas estão presentes no campo, porém contam com um ensino fragmentado e desvinculado da realidade dos povos camponeses já que sua política de ensino é a mesma das escolas urbanas.

Nessa perspectiva, a Educação Rural consolida uma racionalidade baseada na lógica da cidade em detrimento do campo, um processo amplamente fomentado por uma política educacional que estimulou a reafirmação da dicotomia campo-cidade. (BARBOSA e ROSSET, 2017, p. 711).

Para uma análise mais a fundo, é preciso refletir e debater sobre o tema da Educação do Campo, no entanto é extremamente desafiadora a construção coletiva de alternativas, pois ela perpassa as relações sociais e abrange as realidades dos povos do campo, assim.

Refletir sobre Educação em Ciências e Ensino de Ciências da Natureza nos dias atuais é realmente desafiador e exige a ampliação dos debates e diálogos, para que coletivamente, se construa alternativas para os contextos educativos, juntamente, com as demandas cotidianas da sociedade contemporânea. Infelizmente, ainda hoje se observa o quanto é forte os traços da perspectiva tradicional e acadêmica na prática educativa, sob uma concepção de ciência dogmática, fragmentada, neutra, linear. (BRITTO apud CARCAIOLI TONSO e NETO, 2017, p. 6).

Segundo Caldart (2012) tendo a Educação do Campo como prática social, ainda em construção histórica, traz características que podem ser destacadas para identificar a consciência de mudança que seu nome expressa.

Estas características definem o que é ou pode ser a Educação do Campo, uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem. E são estas mesmas características que também podem configurá-la como categoria de análise das práticas por ela inspiradas ou de outras práticas que não atendem por esse nome nem dialogam com essa experiência concreta. A tríade campo-educação-política pública pode orientar perguntas importantes sobre a realidade educacional da população trabalhadora do campo onde quer que ela esteja (CALDART. 2012. p. 264-265).

No decorrer dessas lutas, a criação das escolas do campo tende a desafiar também os camponeses a ocupa-las. Trazendo para o debate dentro do processo pedagógico, as perspectivas como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, abrangendo também as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos. (CALDART 2012).

A abordagem teórico-epistêmica e política da Educação do Campo reivindica a educação como direito constitucional para os povos do campo,

contribuindo a uma visão radical com relação à garantia da educação formal, de natureza pública, e que assegure o acesso da educação básica à superior. (BARBOSA e ROSSET, 2017, p. 711).

Para este fim consolidar a construção e a transformação na forma da escola que tem em sua função originária apartar os educandos da vida muito mais do que fazer da vida seu princípio educativo (CALDART 2012).

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. (MOLINA e SÁ, 2012, p.326).

Tendo em vista que a Educação do Campo tem este viés, da construção da formação humana em todas as dimensões da vida e olhando criticamente para o modelo de sociedade existente, entender à proporção que se toma nas relações de ensinar e aprender, para além da sala de aula, aponta-se a agroecologia no ensino de ciências das e nas escolas de Educação do Campo.

A defesa de uma nova proposta de desenvolvimento rural é a negação do modelo amparado no agronegócio são partes integrantes dessa aproximação político-filosófica da agroecologia com e a educação do campo. A disputa social e a defesa de mudanças estruturais no campo, como a proposta da reforma agrária massiva no Brasil, também são características comuns dos dois enfoques. Nesse sentido, isso significa claramente uma postura contra hegemônica dos dois enfoques, considerando o atual modo de produção agroindustrial e do conhecimento estabelecido em nossa sociedade (SOUSA apud SOUSA, 2017).

Deste modo entendemos que uma educação com a centralidade na formação de sujeito capazes de intervir positivamente nas comunidades traz desafios concretos como o entendimento de práticas sociais, culturais, modelos hegemônicos de produção, etc. diante disso as Escolas do Campo numa integração com a agroecologia trazem elementos importantes nessa apropriação de conhecimentos.

1.1 AGROECOLOGIA E A ESCOLA DO CAMPO

As instituições de ensino são agentes importantes tanto na propagação e na manutenção cultural quanto na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Assim, ao ver que o agronegócio no campo tira os trabalhadores e moradores, o que é chamado de êxodo rural, por outro lado preparam para o trabalho nas fabricas e trabalhos nas cidades, influenciando na “ampliação do

exército de reserva de desempregados e subempregados.” (FRIGOTTO, 2012, p.270).

É necessário ter em mente que existem grandes interesses do Estado acerca da educação e a implantação/hegemonização da pedagogia capitalista e da produção do agronegócio desenfreado, entende-se segundo Martins e Neves.

As estratégias da pedagogia da hegemonia são implementadas diretamente pelos intelectuais orgânicos singulares e coletivos da burguesia; mediante políticas públicas que, de modo geral e específico, expressam o papel central das frações da classe dominante no ordenamento das instâncias executivas e legislativas da aparelhagem estatal no capitalismo. (MARTINS e NEVES, 2012, p.541).

Do outro lado, mas não desvinculado, Gaudêncio Frigotto aponta que:

Os interesses do agronegócio, por exemplo, representados por frações da burguesia nacional e internacional detentoras do capital, são incompatíveis e antagônicos em relação aos interesses dos trabalhadores do campo e da cidade e relação aos processos produtivos que garantam a soberania alimentar e, ao mesmo tempo, que não degradem e destruam o meio ambiente. (FRIGOTTO, 2012, p.274).

Sendo assim, com o processo educacional fragilizado, a Educação do Campo com a agroecologia toma como papel o rompimento dessas grandes forças estatais e a criação das Escolas do/no Campo.

A agroecologia e a Educação do Campo estão associadas. As duas se relacionam de modo em que ambas têm em seu cenário o acesso e a preservação de culturas² e saberes Comunitários e ao ensino científico de qualidade, uma vez que a agroecologia também precisa de tecnologias para o trabalho e o cuidado com a natureza.

Uma das aprendizagens no processo de construção dos cursos em Agroecologia com enfoque na educação do campo nessas instituições foi a promoção de reflexões coletivas sobre os limites do ensino tecnicista nas escolas, em especial de Ciências Agrárias, proporcionando mudanças em currículos e até mesmo em estruturas gerais das instituições de ensino, como a construção de um campus do Instituto Federal totalmente voltado às práticas de ensino da Agroecologia e educação do campo. (MARINHO apud SOUSA, 2017, p. 638-639).

A partir disso se faz necessário compreender a estruturação das Escolas do Campo na concepção emancipatória e com o viés da pedagogia socialista³. Ela se

²Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral. (CALDART, 2012, p. 265).

³A elaboração teórica e prática de uma pedagogia socialista sempre esteve organicamente vinculada às experiências de luta social e política, demarcando concepções diferenciadas de formação humana

constrói a partir das lutas dos movimentos sociais camponeses por terra, trabalho, educação e cultura.

A construção e consolidação dos saberes populares nas escolas do campo vão sendo mais visíveis a partir do momento em que ela vai se firmando com as teorias e as práticas educativas de acordo com a realidade no campo e dos camponeses.

Assim as práticas e teorias das escolas burguesas vão dando lugar aos saberes e conhecimentos empíricos⁴ unidos aos conhecimentos científicos que a humanidade produziu, reduzindo assim as estruturas da manutenção do poder político e do domínio das culturas e saberes, por fim dando vez às práticas de ensino e as possibilidades de práticas educativas alternativas a Educação do Campo.

Entendendo que a Educação do Campo anda junto à agroecologia daremos mais um passo na compreensão das relações de trabalho e forças das esferas do poder do estado e do capital, perante isso, a Educação do Campo ressignifica a concepção de educação, e o mais importante, os agentes desta construção são os próprios sujeitos do campo.

Na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico. (PALUDO, 2012, p. 285)

Mesmo com grandes avanços, o projeto de Educação do Campo ainda está em construção. Os conhecimentos dos povos do campo são grandes agentes na formação do sujeito, levando e reconhecendo a educação nos espaços não formais, compreendendo que a educação se dá na sociedade e na vida do sujeito em seu dia a dia.

ante a concepção hegemônica do capital, que impõe aos homens a forma mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica (CIAVATTA e LOBO, 2012, p.563).

⁴ Popular ou vulgar é o modo comum, corrente e espontâneo de conhecer, que se adquire no trato direto com as coisas e os seres humanos, as informações são assimiladas por tradição, experiências causais, ingênuas, é caracterizado pela aceitação passiva, sendo mais sujeito ao erro nas deduções e prognósticos. “é o saber que preenche nossa vida diária e que se possui sem o haver procurado, sem aplicação de método e sem se haver refletido sobre algo”. O homem, ciente de suas ações e do seu contexto, apropria-se de experiências próprias e alheias acumuladas no decorrer do tempo, obtendo conclusões sobre a “razão de ser das coisas”. É, portanto superficial, sensitivo, subjetivo, Assis temático e acrítico (SOUZA, p.2 Recurso online).

A educação tem que ser vista como um direito da população, e deverá ser garantida a todos independente das condições do sujeito, ela tem que ser um agente de transformação social, não a serviço do capital ou do estado, mas sim da população e dos sujeitos que dela dependem, pois.

Por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade. Tal direito está ligado a características muito caras à espécie humana: a vocação de produzir conhecimentos, de pensar sobre sua própria prática, de utilizar os bens naturais para seus fins e de se organizar socialmente. (HADDAD, 2012, p. 217)

Assim, a educação tem que ser projetada em todos os âmbitos da vida, não meramente numa sala de aula, mas que essa educação atenda os sujeitos no desenvolvimento humano desde o trabalho até o lazer, das culturas e relações humanas as escolas e espaços de formação científica.

2.1 ASPECTOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A AGROECOLOGIA

[...] a agroecologia não pode ser vista meramente como substituição de insumos ou mesmo na dimensão da produção agrícola e, sim, no conjunto de seus aspectos, em uma lógica da multidimensionalidade [...] (SOUSA, 2017, p. 637).

Neste contexto, a agroecologia contribui na compreensão dos temas e matérias em que perpassam a educação formal do ensino de ciências. A Educação do Campo caminha com a ela, pois o viés de cada uma é a formação de sujeitos e coopera na caminhada para uma sociedade que possa ser mais justa.

Diante disso, uma das concretudes da Educação Do/No⁵ Campo são as Escolas do Campo, dentre elas pode-se destacar as Escolas Itinerantes que buscam promover a formação humana das pessoas nelas envolvidas (BAHNIUK e CAMINI, 2012).

A Educação do Campo se preocupa com os processos formativos nas escolas do campo. A agroecologia entra como matriz de produção e de filosofia de vida e produção. Ou seja, se complementam. Não dá para pensar uma dissociada da outra.

⁵ No: O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26).

O que se tem observado no âmbito dos cursos de formação profissional e superior de Agroecologia é que a não articulação desses cursos a processos concretos de desenvolvimento rural, alicerçados em estilos de agriculturas sustentáveis, perspectivas pedagógicas transformadoras e relações com as lutas dos movimentos sociais do campo, cria um distanciamento com os preceitos da educação do campo. (SOUSA, 2017, p. 642).

Para isso, é fundamental compreender que a educação e as aprendizagens se dão em vários âmbitos da vida e da sociedade, a agroecologia por sua vez, conduz os educandos e educadores, a uma vivência para além da sala de aula, onde os sujeitos que compõem a escola possam estabelecer relações com a natureza.

A agroecologia, com o olhar para a educação, contribui com as escolas do campo, na organização e na ampliação dos debates como por exemplo:

Problematização da realidade dos educandos, no sentido de resgatar, sistematizar e valorizar os espaços de vida como possibilidades de produção de conhecimento significativo [...]. b) Aprofundamento das problemáticas identificadas, mobilizando os conhecimentos técnico-científicos para contribuir com a resolução dos problemas encontrados nas comunidades rurais e/ou outros espaços de problematização [...]. c) Proposição e resolução dos problemas identificados, articulando docentes, educandos, movimentos sociais e camponeses para encontrar novas formas de produzir conhecimentos e superar as dificuldades enfrentadas, seja no campo produtivo ou no campo organizativo (MOLINA et al apud SOUSA, 2017, p. 643).

Portanto, a agroecologia perpassa o debate dentro das escolas do campo com propostas de trabalho no aspecto educacional onde a construção do conhecimento com base agroecológica se fundamenta.

A construção de meios de trabalho que visa o auto-sustento familiar da comunidade, as relações humanas igualitárias, a construção e preservação sociocultural estruturante do trabalho voltado à ecologia, a produção com viés sustentável são bases da agroecologia. Altieri diz que.

[...] a capacidade da agricultura de gerar empregos diretos e indiretos e de contribuir para a contenção de fluxos migratórios, que favorecem a urbanização acelerada e desorganizada, esse desafio consiste em adotar sistemas de produção que assegurem geração de renda para o trabalhador rural e que este disponha de condições dignas de trabalho, com remuneração compatível com sua importância no processo de produção. (ALTIERI, 2004, p 10).

Assim identifica-se que as escolas do campo junto ao acesso à cultura, lazer, esporte, fontes de renda que possam subsidiar a vida no campo podem possibilitar a permanência dos povos no campo.

Desta maneira compreende-se que o papel das escolas do campo trabalharem agroecologia é de se opor ao modelo socioeconômico atual e dar acesso e resistência aos camponeses e povos do campo.

Por isso, a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 328).

Para isso, a articulação entre a escola e a comunidade é de grande importância, pois garante o fortalecimento de lutas e da resistência dos camponeses, pois assim garante coletivização do conhecimento científico pelos camponeses. (MOLINA e SÁ, 2012).

Assim percebemos que as Escolas do Campo não demandam somente a educação formal, ela é maior e abrange todos os processos formativos sem se desligar da realidade do sujeito.

Frente a esse olhar, a Educação do Campo nas Escolas do Campo é uma luta permanente de mudança do sistema de ensino, para que esse se adapte à realidade, sem negar o conhecimento científico necessário a todos os educandos e a população.

Olhando para a Educação do Campo e no Campo, observa-se que a luta mais incessante é para que todos os camponeses tenham acesso à escola de qualidade e que por sua vez essas instituições de ensino atendam as demandas educacionais da comunidade onde ela se localiza.

Nesta ocasião, a agroecologia se dissolve e adentra nos espaços da Educação do Campo, com o papel de assegurar alimentação saudável e também oportunizar o acesso a conhecimento empíricos e a Educação do Campo na associação desses conhecimentos e culturas e na disseminação destes mesmos conhecimentos, garantindo que os povos do campo estejam em sua construção plenamente.

Pensando a agroecologia e a educação na formação humana, se faz necessário uma análise da cultura hegemônica ou cultura Capitalista, já que essa é uma das grandes influências para a redução dos povos do campo, pois esse se fez uma das grandes forças do agronegócio a serviço do capital.

Na construção de processos a fim de concretizar ações em torno da agroecologia, os movimentos sociais, através de lutas, buscam o acesso as escolas

que trabalhem e abordem as relações dos sujeitos do campo no seu dia a dia. Assim, vislumbrando uma escola que atendesse essas expectativas, se projeta as escolas do e no campo.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING, et all apud CALDART, 2012, p. 260)

As relações da agroecologia com a Educação do Campo oportunizam também uma gama de conceitos e reflexões que por sua vez incorpora as escolas, como conhecimentos relacionadas as ciências da natureza, ciências sociais entre outras.

Sousa (2015) apresenta a tríade “ecossistema-trabalho-cultura” como proposta para a construção do conhecimento e sua influência na formação com enfoque agroecológico de jovens camponeses: o ecossistema como parte importante na constituição dos agroecossistemas e da paisagem agrária; o trabalho a partir da práxis no sentido da prática refletida; a cultura a partir da compreensão do kosmos (crenças) e corpus (conhecimento) apreendido. (SOUSA apud SOUSA, 2017, p. 644).

A fim de compreender essa ligação, a agroecologia no que ela é de fato, por mais que ela seja uma construção recente segundo Guhur e Toná (2012).

[...] em resumo, um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) “que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram descolonizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (LEFF apud GUHUR e TONÁ, 2012, p. 59).

A agroecologia se configura também como um sistema de produção, um sistema de organização social, de relações humanas, relações com a natureza.

A outra principal vertente da agroecologia é conhecida como “escola europeia”. Surgida em meados dos anos 1980 na Andaluzia, Espanha, representa uma agroecologia de viés sociológico, que busca inclusive uma caracterização agroecológica do campesinato. (GUHUR e TONÁ, 2012, p. 61)

Uma proposta que se apresenta para a Educação do Campo, é o estudo do agroecossistema, porem a agroecologia surgiu de uma interação entre as disciplinas científicas (naturais e sociais) e as próprias comunidades rurais, principalmente da América Latina (GUHUR e TONÁ, 2012, p. 61).

Movimentos sociais nessas lutas, em especial os ligados a Via Campesina, aliaram força na concretização de debates acerca da agroecologia.

Podemos citar a Jornada de Agroecologia (cujo lema é “Terra Livre de Transgênicos e Sem Agrotóxicos”), realizada anualmente no Paraná desde 2002, com um público médio de 4 mil participantes; a campanha “As sementes são patrimônio da humanidade”, lançada pela Via Campesina durante o III Fórum Social Mundial, em 2003; (GUHUR e TONÁ, 2012, p. 61).

Neste contexto a Educação do Campo com o viés da emancipação humana e a agroecologia como ciência, tem o papel “de uma busca por superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada” (ALTIERI apud GUHUR e TONÁ, 2012, p. 62).

Essa união resulta em uma grande gama de conhecimento, já que, a agroecologia entendida para além de uma ciência que “permite melhor compreensão dos sistemas agrários e soluciona problemas produtivos que a ciência agrônômica convencional não resolve, ou mesmo agrava.” (GUHUR e TONÁ, 2012, p. 63), fundamenta e condiciona conhecimentos ou mesmo conteúdos junto aos educandos, pois:

[...] a agroecologia orienta práticas de: aproveitamento da energia solar através da fotossíntese; manejo do solo como um organismo vivo; manejo de processos ecológicos – como sucessão vegetal, ciclos minerais e relações predador–praga; cultivos múltiplos e sua associação com espécies silvestres, de modo a elevar a biodiversidade dos agroecossistemas; e ciclagem da biomassa – incluindo os resíduos urbanos. (GUHUR e TONÁ, 2012, p. 63).

Assim, o conjunto de conhecimentos que a agroecologia orienta, produz condições para o ensaio de um ensino emancipador, condicionando a uma relação da teoria com a prática, que dá significado aos conhecimentos e saberes construídos em sala de aula.

Esses conhecimentos podem e devem ser trabalhados com os educandos, pois como já citado acima, e segundo Arroyo “Os processos pedagógicos e à docência são obrigados a assumir a relação entre as vivências efetivas da produção das existências dos educandos enquanto seres humanos em formação plena.” (ARROYO, 2012, p. 737).

Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e,

evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2002, p. 67).

Diante disso as escolas do campo demandam uma educação baseada nesta realidade, que de suporte as necessidades, assim a educação tem que ser projetada de modo que atenda a realidade concreta dos sujeitos, como comunidade, localidade, território, etc.

Por fim, a consolidação do Campo⁶ com a Educação do Campo requer uma contemplação em todos os âmbitos seja ela econômicas, culturais, meio ambiente, política e cidadania Santos (2012), para assim de fato contemplar a população do campo, águas e florestas.

⁶[...] também no campo da educação, uma vez que mudanças profundas na educação pública brasileira se farão por meio do envolvimento de todos os interessados na educação pública – e, mais especificamente, na educação pública que interessa aos trabalhadores, na perspectiva das transformações. (SANTOS, 2012, p. 637).

2 CAPÍTULO II: DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO

Para compreendermos os processos políticos pedagógicos nas escolas Tradicionais/Capitalistas se faz necessário o estudo dos currículos, como é formado? Para que ele serve? Entre outros questionamentos que perpassarão esse capítulo.

O currículo é aquilo que um aluno estuda, o currículo a ensinar, vem de uma seleção organizada previamente dos conteúdos a aprender, os quais, regularão as práticas didáticas que se desenvolve durante a escolaridade (SACRISTÁN,2014)

Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2014, p. 17)

As escolas e universidades entre outras instituições de ensino são pautadas na organização social dominante, no caso, vivemos numa sociedade capitalista que dão aporte para ter ou não ter acesso a poderes, seja ele político, econômico, cultural, etc.

A mercantilização⁷ da educação faz parte dessa complexa disputa, pois o acesso a escolas e faculdades públicas é precário e nem todos conseguem ingressar nestas instituições de ensino mesmo que previsto em lei como citado na LDB - 9394 de 1996 no artigo 3º.

TABELA II - Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:⁸

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;

⁷ Em entrevista à Página do MST, o professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Gaudêncio Frigotto, fala sobre o crescente processo de mercantilização da educação no Brasil e sobre o projeto de educação a ser defendido para o país. Para o professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ, vivemos num período de crise em que o capital não se contenta em apenas ganhar dinheiro fácil com a educação, mas necessita enquadrar professores e alunos na lógica da mercadoria.

⁸ CÂMARA DOS DEPUTADOS - Centro de Documentação e Informação - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. (BRASIL, 1996).

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - Garantia de padrão de qualidade;
X - Valorização da experiência extra-escolar;
XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII - Consideração com a diversidade étnico-racial.

FONTE: O autor.

Já devido ao poder econômico das ditas classes dominantes, colabora para garantir o ensino formal desde o ensino fundamental até o superior.

Há um grande conflito nessas esferas de educação, pois parte dela é organizada pelo poder público, entretanto a um grande questionamento se esse poder está organizado devidamente para garantir o acesso a toda a população de forma plena.

Existem muitas questões em torno da educação, uma que podemos apontar é qual educação está nas escolas e está a serviço de quem para quem? Pois bem, as escolas de hoje contam com o ensino profissionalizante que segundo Pereira (2012), não vislumbra poder atender, às demandas e ao modelo de trabalhador para o processo de industrialização, do outro lado a LDB (Lei de Diretrizes de Bases) de 1961 serviu ao conjunto educacional dos planos empresariais.

Este foi um dos motivos da criação do Serviço Nacional da Indústria (Senai), em 1942, e do Serviço Nacional do Comércio (Senac), em 1946, em convênio com a Confederação Nacional de Indústrias (CNI) e a Confederação Nacional do Comércio (CNC). A criação do Senai e do Senac pôs em evidência mudanças e permanências da passagem da sociedade escravista para a republicana, da economia exportadora de matérias primas para o processo de substituição de importações, industrializando o país e buscando criar um mercado interno brasileiro. (PEREIRA, 2012, p. 288).

Diante disso é necessário compreender a escola como um todo, com aspectos de uma ideologia⁹ de uma manipulação consciente¹⁰ por uma predominância de um número muito pequeno de pessoas que detém o poder. Simultaneamente, as reflexões em torno da razão da vida social são sucessivamente despolitizadas e transformadas em problemas supostamente neutros (Apple, 2008).

Segundo Apple (2008) as escolas entre outros meios, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade

⁹ “As ideologias não são descrições disfarçadas do mundo, mas descrições reais do mundo a partir de determinado ponto de vista, assim como todas as descrições do mundo são feitas a partir de determinado ponto de vista” (HARRIS apud APPLE, 2008, p. 203 a 204).

¹⁰ Apple, Michael W. Ideologia e currículo [recurso eletrônico] / Michael W. Apple; tradução Vinicius Figueira. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008. p 38.

de os grupos dominantes terem de apelar para mecanismos abertos de dominação¹¹

Diante disso é necessário compreender a escola como um todo e com aspectos de uma ideologia de manipulação consciente por uma predominância de um número muito pequeno de pessoas que detenham o poder. Simultaneamente, as reflexões em torno da razão da vida social são sucessivamente despolitizadas e transformadas em problemas supostamente neutros.

Neutra, “indiferente” a qualquer dessas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante, como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculo e duras dificuldades (FREIRE, 2004, p.100).

A defesa da neutralidade, neste contexto, é uma grande deformação no que se diz respeito a educação, pois ela mesma não é neutra, como acima já citado, apesar das escolas servirem a um grande número de indivíduos, ela por sua vez é carregada de geradores de reprodução cultural, econômica e social.

Assim compreende-se que a neutralidade nas relações de aluno e escola e visse versa, são inexistentes, pois mesmo os professores e alunos têm vivências e experiências acerca da sociedade, de tal modo, as visões do mundo referentes a cultura, política e classe vão sendo carregadas e construídas socialmente ao longo do tempo pelos indivíduos.

O fato de que as escolas em geral pareçam neutras e estejam manifestamente isoladas dos processos políticos e da argumentação ideológica apresenta tanto qualidades positivas quanto negativas. O isolamento tem servido para defender a escola contra caprichos e modas passageiras que podem causar um efeito destrutivo à prática educacional. Pode, também, contudo, fazer com que a escola não responda às necessidades das comunidades locais e de uma ordem social cambiante. (APPLE, 2008, p. 126).

Desta forma, a apropriação dos conhecimentos de base científica do sujeito é fundamental para a continuidade e a ampliação do processo de ensino aprendizagem.

Sendo assim, para compreender as relações existentes entre escola, professor e aluno(a), passamos para um outro patamar na compreensão dos

¹¹ Para Apple a escola é um sistema velado, pois o componente ideológico está implícito. Uma dominação aberta seria, por exemplo, a utilização de leis e exército.

currículos, buscando outros afluentes neste processo, onde nos deparamos com os currículos oficiais e currículos ocultos presentes nas escolas.

Para compreender um pouco da função destes dois (Currículo Oculto, e Oficial), é de suma importância compreendermos as relações de poder dentro da instituição de ensino, sejam elas escolas de ensino fundamental, médio ou mesmo profissionalizantes, todas estas instituições contam com as duas formas de currículos, onde o currículo oficial indica-se o que está determinado no papel, em programas, prospectos, etc. (KELLY, 1981), já o currículo oculto abrange o ensino tácito de normas, valores e inclinações aos alunos, ensino que permanece pelo simples fato de os alunos viverem e lidarem com as expectativas institucionais e rotinas das escolas todos os dias durante vários anos (APPLE, 2008, p.48)

As relações dentro das escolas tradicionais/burguesas, tem que ser vistas como uma reprodução da hegemonia¹², vendo que os currículos dominantes dentro destas instituições de ensino atendem as demandas da ideologia do capital¹³.

Esses currículos ditos “hegemônicos” projetam uma educação baseada nas questões estruturantes do capital onde ela serve como aporte ou mesmo como meio de manutenção deste sistema, para compreender essas relações, se faz necessário estar ciente que toda a estrutura capitalista está posicionada de forma que as escolas e professores atendam aos currículos.

[...] que se observe sua problemática a partir da reflexão sobre: que objetivo se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar, para quem são os objetivos, quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento, que processos incidem e modificam as decisões até que se chegue à prática, como se transmite a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos/materiais metodológicos, como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço, como saber o sucesso ou não e as consequências sobre esse sucesso da avaliação dominante, e de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas. (SACRISTÁN apud GOMES e VIEIRA, 2009, p. 3226).

Para tanto, a escola como agentes de grande influência no que se diz respeito à reprodução cultural, manutenção cultural e econômica, causa efeitos importantes como instituição de referência e socialização (APPLE, 2008).

¹²O conceito de hegemonia de Gramsci tornou-se influente exatamente por indicar, com clareza absoluta, que a tarefa primordial dos detentores do poder é obter o consentimento ativo dos dominados (MIGUEL, 2017, p. 6)

¹³A pedagogia da hegemonia tem, como objetivo principal, a conformação moral e intelectual do conjunto da população a um padrão de sociabilidade (ou modo de vida) que responda positivamente às necessidades de crescimento econômico e de coesão social, em cada período histórico, nos marcos do capitalismo. (MARTINS e NEVES, 2012, p. 541).

As escolas são centros de socialização, que por sua vez é também um grande agente na estabilização social, quer dizer, regrado normas de convivência social, para fins de controle, com hierarquia, e mesmo que dito ao contrário, há a divisão social, pois, vez pós vez, é adaptado meios de legitimar categorias dominantes¹⁴, assim disponibilizando e capacitando o ser social a um poder e controle hegemônico, resultando a uma divisão social, no qual, quem detém o poder capital tem acesso a poderes como o educacional, cultural, etc.

Apple (2008) explicita que a capacidade do acesso a economia e a cultura está sendo cada vez mais centralizado nas mãos das grandes corporações que não replicam para as necessidades sociais, mas ao seu próprio ganho.

A escola neste contexto, atuam como um mecanismo de reprodução de uma sociedade hierárquica, pois, ela por sua vez toma o capital cultural, o hábito, da classe média como sendo algo natural e o empregam como se todas os sujeitos tivessem chances iguais de acesso a ele (APPLE 2008).

Essas instituições que deveriam ser de inclusão ao ensino e culturas, não levam em consideração as diferentes realidades, quer dizer, põem educandos como sendo iguais, nesta ocasião excluem as reais necessidades e as diferenças desses sujeitos, desconsiderando que por uma divisão social de classes, alguns educandos podem ter acesso mais amplos a essa, segundo Apple (2008), “dativa social”.

A formação do ser humano nesta ocasião não é tão considerada quanto a formação para o trabalho alienado¹⁵, os currículos hegemônicos das escolas de caráter burguês/capitalista, tendem a cultivar uma segregação de sujeitos diante do acesso a culturas, trabalho não alienado, formação critica entre outros poderes.

A construção de currículos de base para a formação do sujeito, cultural e humanístico, o trabalho dos professores é altamente relevante. Como saberes demandados para essa construção se encontram no dia a dia da escola e pelas práticas educativas nela mesma.

¹⁴ [...] processos pelos quais a disponibilização de tais categorias a alguns grupos capacita-os a afirmar seu poder e controle sobre os outros [...] (MICHAEL apud APPLE, 2008, p. 66).

¹⁵ Da relação do trabalho alienado à propriedade privada deduz-se [...] que a emancipação da sociedade quanto à propriedade privada, à servidão, toma a forma política da emancipação dos trabalhadores. (LUZ, BAVARESCO, 2010, p.154)

Contudo, saberes referenciados somente a práticas educativas de docentes, não dão conta da formação curricular¹⁶ do sujeito, já que ela, desde os primeiros passos para essa formação, nega o educando como um agente de produção de conhecimento.

Essa ideia construída ao longo do tempo e da história traz um conceito de que alunos, não produzem conhecimentos, nega também a ideia de que ensinar não é somente a transferência de conhecimento, mas sim uma construção dialética¹⁷ entre aluno e professor, nisso desvalorizando conhecimentos trazidos da formação social dos sujeitos.

Essa construção dialética permite uma maior compreensão das relações curriculares nas escolas, que por sua vez, contribui na construção de currículos contra hegemônicos, possibilitando que educadores tenham uma maior liberdade de trabalho, já que a formação passa a se dar em todos os âmbitos da vida.

Apesar disso, não negando ao educando o direito do saber e do acesso a conhecimento de base científica, menos ainda nega ao sujeito a construção de um conhecimento crítico e reforça sua disposição a curiosidade.

Portanto, a construção de currículos que tratem a realidade do sujeito é muito importante, já que, como citado por Paulo Freire, por que não discutir com os alunos a realidade concreta, por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?¹⁸

Para um debate mais aprofundado sobre a especificidade da questão das áreas em relação ao currículo, convém considerar duas possibilidades não excludentes. As áreas podem ser pensadas como forma de organização curricular e como método de trabalho pedagógico. Organizar o currículo por áreas (em vez de por disciplinas) não implica necessariamente negar o trabalho pedagógico disciplinar. Por outra parte, podemos ter um currículo organizado por meio de disciplinas e realizar um trabalho pedagógico desde as áreas do conhecimento e a partir de práticas interdisciplinares. (MOLINA e SÁ, 2012)

Visto que, o conhecimento fragmentado que as escolas intencionam, é para a criação de saberes técnicos/industriais onde conduzira para uma aprendizagem

¹⁶Neste navegar entre princípios da corrente crítica e da pós crítica, ela centra a definição de currículo sobre os saberes populares e respectiva necessidade de inseri-los nos currículos, e amplia para o multiculturalismo e sua importância na formação curricular. (CASTRO, 2017. p. 115).

¹⁷[...] na perspectiva histórico-dialética, no sentido de que a produção da existência humana é uma obra do próprio ser humano em condições objetivas enfrentadas e transformadas por ele próprio. Esse universo “humano” é o universo do trabalho, da ciência e a cultura (RAMOS, 2012, p.348).

¹⁸ Trechos tirados do Livro (Pedagogia da Autonomia) (Subcapítulo Ensinar exige respeito aos Saberes dos Educandos) de Paulo Freire.

técnica/mecânica para o mercado de trabalho. Isso é visto nas escolas quando nos deparamos com as áreas das exatas diferente das áreas sociais contando com um maior tempo na grade curricular.

Em poucas palavras, uma maior razão para que os currículos centrados nas disciplinas dominem a maior parte das escolas, e para que os currículos integrados estejam presentes em relativamente poucas escolas, é, pelo menos parcialmente, o resultado do lugar da escola na maximização da produção de conhecimento de alto status. Isso está intimamente relacionado com o papel da escola na seleção de agentes para preencher posições econômicas e sociais em uma sociedade relativamente estratificada que os analistas da economia política da educação têm tentado retratar. (APPLE, 2008, p. 73).

Deste modo, fica evidente que de nenhuma forma é mascarado traços desse modelo de educação, pois frequentemente, professores se posicionam como avaliadores do funcionamento ou o não funcionamento dos currículos, exemplo disso é, segundo Apple (2008), se os resultados dos testes subiram, se os alunos dominam a matéria.

É facilmente vista a forma de avaliação vigente nas escolas, classificando alunos com taxas de desempenho. A educação tem mais critérios para a soma de conceitos (notas) do que o ensino propriamente dito, caindo assim numa mesmice de decorar palavras e formulas para as provas.

O conhecimento e suas relações com a economia ou o sistema econômico¹⁹ vigente, à primeira vista não está conexo, no entanto, pode-se ver claramente e mais fortemente quando a economia requer níveis altíssimos do conhecimento técnico para a expansão econômica, onde é tido como natural a discriminação de saberes a fim da propagação de conhecimento técnico.

Como regra, as elites historicamente sonegaram até mesmo a dimensão do conhecimento às camadas populares. Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza. (FREITAS, 2014, não p).

O ponto onde é visto que professores, por sua pratica cotidiana, atendam as demandas vindas da escola muito mais que as demandas advindas dos educandos

¹⁹ No caso do Brasil, as corporações fizeram uso da exploração de bolsões de mão de obra barata como a população do campo e as forças de trabalhos femininas, entre outros. Nesta fase, os empresários não necessitaram de uma boa estrutura educacional. Hoje, no entanto, tais bolsões já não dão conta de abastecer as necessidades de mão de obra. Temos somente 15% aproximadamente da população no campo e 56,1% da mão de obra feminina já está incorporada ao mercado de trabalho contra 71,5% dos homens (FREITAS, 2014, p. 49).

e suas realidades concretas, muitas vezes se prendem a discursos voltadas a concepções repletas da cultura da classe média.

Logo, colocam também alunos em uma divisão, onde passa a ocorrer a competição, pois os educandos se veem em uma situação classificatória, numa cultura meritocrática²⁰, onde as disputas pelo “poder” começam a aparecer, com a sala de aula dividida em grupos.

O currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupa-los em categorias que os definam e classifique. (SACRISTÁN, 2014, p. 17).

Em suma, a consolidação de uma economia como a atual, requer um alto nível de produção do conhecimento técnico, em essência, não podemos descolar os currículos dos aparatos econômicos, pois pela recorrente concretização dos currículos hegemônicos nas escolas, se consolida processos a fim da descaracterização dos sujeitos, que, aproximam-se das culturas da classe média, perante comportamentos e posições e passam a ter padrões e crenças voltadas a ela, esse também tem que ser vista como uma discriminação e uma violação contra as culturas e saberes dos sujeitos.

1.1 ESCOLA DO CAMPO E O CURRÍCULO

Do outro lado, mas não desconexo, encontramos propostas referentes aos currículos vindas dos movimentos sociais, entendendo que o currículo é a síntese do conhecimento e a cultura (ARROYO, 2015).

Logo os conhecimentos pertinentes, tem que ser visto num âmbito social abrangente, incorporando nos modelos de ensino/aprendizagem valores e saberes das comunidades do campo, indígenas, quilombolas entre outros, já que por sua vez as características dos conhecimentos destes povos em questão, não são reconhecidos dentro do modelo de currículos vigente.

Como uma das atribuições do professor/educador é ser mediador do conhecimento produzido em sala de aula, é papel dele também não negar os

²⁰ O sistema educacional é visto como algo que oferece uma escada e uma avenida para a mobilidade social, implementando procedimentos seletivos objetivos para o estabelecimento de uma meritocracia, na qual a única qualificação para avanço pessoal é a “capacidade”. O sistema educacional torna-se o principal mecanismo para a seleção social, para o benefício tanto da sociedade quanto do indivíduo (APPLE, 2008, p.52).

conhecimentos científicos, pois todos os sujeitos têm o direito ao acesso a esses saberes.

Uma das funções dos currículos de educação do campo será a de dar centralidade política e pedagógica ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e dos adultos do campo a se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o seu direito a se reconhecerem nesses processos de segregação e interiorização. (ARROYO, 2012, p.237).

Nesta ocasião, os currículos, que deverão estar nas Escolas do Campo com a Educação do Campo, tem o papel da libertação e da formação de sujeitos críticos com a capacidade de transformar a realidade.

Neste sentido Apple menciona, o que provoca as mudanças é a pressão dos movimentos sociais de grande escala que geram as condições nas quais as escolas são transformadas (APPLE,2008, p. 247).

Para este fim a construção de cursos para a formação de professores que atendam a realidade dos sujeitos e com propostas de emancipação destes é essencial e nos dá um aparato das lutas dos movimentos sociais pela consolidação de currículos que atendam a este fim de mesma forma.

Uma forma de repolitizar os currículos de formação tem sido incorporar o conhecimento dessa história de produção das desigualdades e da história das relações políticas de dominação-subordinação da agricultura, dos povos do campo e de seus trabalhadores à lógica do capital. (ARROYO, 2012, p. 364).

Perante isso os currículos contra hegemônicos numa perspectiva libertadora ou mesmo emancipadora, vem se construindo diante de muitos embates, pois como argumentado ao logo do capítulo, há uma tendência de o capital influenciar nessa criação, logo a apropriação do conhecimento curricular por sujeitos cuja formação é fragmentada não é clara tão pouco reconhecida.

O papel que os movimentos sociais desempenham na luta por uma educação do/no campo, perpassam a construção de currículos que atendam as demandas advindas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, águas e florestas, assim, o papel de currículo, é desempenhado verdadeiramente, com as culturas, saberes e conhecimentos empíricos, conhecimento tácito e explícito do trabalhador, que envolva numa grande escala os conhecimentos científicos, enfim, esses currículos tem que atender verdadeiramente as comunidades e os sujeitos que nelas vivem.

3 CAPÍTULO III: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esta licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 468).

A construção das Licenciaturas em Educação do Campo se deu através das lutas e pressão dos movimentos sociais que resultou na criação do PROCAMPO.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais (BRASIL, 2012, Recurso online)

A organização destas licenciaturas é dividida em etapas presenciais, com carga horária equivalente a semestres regulares, no entanto esse curso funciona no regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade, tendo em vista a articulação indispensável entre educação e a realidade específica das populações do campo. (MOLINA e SÁ, 2012).

O Tempo Comunidade (TC) está ligado diretamente com o Tempo Universidade (TU) que parte da proposta das práxis, sendo esse um tempo de auto-organização do estudante para a realização do estudo nesse tempo, sendo um desafio para o estudante para conciliar a família, movimento social, a comunidade e com a escola. (PROMET²¹ ELAA-LECAMPO²², 2017).

A negação do conhecimento para os trabalhadores do campo é histórico e cabe ressaltar que as licenciaturas em Educação do Campo vêm com o papel da emancipação do sujeito, cabe também o debate em torno desse novo conceito de educação que é a Educação do Campo.

O projeto político-pedagógico que deu início à implantação desta nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras teve sua organização efetiva em 2007, a partir das orientações contidas no documento aprovado por aquele grupo de trabalho no âmbito da Secadi (Brasil, 2011), composto por representantes dos movimentos sociais e sindicais, representantes das universidades e técnicos do Ministério da Educação, no qual foram explicitados os motivos que deram causa à sua criação (Molina e Sá 2011, apud MOLINA e SÁ, 2012, p. 469).

²¹ PROMET – Proposta Metodológica – Anexo 1.

²² LECAMPO – Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Litoral.

Para a criação desta política, apresentamos resumidamente abaixo, aqueles que fundamentam a necessidade de o Estado estabelecer²³:

TABELA II – AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS PELO ESTADO.

Ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à precária e insuficiente oferta da educação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;

Políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofereçam educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;

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

Organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média do campo, destacando-se como aspectos importantes atuação educativa em equipe e à docência multidisciplinar por áreas do conhecimento.

Fonte: MOLINA E SÁ (2012).

Para termos um pouco mais de contato com práticas e experiências relacionadas à contra hegemonia da imposição do capital perante a educação, a baixo iniciaremos uma breve apresentação dessas experiências da LECAMPO.

1.1 PARCERIA ELAA²⁴ E UFPR²⁵

Neste momento contaremos um pouco da consolidação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Litoral juntamente com a ELAA. Partindo de pesquisas bibliográficas, assim como questionários aplicados aos educadores da LECAMPO. Trataremos esses educadores com codinomes (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10 e E11), os critérios para a aplicação de tais questionários, foi a busca por uma totalidade de educadores relacionado às Matérias trabalhadas no decorrer do curso.

Alguns dos educadores que estão no curso atualmente, vieram a fazer parte da criação da parceria entre ELAA e UFPR – Litoral, o que será descrito a seguir.

A história de criação da turma surge da aproximação entre alguns grupos de professores da UFPR-Setor Litoral com o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), isto é, este grupo procurou o movimento para comunicar a abertura do curso por meio do acesso ao Edital, onde no Setor Litoral já havia professores ligados à Educação do Campo e que organizaram especializações, dentre elas o ProJovem Campo e outras ações formativas com os sujeitos do campo. A procura deste grupo de professores ocorreu mediante a militância já consolidada na Escola

²³ Os Dados da tabela foram retirados no verbete LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, no Dicionário da Educação do Campo. (MOLINA e SÁ 2012, p. 468).

²⁴ Escola Latino Americana de Agroecologia.

²⁵ Universidade Federal do Paraná.

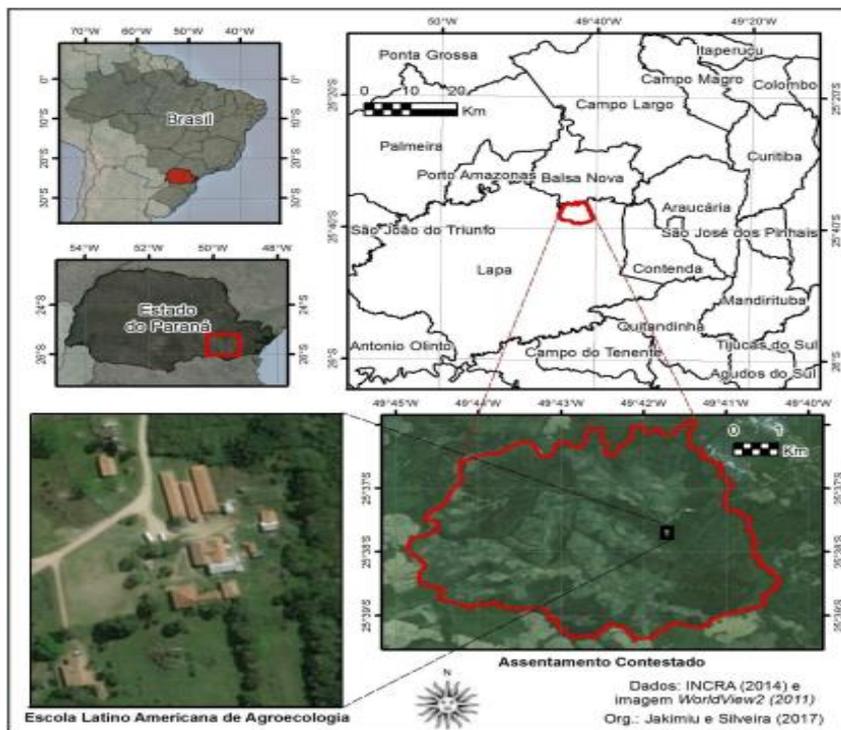
Latina, local pensado para consolidar a abertura da primeira turma da Lecampo, que por sua vez já possuía experiência com a Pedagogia da Alternância como processo metodológico da Educação do Campo, com a Agroecologia e com os movimentos sociais. (JAKIMIU, 2018, p. 50).

“[...] as reuniões que foram realizadas na Secretaria do MST em Curitiba já nos meses de julho e agosto de 2014. Fui convidada e, nessas primeiras reuniões estavam presentes educadores da UFPR e representantes do Movimento. Destaco que minha participação como educadora recém concursada foi mais de ouvinte. Pessoas do setor pedagógico da ELAA foram fundamentais para a minha compreensão inicial de como seriam os diálogos entre a UFPR, Movimento e o cotidiano da ELAA. Diálogos estes de caráter epistemológico, pedagógico e político”. (Entrevista E1, 2018).

Também no ano de 2014, em meados de agosto, a turma Albert Einstein²⁶ dá seus primeiros passos, com o processo da etapa preparatória, pós isso abre-se então o edital de participação do vestibular que foi realizado em outubro do mesmo ano.

MAPA 1 - LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA TURMA ALBERT EINSTEIN

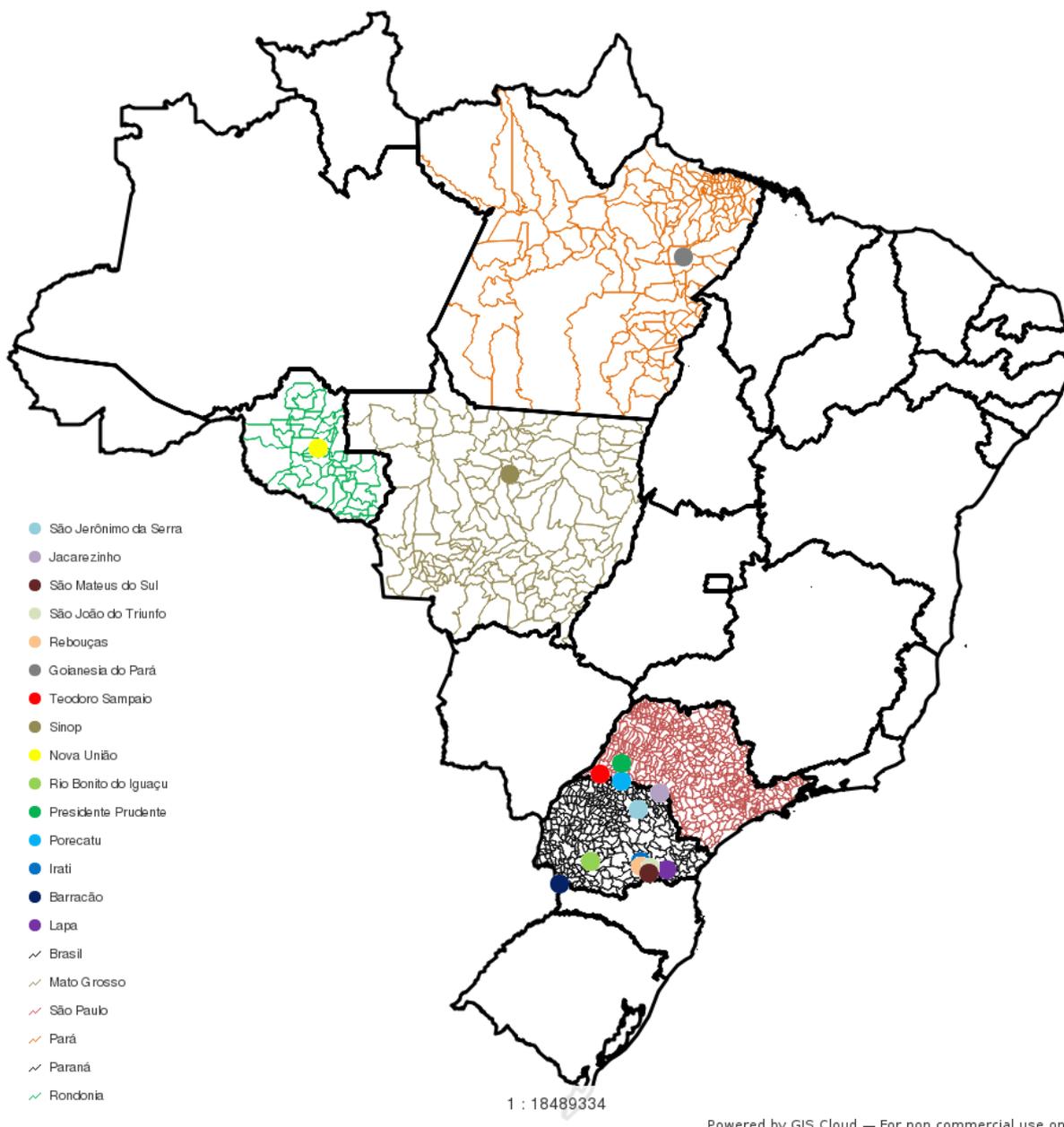
²⁶ Ela é assim denominada pois logo na primeira etapa do curso, que ocorreu no primeiro semestre de 2015, os educandos e educandas reunidos em núcleos de base, por uma demanda dos educadores, tiveram que realizar uma pesquisa bibliográfica e nomear a turma, defendendo coletivamente o nome escolhido. A decisão final do nome foi escolhida coletivamente, sendo o nome do físico Albert Einstein, tendo em vista que a ênfase do curso é em Ciências da Natureza. (JAKIMIU, 2018, p. 52)



FONTE: Incra (2014) E Worldview2 (2011). ORG. Jakimiu e Silveira (2017).

Os educandos que fazem parte desta turma são de vários lugares do Brasil, sendo esses, Paraná, São Paulo, Rondônia, Mato Grosso e Pará, assim acrescentando nos diálogos e debates dentro da turma uma grande gama de culturas e conhecimentos de cada lugar, esse é uma das maiores riquezas que perpassam a turma Albert Einstein.

MAPA 2 - DISPOSIÇÃO ESPACIAL DOS EDUCANDOS TURMA ALBERT EINSTEIN.



Fonte: O autor.

2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA LECAMPO COMO PROPOSTA CONTRA HEGEMÔNICA PARA ÀS LICENCIATURAS.

Pode-se identificar no PPC do curso de licenciatura em Educação do Campo menções a agroecologia e as ciências da natureza, neste processos, os levantamentos de dados se darão novamente através de questionários e também olhando para o PPC (Projeto Político Curso), ressalto que o texto abaixo é uma breve síntese das respostas dos educadores, assim como a visão do autor (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11).

O projeto inicial contempla olhares teóricos e metodológicos relativos à Educação do Campo e as ciências da natureza. Percebe-se, por exemplo, que a temática dos direitos ambientais e de povos e comunidades tradicionais desdobram-se a partir das práticas dos educadores, na forma de um currículo oculto.

O projeto pela sua organização em módulos (a-disciplinares) propicia que os educadores façam parceria para melhor desenvolver o tema. É importante a correlação entre a agroecologia, ciências da natureza e os saberes locais para apropriação do conhecimento pelos sujeitos do campo. E está previsto no PPC da Lecampo dá segurança de que os educandos e educandas se apropriarão de saberes e de conhecimento sobre a agroecologia.

As relações agroecologia-ciências da natureza necessariamente precisam estar presentes na prática cotidiana do curso (na relação com as comunidades, no campo de estágio, nós experimentos e pesquisas sobre a temática). É na prática reflexiva que as relações ficam mais evidentes e tomam sentido.

Neste mesmo sentido o PPC traz relações entre as duas áreas citadas (Ciências da Natureza e a Agroecologia), mas é na construção e reconstrução do currículo oculto que fica evidente alguns avanços, em especial nas narrativas dos estudantes e relatos dos educadores referentes a esses temas.

As questões da agroecologia é um dos pontos abordados com grande profundidade e por grande parte dos docentes. Isto é, se considerarmos a agroecologia como uma referência teórica e prática que envolve questões agrárias, as ciências e os sujeitos do campo.

Assim, ainda precisamos avançar no que se refere a criação de meios mais voltados à prática agroecológica com os estudantes, como por exemplo a luta por um espaço que possa servir de laboratório vivo para aprendizagem dos conteúdos de Ciências da Natureza, assim como a necessidade de mais pesquisas dos estudantes relacionadas as temáticas da agroecologia e da educação básica.

Ainda há muitos desafios a serem superados no que diz respeito ao pleno exercício do PPC. Como todos os cursos de graduação, especialmente as licenciaturas, há algumas lacunas entre o currículo oficial e as práticas efetivas, mas mesmo nesse pouco tempo de existência de curso, houve o diálogo com estudantes e comunidades e a procura de superar os desafios estruturais, epistemológicos, cronológicos e políticos que nos são impostos.

Ainda é um processo inicial de apropriação do PPC do curso, considerando que o curso formará as primeiras turmas neste ano (2018), o que leva a práticas iniciais por parte dos docentes, se desafiando a inserir o conteúdo da agroecologia junto aos conteúdos das Ciências da Natureza.

3.1 A AGROECOLOGIA NO TRABALHO DOCENTE DOS EDUCADORES DA LECAMPO

Um dos papéis creditado à docência é possibilitar aos futuros educadores, o exercício do processo de ação-reflexão-ação na prática, fortalecendo a sua formação numa perspectiva emancipatória, através de estágios e acompanhamento das atividades pedagógicas, onde possam exercitar a prática docente, em uma articulação entre teoria e prática (PPC LECAMPO, 2012, p. 24).

“[...]os trabalhos com parceria entre professores promoveram o desenvolvimento de algumas estratégias aliadas a agroecologia, como por exemplo, a caminhada descritiva, vivências em espaços agroecológicos e da agrofloresta, Estudos relacionando a agroecologia com às ciências da natureza dinamizou os debates a cerca deste tema” (ENTREVISTA E3, 2018).

Diante disso, as praticas que possibilitam aos educandos terem contato real com as práticas cotidianas, mesmo que estes sejam de comunidades rurais, é também nesses espaços onde as relações com a agroecologia passa a ser contemplada.

Também as discussões relacionadas a construção do processo de contra hegemonia do capital no campo (aspecto sociológico), possibilitou um grande entendimento no que se pode compreender como questão agraria. O diálogo entre a Educação do Campo, as ciências da natureza e a agroecologia, contribuiu na compreensão dos temas perpassados (ENTREVISTA E5 e E10, 2018)

Verifica-se, a partir dos relatos dos educadores, que cada um trabalhou a partir da sua perspectiva de formação, pois como descrito “foi desenvolvido ao longo do curso Seminários, aulas relacionando a agroecologia com temas vinculados as ementas dos módulos do curso, proposta de planos de aula de estágio relacionando a agroecologia”. (EMTREVISTA E2, 2018)

Já os educadores E3 e E7 destacam que trabalharam a partir de aspectos das ciências da natureza, “cada conceito é trabalhado na concretude da vida procurando construir com cada educando os conceitos relacionando a vida camponesa, do trabalho no campo, principalmente no viés da agroecologia, também

contemplando outras nuances mais específicas que cada território demanda” (ENTREVISTA E3 e E7, 2018).

Diante disso uma das formas de trabalho das Ciências da Natureza, “[...]foram aulas pontuais, também, algumas parcerias com agricultores do Assentamento Contestado, integrando a turma Albert Einstein com a turma de Agroecologia que também faz seu tempo aula na ELAA, fazendo assim uma união da agroecologia filosófica com a agroecologia aplicada” (ENTREVISTA E11 e E3, 2018).

Alguns dos professores não tem a área de atuação voltada a agroecologia, porém “é posta como um desafio a busca do relacionamento entre a Educação do Campo – Ciências da Natureza e Agroecologia” (ENTREVISTA E9, 2018), “é importante formar massa crítica sobre esse tema e produzir materiais acessíveis aos professores da educação básica” (ENTREVISTA E6, 2018).

Olhando para os processos pedagógicos da turma, sempre houve uma tentativa de criação de metodologias de articulação dos temas relacionados a Agroecologia e a Educação do Campo, pensando nessa articulação e as bases curriculares do curso, o diálogo com as mais diferentes áreas do conhecimento, tem sido uma das grandes ênfases do curso.

Uma das temáticas neste processo é o conhecimento do campo/território, outro processo significativo foram as discussões de textos sobre o papel transversal da Agroecologia nas Ciências da Natureza e Ciências Humanas, no que diz respeito à Educação do Campo na dimensão sociológica e metodológica (ENTREVISTA E8, 2018).

Segundo o Educador E4 “A Agroecologia é a ciência que problematiza as ciências da natureza no ensino e aprendizado nas escolas do campo, logo é importante a correlação entre a agroecologia, ciências da natureza e os saberes locais para apropriação do conhecimento pelos sujeitos do campo” (ENTREVISTA E4, 2018).

O desenvolvimento de parcerias entre educadores girou em torno de uma contemplação dos ensinamentos de ciências com conhecimentos teórico/práticos da agroecologia, pois a ela apresenta-se de modo transversal, dá sentido e ressignifica à luta por emancipação social.

Por conta da formação e interesse de pesquisa, a preocupação com as questões voltadas às práticas escolares das escolas do campo e sua relação com a comunidade, visto que os povos do campo, águas e florestas, encontram-se em

situação de vulnerabilidade socioambiental e a escola tem papel fundamental na luta por direitos desses povos.

A agroecologia é um processo em construção, a autonomia do sujeito do campo, o saber camponês, são práticas e conhecimentos que dão suporte e crescem a agroecologia, logo “[...] esses conhecimentos precisam estar envolvidos com os povos do campo, e aí é fundamental a Educação do Campo para fazer essa integração” (ENTREVISTA E11, 2018).

Alguns educadores tiveram uma maior aproximação nas questões que perpassam a agroecologia, outros, no entanto, não fizeram as relações diretas neste aspecto.

Porém, como já demonstrado, os desafios lançados aos educadores referentes a apropriação conceitual da Agroecologia bem como a Educação do Campo, nos dão um aparato das iniciativas de trabalho docente, pois perante os questionários foi possível ver claramente essas iniciativas, por outro lado, como o curso de Licenciatura em Educação do Campo esta em seus primeiros passos, já que as primeiras turmas se formam no final de 2018, compreende-se que a muito o que construir para essa consolidação do curso, mesmo assim essas experiencias configuram-se como uma nova abordagem curricular a fim da consolidação de saberes junto aos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela consolidação de uma educação que atenda os povos do campo tem sido um grande debate entorno dos quatro anos de curso da Licenciatura em Educação do campo, esse processo de formação procura atender as demandas desses povos e a emancipação humana, forma o sujeito crítico da realidade capaz de olhar para sua comunidade e trabalhar as contradições nela existentes.

Como pratica da educação do campo, a construção de saberes, o entendimento de realidade, assim como a manifestação de realidade diversas, são os desafios que cada educando irá encontrar em sua localidade ou como dito na agroecologia, seu agroecossistema, pois cada um tem uma realidade, com desafios e potencialidade distintas.

Diste disso, e fundamental a elaboração e estruturação de processos pedagógicos que possam subsidiar a formação do sujeito nos vários âmbitos da vida e da sociedade, para isso as Escolas do Campo vem com o intuito de arraigar processos de lutas e resistência pelo acesso à educação da classe trabalhadora.

A intenção das Escolas do Campo com a Educação do Campo é antagônica às intenções da educação capitalista, visto que o objeto da Educação do Campo é a da formação do sujeito capaz de formular criticamente opções de ações pedagógicas e atribui-las à educação, já na educação capitalista tem como proposito a escolarização no âmbito da inserção/adaptação do sujeito ao produtivismo e a ideologização de mercado de trabalho urbano.

Nessa perspectiva, a busca por políticas educacionais dos movimentos do campo resultou na ampliação dos debates a cerca da caracterização de uma educação que atenda as distintas realidades das populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, movimentos sociais, etc.

Desta forma, a partir de luta e preção destes povos, surge em forma de politica publica a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, cujo papel é a formação de sujeitos aptos a trabalhar e desenvolver aulas atendendo a realidade dos sujeitos e das comunidades.

Nesta corrente de processos a fim de consolidar uma pedagogia que suporte a Educação do Campo há de se pensar nos processos curriculares que perpassarão a formação dos sujeitos, dentro disso, já que a formulação de currículos tem que

adotar as culturas e saberes dos povos tradicionais, as realidades distintas das comunidades, a realidade de cada escola, as lutas sociais, história da luta em território campesino, valores éticos, políticos, ciências e tecnologias voltadas ao campo, tecnologia social, saúde no campo, integração entre conceitos, processos interdisciplinares, etc. enfim os currículos tem que ser pensado numa totalidade de conceitos para a produção de conhecimento em todos os momentos e atividades escolares.

Nesta perspectiva entender o papel da agroecologia para além de um modelo de produção sustentável é olhar para dentro das especificidades entendendo as diferenças entre agroecossistema, na qual pode ser uma pedaço de terra ou uma comunidade, compreender as relações do humano com a natureza e ir mais além, entender e projetar processos pedagógicos a fim de concretizar experiências que possam ser educativas e formativas aos sujeitos.

A construção de cursos como a LECAMPO, permite aos povos do Campo se inserirem nos processos formativos da própria comunidade, onde esses sujeitos passam a ter o acesso a educação superior e esses mesmos sujeitos são capacitados a dar aulas para as crianças, adolescentes, jovens e adultos de suas respectivas comunidades.

Por isso que o objetivo desta pesquisa foi compreender os trabalhos e tempos pedagógicos desenvolvidos na turma Albert Einstein da Licenciatura de Educação do Campo, pois apesar de ser um processo muito recente, traz concretudes que contribuem diretamente na vida dos sujeitos dela envolvidos assim como das comunidades donde vem os educandos.

Porém para se entender esses processos formativos se faz necessário antes a compreensão de debates que perpassam essa formação, bem como compreender os currículos da hegemonia para assim poder criar e problematizar processos pedagógicos e curriculares para as Escolas do Campo.

Por fim a formação de educadores pela LECAMPO, é um processo que tem muito a crescer, porém mesmo assim já vem desenvolvendo metodologias de ensino que provocou positivamente processos a fim da caracterização e de reconhecimento dos sujeitos e de suas identidades, bem como a apropriação de conceitos científicos necessários a formação humana.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável / Miguel Altieri. – 4.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. Np.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo** [recurso eletrônico] / Michael W. Apple; tradução Vinicius Figueira. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel. G. **FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO**. In: CALDART, R. S et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2 Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 361-367.

ARROYO, Miguel. G. **TEMPOS HUMANOS DE FORMAÇÃO**. In: CALDART, R. S et al (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2 Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 735-741.

BAHNIUK Caroline, CAMINI Isabela. **ESCOLA ITINERANTE**: In: CALDART, R. S et al (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2 Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 333-338.

BARBOSA, Lia P. ROSSET, Peter M. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA CAMPONESA AGROECOLÓGICA NA AMÉRICA LATINA: APORTES DA LA VIA CAMPESINA E DA CLOC ***. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.705-724, jul.-set., 2017.

CALDART. Roseli S. **Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em Construção**. KOLLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo R. CALDART, Roseli S. (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. 1 Ed. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, 2002, p.25-36.

CALDART. Roseli S. **EDUCAÇÃO DO CAMPO**: In: CALDART, R. S et al (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2 Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-266.

CARCAIOLI, Gabriela. F; TONSO, Sandro; NETO, Wilon. M. **Agroecologia como matriz pedagógica para o ensino de Ciências da Natureza nas Licenciaturas em Educação do Campo**. In XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Julho. 2017, p 1-7.

CASTRO, Eduardo. B; **Discursos Sobre Currículo em Dissertações no Âmbito do Tema Educação do Campo**. In Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 12, n. 31, p.103-124 jan./abr. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS - **Centro de Documentação e Informação** - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Clavatta, Maria; Lobo, Roberto. **PEDAGOGIA SOCIALISTA** In: CALDART, R. S et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2 Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 563-569.

RAMOS. Marise. **EDUCAÇÃO UNITÁRIA**: In: CALDART, R. S et al (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2 Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 343-349.

SANTOS. Clarice A. dos. **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)**: In: CALDART, R. S et al (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2 Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 631-637

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**. ZAP Design. Dezembro de 2004.

FREITAS. Luis Carlos. **OS EMPRESÁRIOS E A POLÍTICA EDUCACIONAL: COMO O PROCLAMADO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE É NEGADO NA PRÁTICA PELOS REFORMADORES EMPRESARIAIS**; Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n.1, p.48-59, jun. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>>. Acesso em: 04 out. 2018.

FREITAS. Luiz Carlos. **OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO E A DISPUTA PELO CONTROLE DO PROCESSO PEDAGÓGICO NA ESCOLA** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FRIGOTTO. Gaudêncio. **A EDUCAÇÃO É UM DOS SERVIÇOS MAIS LUCRATIVOS**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/09/15/a-educacao-tem-se-tornado-um-dos-servicos-mercantis-mais-lucrativos-afirma-professor-da-uerj.html>. Acesso em: 06 set. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **EDUCAÇÃO OMNILATERAL**: In: CALDART, R. S et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2 Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **EDUCAÇÃO POLITÉCNICA**: In: CALDART, R. S et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2 Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

GUHUR, Dominique. M. P; TONÁ, Nilciney. **AGROECOLOGIA**. In: CALDART, R. S et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2 Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 59-66.

HADDAD, Sérgio. **DIREITO A EDUCAÇÃO**. In: CALDART, R. S. et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 217-224.

JAKIMIU, Camila Campos de Lara, **A formação de educadores(as) do campo como ferramenta para o fortalecimento da r-existência camponesa: tecendo interpretações da realidade com a turma Albert Einstein da Lecampo da Ufpr**

Setor Litoral. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Setor Ciências da Terra, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <<http://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42943&idpograma=40001016035P1&anobase=2018&idtc=1346>>. Acesso em: 2 out. 2018.

KELLY, A. V. (1981). **O currículo. Teoria e Prática.** São Paulo: Harbra. p. 03-07. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/DocumentosCCPCCDoutoramentoBrasil_ficheiros/3Definircurriculo.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

LUZ, Ricardo S; BAVARESCO, Agemir; **Trabalho alienado em Marx e novas configurações do trabalho.** Natal, v.17, n.27, jan./jun. 2010, p. 137-165.

MOLINA, Monica C; SÁ, Lais M. **ESCOLA DO CAMPO.** In: CALDART, R. S. et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-332.

MOLINA, Monica C; SÁ, Lais M. **LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.** In: CALDART, R. S. et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

BRASIL. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) - Saiba mais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>>. Acesso em: 04 out. 2018.

PALUDO, Conceição. **EDUCAÇÃO POPULAR:** In: CALDART, R. S et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** 2 Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

PEREIRA, Isabel. B. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.** In: CALDART, R. S. et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 288-293.

SACRISTÁN, José. G. **SABERES E INCERTEZAS SOBRE O CURRÍCULO.** Porto Alegre: Penso, 2014.

SANTOS. E. O dos; NEVES. M. L. C. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: reflexões e proposições.** In entrelaçando; Bahia; 2012.

SOUZA. Luis Claudio F. de. **Conhecimento empírico, científico, filosófico e teológico,** Disponível em: <<http://www.anisoteixeira.com.br/arquivosblog/MetodologiaMedio/Aula%2001.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2018.

SOUSA Romier da P. **AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO BRASIL*.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.631-648, jul.-set., 2017

MARTINS, André. S.; NEVES, Lúcia. M. W. **PEDAGOGIA DO CAPITAL**. In: CALDART, R. S et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2 Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 540-547.

MIGUEL, Luis. F; **Hegemonia e resistência**. apresentado no GT 8 “Democracia e desigualdades”, no 41º Encontro Anual da ANPOCS (Caxambu, 23 a 27 de outubro de 2017).

APENDICE

Questionário 1 - aos Educadores.

1. O professor(a) participou das primeiras reuniões para a criação do curso? (Quais as contribuições, como foi a participação)?
2. O que os professores (as) construíram relacionado à agroecologia ao longo do curso junto às turmas de educação do campo?
3. O professor (a) tem projeto de pesquisa voltados para agroecologia e ou a educação do campo? (Quais, Explique)!
4. O professor (a) tem a preocupação da pesquisa sobre o tema “agroecologia e educação do campo” (explique, por que isso?)
5. O professor (a) teve algum esforço na criação de meios de articulação da agroecologia com as ciências da natureza e onde ela está acontecendo?
6. No PPC do curso se faz a menção a agroecologia e as ciências da natureza; como o professor (a) enxerga essa relação ao projeto (currículo oficial) e em relação a prática cotidiana (currículo oculto)?
7. Há mais alguma questão que o professor (a) gostaria de pontuar?