UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDILENE BEATRIZ DAHMER

CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MATINHOS

2022

EDILENE BEATRIZ DAHMER

CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Territorial Sustentável, no Programa de Pós- Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, da Universidade Federal doParaná – Setor Litoral.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rossi Horochovski

MATINHOS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

D131c Dahmer, Edilene Beatriz
Curso de licenciatura em Educação do Campo: uma experiência contra-hegemônica na Universidade Federal do Paraná / Edilene Beatriz Dahmer ; orientador Rodrigo Rossi Horochovski. – 2022.
98 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral,
Matinhos/PR, 2022.

1. Educação do campo. 2. Política pública. 3. Educação superior - Rural. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável. II. Título.

Simone Ferreira Naves Angelin CRB-9/1660

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR LITORAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL - 40001016081P3

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **EDILENE BEATRIZ DAHMER** intitulada: **CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**, sob orientação do Prof. Dr. RODRIGO ROSSI HOROCHOVSKI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra 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.

MATINHOS, 21 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica
13/10/2022 15:27:57.0
RODRIGO ROSSI HOROCHOVSKI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
14/10/2022 09:26:32.0
EHRICK EDUARDO MARTINS MELZER
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
13/10/2022 12:34:16.0
IVAN JAIRO JUNCKES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 226598
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 226598

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha, Izabela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Universo por me possibilitar ter saúde para me dedicar a esta pesquisa. Agradeço a minha família que é o meu maior apoio na vida e esteve sempre ao meu lado durante o longo e difícil processo pelo qual passei durante toda a minha formação enquanto pesquisadora. Agradeço também o meu orientador, professor Rodrigo Rossi Horoschowski que, com toda a sua sabedoria e paciência me mostrou a direção ao longo do desafio que foi produzir esta pesquisa científica. E, agradeço ainda, ao Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável da UFPR Litoral pela oportunidade de participar dessa formação.

EPÍGRAFE

"Sabem do que são feitos os direitos, meus jovens? Sentem o seu cheiro? Os direitos são feitos de suor, de sangue, de carne humana apodrecida nos campos de batalha, queimada em fogueiras! Quando abro a Constituição no artigo quinto, além dos signos, dos enunciados vertidos em linguagem jurídica, sinto cheiro de sangue velho! Vejo cabeças rolando de guilhotinas, jovens mutilados, mulheres ardendo nas chamas das fogueiras! Ouço o grito enlouquecido dos empalados. Deparo-me com crianças famintas, enrijecidas por invernos rigorosos, falecidas às portas das fábricas com os estômagos vazios! Sufoco-me nas chaminés dos campos de concentração, expelindo cinzas humanas! Vejo africanos convulsionando nos porões dos navios negreiros. Ouço o gemido das mulheres indígenas violentadas. Os direitos são feitos de fluido vital! Pra se fazer o direito mais elementar, a liberdade, gastou-se séculos e milhares de vidas foram tragadas, foram moídas na máquina de se fazer direitos, a revolução! Tu achavas que os direitos foram feitos pelos janotas que têm assento nos parlamentos e tribunais? Engana-te! O direito é feito com a carne do povo! Quando se revoga um direito, desperdiça-se milhares de vidas ... Os governantes que usurpam direitos, como abutres, alimentam-se dos restos mortais de todos aqueles que morreram para se converterem em direitos! Quando se concretiza um direito, meus jovens, eternizam-se essas milhares vidas! Quando concretizamos direitos, damos um sentido à tragédia humana e à nossa própria existência! O direito e a arte são as únicas evidências de que a odisseia terrena teve algum significado!

Juíza Federal Raquel Domingues do Amaral

RESUMO

Este estudo acadêmico diz respeito à análise da implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza (Lecampo) na Universidade Federal do Paraná - Setor litoral (UFPR-Litoral), que foi viabilizado pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com a finalidade de sanar as históricas desvantagens educacionais sofridas pela população rural e destinado a formar docentes que atuarão nas escolas do campo. Sendo assim, a sua implantação representa a aplicação prática de uma política pública potencialmente impactante para a população que vive nas regiões do litoral paranaense e do Vale do Ribeira, comunidades fundamentalmente rurais e historicamente negligenciadas pela gestão pública, onde o Curso atua. A partir da pesquisa, podemos concluir que a implantação da Lecampo foi uma experiência contra-hegemônica, em relação ao modelo hegemônico predominante na Universidade. Nesta perspectiva o presente trabalho tem como objetivo geral identificar, nessa trajetória, os aspectos correspondentes à ruptura do paradigma dominante, relacionados ao paradigma da Educação do Campo, que firma-se em oportunizar ao povo campesino, uma formação docente capacitada a promover uma educação baseada em novos princípios, valores e signos que vão além do capital e da educação mercantilista que caracteriza os sistemas de ensino na atualidade. A pesquisa assume uma abordagem exploratória qualitativa e faz uso da metodologia do estudo de caso acerca dos arquivos de registros oficiais que compõem a memória da Lecampo, com o apoio dos principais referenciais teóricos disponíveis na área. A coleta de dados foi realizada através de questionários semiestruturados aplicados aos docentes envolvidos no processo, participação em reuniões do colegiado do Curso e em sala de aula com os(as) educandos(as). Entre os aspectos que demonstram o modo contra-hegemônico pelo qual a implantação da Lecampo no Setor litoral se desenvolveu, destaca-se o fato de ela ter emergido a partir de uma política pública historicamente conquistada por seus próprios beneficiários, ou seja, os trabalhadores do campo, que empenharam décadas de lutas com o Ministério da Educação (MEC) pleiteando uma educação que contemple as especificidades da vivência no campo e do campo. Outra característica que demonstra a experiência contra-hegemônica em relação a implantação do Curso, diz respeito à convergência das diretrizes que alicerçam o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), com as especificidades da vida no campo e com as questões fundamentais que envolvem o tema do desenvolvimento territorial sustentável das regiões em questão neste estudo, conforme preveem os princípios do PROCAMPO.

Palavras-chave: Política Pública, Educação do Campo, paradigma contra-hegemônico, Desenvolvimento Territorial Sustentável, PPC

ABTSTRACT

This academic study concerns the analysis of the implementation of the Licentiate Course in Rural Education with Qualification in Natural Sciences (Lecampo) at the Federal University of Paraná - Coastal Sector (UFPR-Litoral), which was made possible by the Higher Education Support Program in Licentiate in Rural Education (PROCAMPO), with the aim of remedying the historical educational disadvantages suffered by the rural population and aimed at training teachers who will work in rural schools. Therefore, its implementation represents the practical application of a potentially impactful public policy for the population living on the coast of Paraná and the Ribeira Valley, fundamentally rural communities historically neglected by public management, where the Course operates. From the research, we can conclude that the implementation of Lecampo was a counter-hegemonic experience, in relation to the predominant hegemonic model in the University. In this perspective, the present work has the general objective of identifying, in this trajectory, the aspects corresponding to the rupture of the dominant paradigm, related to the paradigm of Rural Education, which is committed to providing the peasant people with a teacher training capable of promoting an education based on in new principles, values and signs that go beyond capital and mercantilist education that characterizes education systems today. The research takes a qualitative exploratory approach and makes use of the case study methodology about the official records files that make up Lecampo's memory, with the support of the main theoretical references available in the area. Data collection was carried out through semi-structured questionnaires applied to the teachers involved in the process, participation in meetings of the Course's collegiate and in the classroom with the students. Among the aspects that demonstrate the counter-hegemonic way in which the implementation of Lecampo in the coastal sector was developed, the fact that it emerged from a public policy historically conquered by its own beneficiaries, that is, the workers of the field, who committed decades of struggles with the Ministry of Education (MEC) pleading for an education that contemplates the specificities of living in the countryside and of the countryside. Another caracteristic that demonstrates the counter-hegemonic experience in relation to the implementation of the Course concerns the convergence of the guidelines that underpin the Political Pedagogical Project of the Course (PPC), with the specificities of life in the countryside and with the fundamental questions that involve the theme of the sustainable territorial development of the regions in question in this study, as foreseen by the principles of PROCAMPO.

Keywords: Public Policy, Rural Education, paradigm, counter-hegemonic, Sustainable Territorial Development, PPP

LISTA DE SIGLAS

UFPR -Universidade Federal do Paraná.

UFPR Litoral -Universidade Federal do Paraná - Setor litoral.

Lecampo -Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza.

PROCAMPO -Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

PRONERA -Programa Nacional de Educação na Reforma Pronacampo Programa Nacional de Educação do Campo

MDA -Ministério da Agricultura

MEC -Ministério da Educação.

INCRA -Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

PPP -Projeto Político Pedagógico.

PPC -Projeto Político Pedagógico do Curso

DTS -Desenvolvimento Territorial Sustentável.

LDBEN -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE -Conselho Nacional de Educação

CEB -Câmara de Educação Básica

IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM -Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IDH -Índice de Desenvolvimento Humano

PNUD -Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ONU -Organização das Nações Unidas

Codivar -Consórcio de Desenvolvimento Intermunicipal do Vale do Ribeira e Litoral Sul

MST -Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Secadi -Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

INEP -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CD -Conselho Deliberativo

FNDE -Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

NC -Núcleo de Concursos da UFPR

UFMG -Universidade Federal de Minas Gerais

UnB -Universidade Federal de Brasília

UFBA -Universidade Federal da Bahia

UFS -Universidade Federal do Sergipe

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO**.....13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....21
2.1. O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL COMO LIBERDADE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....21
2.2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....24
2.3. HEGEMONIA E A CONSTRUÇÃO DA CONTRA-HEGEMONIA.....33
2.4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA MUDANÇA PARADIGMÁTICA DA UNIVERSIDADE.....43
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....49
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....57
5. CONCLUSÕES.....77
REFERÊNCIAS.....80
APÊNDICE A: **QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO LECAMPO UFPR LITORAL**.....92
APÊNDICE B – PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA CÂMARA – LECAMPO....93
APÊNDICE B - PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA CÂMARA –LECAMPO.....94
APÊNDICE B – PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA CÂMARA – LECAMPO....95
APÊNDICE B – PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA CÂMARA – LECAMPO....96
APÊNDICE B - PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA CÂMARA –LECAMPO.... 97
APÊNDICE B – PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA CÂMARA – LECAMPO...98
APÊNDICE C – DIÁRIOS DE CAMPO – ATIVIDADE REALIZADA EM SALA... 99
APÊNDICE C - DIÁRIOS DE CAMPO.....100
APÊNDICE C – DIÁRIOS DE CAMPO.....101

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo a análise do processo de implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza (Lecampo) da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral (UFPR Litoral), uma graduação viabilizada pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que é parte da política pública nacional de educação, a partir de um conjunto de categorias de análises relacionadas às questões do desenvolvimento territorial sustentável e à ruptura do paradigma dominante na Universidade em relação ao paradigma da Educação do Campo e que balizam o projeto idealizado para o Curso.

A criação de graduações que contemplem uma formação com base nas especificidades e necessidades acadêmicas da população campesina merece ser estudada com maior profundidade, visto que a partir da discussão e aprovação da LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996), já se propunha que as políticas públicas para a educação do campo, contemplassem em sua elaboração a adoção de medidas de adequação da escola à vida do campo, como fica evidente no artigo 28 da referida LDB.

Esse aspecto na formação dos(as) educadores(as) do campo não estava anteriormente contemplado em sua especificidade nas instituições de ensino superior brasileiras. Somente após o trabalho conjunto dos movimentos políticos no campo como, a Articulação Nacional por uma Educação[1] do Campo, a experiência acumulada pela Pedagogia da Alternância[2] as pautas de reivindicação do movimento sindical dos trabalhadores rurais e o envolvimento dos mais diversos setores, além dos próprios movimentos sociais é que se ampliaram os debates institucionais sobre

---

1 Criada em 1988, a Articulação Nacional por ma Educação do Campo, foi uma entidade supra organizacional que promoveu e gerenciou , em nível nacional as ações conjuntas pela formação escolar do povo campesino.

2 A Pedagogia da Altenância visa flexibilizar o calendário curricular das escolas do campo, pois trata-se de uma metodologia que institui um currículo flexível baseado no objetivo de que os sujeitos do campo tenham condições de acessar a escola, os conhecimentos científicos, bem como, os valores produzidos no seio familiar e na comunidade, em conjunto com os saberes da terra. Pela Pedagogia da Alternância isso é possível por conta da divisão do currículo escolar em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), pois ao alternar um período na escola com um período na vivência comunitária, os sujeitos do campo constróem um diálogo entre os saberes do cotidiano, passados de geração em geração e o saber escolarizado.

pensar a educação do campo dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar, a formação para o trabalho e o desenvolvimento humano em sua integralidade (RAMOS, MOREIRA e SANTOS, 2004, p. 10).

Do mesmo modo, a intensa pressão com as lutas e a participação de tais movimentos, articulados ao Conselho Nacional de Educação, é que garantiram a aprovação pela Câmara de Educação Básica daquele colegiado, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002), uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de resgatar uma dívida com este setor.

A temática proposta neste estudo aproxima-se do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável da UFPR Litoral, ao qual esta pesquisa se submete, que defende em suas diretrizes curriculares, conciliar questões fundamentais do século XXI como: preservação da natureza, diversidade cultural, políticas públicas e desenvolvimento territorial indissociável dos habitantes do lugar, construído por e para eles (escolas do campo, região rural do litoral paranaense e proximidades da universidade).

Outro fator para o desenvolvimento da pesquisa é a importante influência que os temas ligados ao campo exercem diante das questões do desenvolvimento territorial sustentável, principalmente nessas regiões de atuação da Lecampo que são, historicamente, pouco contempladas pelos gestores públicos, resultando no seu reduzido desenvolvimento como um todo[3].

O interesse em pesquisar a implantação da Lecampo, iniciou-se através do meu envolvimento profissional com a educação pública, já que, atuando como servidora técnica administrativa lotada na UFPR Litoral, o meu trabalho consiste em

---

3 De acordo com os dados IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o IDHM (índice de desenvolvimento humano municipal), que ajusta o IDH (índice de Desenvolvimento Humano), é historicamente baixo no Litoral paranaense e, especialmente, na região do Vale do Ribeira, que conta com 100 km de litoral, 21% de toda a Mata Atlântica remanescente no país, 30 comunidades quilombolas e 10aldeias indígenas.

Conforme o último levantamento feito pelo Estado do Paraná, através do Codivar (Consórcio de Desenvolvimento Intermunicipal do Vale do Ribeira e Litoral Sul), em 2018, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da região foi de 0,711 (nível médio), abaixo da média estadual de 0,783 (nível alto). Em relação ao país, de acordo com o IBGE, O IDH brasileiro foi de 0,762, em 2018, para 0,765, em 2019. Segundo um levantamento realizado pelo PNUD (Programa das Nações

assessorar administrativamente as pessoas ligadas direta e/ou indiretamente a esta e as demais graduações ofertadas pela Instituição. Sendo assim, percebo a relevância social das políticas públicas educacionais, especialmente as que tratam dos grupos populacionais marginalizados, como é o caso das políticas referentes à educação do campo, dada a histórica desigualdade na garantia do direito à educação aos povos campesinos.

Esta percepção me traz a necessidade e o dever social de compreender mais profundamente as questões fundamentais que norteiam o processo de construção e implementação da Lecampo, no sentido de aprimorar o meu trabalho cotidiano junto aos(as) estudantes e demais atores(atrizes) sociais envolvidos(as) na Licenciatura, buscando assim, contribuir com a qualidade da formação dos(as) futuros(as) educadores(as) que atuarão nas escolas rurais e, consequentemente, com o desenvolvimento territorial sustentável da região do Litoral e Vale do Ribeira.

Estes são os principais fatores que formam um conjunto de relevantes justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa que pretende analisar como ocorreu a implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza (Lecampo), instituído no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR-Litoral) a partir do Programa Nacional de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que é parte da política pública nacional de educação.

É importante esclarecer o conceito de implementação a que nos referimos na pesquisa que se trata de pôr em prática, executar, assegurar a realização de alguma coisa, neste caso, a construção da Licenciatura em Educação do campoo no Setor Litoral da UFPR.

A pergunta da pesquisa é em que medida esse processo de contrução orientou-se por conceitos e princípios contra-hegemônicos em relação aos paradigmas tradicionais e dominantes na educação, principalmente superior?

O Programa destina-se à formação de docentes que atuam em escolas do campo nos Ensinos Fundamental e Médio. Tem como público-alvo os educadores do campo que não possuem curso de licenciatura, atendendo ao decreto n. 7352/2010, que privilegia também agricultores familiares, assentados, acampados, pescadores,

ribeirinhas, ilhéus, quilombolas, indígenas e povos da floresta.

Esta investigação compreende que a Licenciatura em Educação do Campo representa uma novidade na formação docente, pois, além do fato de ser uma ação efetiva de uma política pública, o que, por si só, já lhe atribui um caráter inovador, ela está fundamentada em princípios constituídos ao longo de anos de lutas dos movimentos sociais organizados no campo em torno de uma de suas principais demandas, incluir na Constituição Federal o direito ao acesso à educação voltada para uma proposta pedagógica que valorize a "cultura camponesa" de modo a integrar os conteúdos escolares aos temas que surgem no cotidiano dos (as) estudantes, filhos (as) destes campesinos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – LECAMPO, 2012).

Na perspectiva de integrar a realidade do campo e todas as questões em torno do desenvolvimento territorial sustentável no meio rural, é que a Educação do Campo vai ocupando território dentro da Universidade e promovendo uma legítima transformação socioeducacional, não somente nas comunidades fundamentalmente campesinas que mais se beneficiam com esse movimento, como também, para além delas.

O conjunto de categorias de análises utilizado para dar conta do objeto de estudo está ancorado no conceito de desenvolvimento compreendido como sustentável, acima de tudo humano, contrário ao pensamento imposto pelo modelo capitalista industrial dominante na nossa sociedade contemporânea, que traduz o crescimento econômico como sendo sinônimo de desenvolvimento.

Para tanto, a pesquisa apoia-se na concepção de desenvolvimento como liberdade concebido por Amartya Sen (2000), onde ele defende a ideia de que para haver desenvolvimento é necessário que se removam as principais fontes de privação de liberdade: "pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos".

De acordo com Sen (2000, p. 43):

> ...a principal esperança de harmonia no mundo contemporâneo se encontra na pluralidade de nossas identidades, que se cruzam umas com as outras e agem contra as divisões rígidas em torno de uma linha única e

> endurecida da divisão impenetrável. Nossa humanidade compartilhada é desafiada brutalmente quando o confronto é unificado num só suposto sistema dominante de classificações; isso é muito mais divisivo do que o universo de categorizações plurais e diversas que dão forma ao mundo no qual vivemos. A diversidade plural pode ser muito unificadora, de forma que um sistema único de divisões predominantes não é. (SEN. 2000, p. 43)

Além de Sen (2000), nos valeremos das discussões de Ignacy Sacks (2007) sobre o conceito de ecodesenvolvimento:

> Em suma, o ecodesenvolvimento é um estilo de desenvolvimento que, em cada ecorregião, insiste na busca de soluções específicas para seus problemas particulares, levando em conta não só os dados ecológicos, mas também os culturais, bem como as necessidades imediatas e de longo prazo. (SACKS, 2007, p. 64)

Na visão de Martins (1993), os interesses da população camponesa, também seguem nesta direção, ou seja, almejam que o ajuste das políticas públicas para a educação do campo, partam da proposta de uma ação estratégica de revalorização do campo, para a efetiva emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham, buscando desta forma, que essas políticas colaborem para o desenvolvimento sustentável regional e nacional:

> A população camponesa, já não é mais, apenas, o camponês folclórico, o camponês das festividades populares, o camponês que simboliza e prática o atraso. Agora é o camponês que ocupa terras desocupadas, que luta, que desafia o Conselho de Segurança Nacional, que nos questiona a todos, que invade a rígida demarcação positivista dos campos de estudo da antropologia e da sociologia. Portanto estamos diante de sujeitos históricos que nos obrigam a repensar esquemas. (MARTINS,1993, p.28)

A hipótese que direciona a pesquisa é de que o processo de implantação da Lecampo da UFPR Litoral orientou-se por conceitos e princípios contra-hegemônicos, ou seja, atuou como uma ferramenta de ruptura aos paradigmas constituintes da universidade pública tradicional, que demonstra estar embasada em princípios e metodologias alicerçadas em uma espécie de educação bancária[4], onde a produção de conhecimento tem como objetivo primordial, servir a lógica da cultura capitalista/neoliberal de mercado.

---

4 Paulo Freire (1974) em sua obra intitulada Pedagogia do Oprimido, conceitua a Educação Bancária como imposição do conhecimento realizada pelo professor sobre o aluno na medida em que o professor já os havia adquirido e dispõe destes sendo assim possível sua ação de depósito deste conhecimento nos alunos.

Segundo Sá, Molina e Freitas (2010), a universidade foi fundada pela lógica da ciência e do poder, focada na formação para o Estado ou para o mercado e, portanto, distante dos interesses sociais. É um espaço de disputas de ideologias, de conhecimentos e de pesquisa.

Para Leher (2010), as classes dominantes têm imposto o seu modo de pensar a educação, minimizando o sentido do que é público, desarticulando educação, capitalismo e luta de classes, psicologizando e tecnicizando o pensar a educação. Com a ofensiva neoliberal o pensamento educacional que é produzido na cultura popular, bem como o pensamento socialista, foram estudados em uma perspectiva estritamente pedagógica desvinculada da política.

Para o autor, os movimentos classistas na universidade precisam construir um espaço de produção do conhecimento contra a ordem social vigente, contrapondo o descomprometimento com as lutas sociais, pois são elas que movem a história. Para construir um novo conhecimento, são necessários novos diálogos entre a universidade e os movimentos sociais.

Leff (2004) nos aponta que a construção de uma nova racionalidade implica a formação de novos saberes que associa os conhecimentos fragmentados ultrapassando as disciplinas tradicionais e abre espaço a novos valores éticos e aos saberes tradicionais através do diálogo dos saberes. Esse diálogo é marcado pela diversidade dos saberes que questiona a totalização do conhecimento objetivo e se inscreve numa revolução paradigmática.

A universidade que se pretende democrática, comprometida com a construção de um novo projeto de sociedade, deve assumir a tarefa de criar condições institucionais para a transição paradigmática (BARBOSA, 2012).

O objetivo geral deste estudo é identificar no processo de implantação da Lecampo da UFPR Litoral, os aspectos correspondentes à ruptura do paradigma dominante, relacionados ao paradigma da Educação do Campo, que se firma em oportunizar ao povo campesino, uma formação docente capacitada a promover uma educação baseada em novos princípios, valores e signos que vão além do capital e da educação mercantilista que caracteriza os sistemas de ensino na atualidade.

De acordo com Morin (1991), “os indivíduos conhecem, pensam e agem

segundo os paradigmas inscritos culturalmente neles". Sendo assim, os pensamentos individuais e os coletivos são sistematizados em função dos paradigmas que são referentes não só ao saber científico, mas a todo pensamento.

Paralelamente, a pesquisa almeja atingir os seguintes objetivos específicos: compreender a história da educação do campo, bem como as políticas públicas que a efetivam no Brasil e no Paraná, considerando como recorte histórico a década de 1990, momento em que a educação do campo emerge como uma nova modalidade da educação; verificar a relação entre os pressupostos embasadores dos Referenciais para a Educação do Campo, de 2004 e as diretrizes do PPC da Lecampo da UFPR Litoral; identificar as contribuições do processo de implementação da Lecampo para o Desenvolvimento Territorial Sustentável da região do Litoral do Paraná e Vale do Ribeira; evidenciar a participação popular no processo de construção da Lecampo; levantar os paradigmas epistemológicos dominantes que permeiam a prática pedagógica na Universidade.

Sob a luz das concepções teóricas que norteiam esta investigação científica e na busca de atingir o objetivo geral que almejamos aqui, definimos as seguintes categorias como protagonistas na análise da implementação da Lecampo: os aspectos pedagógicos que fundamentam a construção do Projeto Político Pedagógico do Curso, a participação popular na concepção da Lecampo, a proximidade entre as diretrizes balisadoras da Lecampo e as diretrizes da Educação do Campo e o princípio dialógico em relação ao processo de criação da Graduação, entre outros aspectos coadjuvantes derivados da análise destas categorias principais e que, em função disso, também são examinados neste trabalho.

Considerando o fato de que a Lecampo é o resultado prático do PRONACAMPO que é parte da Política Nacional de Educação do Campo, através do modelo de múltiplos fluxos de Kingdon (2003), que é um marco metodológico de análise Multiple Stream, também buscamos analisar a janela de oportunidade que possibilitou a implantação do Curso no Setor Litoral, bem como a atuação dos atores e atrizes sociais envolvidos no processo.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução. No capítulo 2- Fundamentação Teórica, eu contextualizo o processo de construção

das políticas públicas e apresento o modelo de múltiplos fluxos de Kingdon (2003), um dos modelos utilizados na análise das políticas públicas. Também evidencio o contexto histórico em que ocorreu a criação do programa PROCAMPO e as principais políticas públicas para a educação do campo.

Ainda dentro da fundamentação teórica, eu apresento e aprofundo a concepção do Desenvolvimento Territorial Sustentável como liberdade, idealizada por Amartya Sen (2000), bem como, apresento o embasamento teórico que sustenta o pressuposto do qual nos debruçamos a investigar aqui, através de uma análise sobre a implementação da Lecampo, o de que a Educação do Campo representa uma mudança paradigmática dentro da Universidade Pública.

No capítulo 3, descrevo qual o percurso metodológico adotado para atingir os objetivos almejados nesta pesquisa que são confrontados no capítulo seguinte, onde eu apresento e discuto os resultados do estudo empírico. Nas considerações finais, busco refletir sobre a ideia da Lecampo como uma ação contra-hegemônica importante no processo de transição paradigmática da Universidade e quais os desafios e potencialidades encontrados no desenvolvimento desta ação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL COMO LIBERDADE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Orientados pelo conceito de desenvolvimento como liberdade de Amartya Sen (2000), que diz que as liberdades substantivas estão entre os componentes constitutivos do desenvolvimento, e considerando que essa teoria é coerente com os pressupostos do Desenvolvimento Territorial Sustentável (DTS), apresentados por diferentes ângulos na literatura, se faz necessário abordar mais profundamente esta teoria de Sen (2000) para saber em que medida ela converge com tais pressupostos, com os princípios do PROCAMPO e da Educação do Campo.

Segundo SE**N** (2000, p. 32):

> A análise do desenvolvimento considera as liberdades dos indivíduos os elementos constitutivos básicos. Assim, atenta-se particularmente para a expansão das "capacidades" (*capabilities*) das pessoas de levar p tipo de vida que elas valorizam – e com razão. Essas capacidades podem ser aumentadas pela política pública, mas também, por outro lado, a direção da política pública pode ser influenciada pelo uso efetivo das capacidades participativas do povo. É uma *relação de mão dupla.*

O autor considera as liberdades individuais substantivas essenciais à constituição do conceito de desenvolvimento, por duas razões que estão relacionadas respectivamente a avaliação e eficácia. **N**esta perspectiva, o êxito de uma sociedade deve ser avaliado, principalmente, segundo as liberdades substantivas que os(as) membros dessa sociedade desfrutam. Abordagens normativas mais tradicionais, concentram-se em variáveis como utilidade, liberdade processual ou renda real (SE**N**, 2000, p. 32).

A segunda razão, é que a liberdade substantiva é um fator determinante na iniciativa individual e na eficácia social. A ampliação da liberdade aumenta o potencial de autogestão das pessoas e seu poder de influência no mundo, questões centrais para o desenvolvimento.

Sob esta ótica, concentram-se também, as bases do Desenvolvimento Territorial Sustentável que pressupõe a autonomia dos territórios. E, neste contexto, um pensamento de integralidade domina as ciências sobre a questão do

desenvolvimento, emergido das novas ciências "sistêmicas" como a Ecologia, ciências da Terra e a Cosmologia que se utilizam da junção da cultura científica e da cultura das humanidades para refletir sobre a condição humana que, para essas ciências, é indissociada do Universo e há, portanto, a necessidade de um novo espírito científico.

> Estamos, a um só tempo, dentro e fora da natureza. Somos seres, simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais e espirituais. Somos parte das partículas cósmicas e, sendo assim, devemos integrar e distinguir o destino humano dentro do Universo. O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. (MORIN, 2004, p. 13-47)

Essas ideias de desenvolvimento com bases no DTS, conjuntamente, devem contribuir para a formação de uma consciência humanística e ética de pertencer a espécie humana, que só pode ser completa com a consciência matriz da Terra para a vida e da vida para a humanidade. Tudo isso deve contribuir, igualmente, para o abandono do sonho alucinado de conquista do Universo e de dominação da natureza.

De acordo com Sacks (1986, p. 9-27), o caminho para um ecodesenvolvimento em que ele nos apresenta uma aposta sobre um desenvolvimento econômico e social contínuo harmonizado com a gestão racional o ambiente, passa por uma redefinição total de valores, crenças, simbologias culturais e estilo de vida. Na realidade, haverá que se estabelecer novas articulações entre as ciências do homem e as ciências naturais a fim de melhor apreender a interação dos processos naturais e sociais nos quais o homem é igualmente sujeito e objeto.

Em relação às políticas públicas, as mesmas bases de desenvolvimento precisam ser consideradas, para dar conta de analisar a efetividade nas suas aplicabilidades práticas.

No caso do PROCAMPO, este prevê a promoção e a valorização da educação do campo através da implantação de cursos de Licenciatura nesta modalidade de educação e que direcionem seus estudos a temas relevantes concernentes às suas populações. Tais cursos, deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a qualificação da oferta da

educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo.

Seguindo as orientações de Sen (2000), Morin (1984) e Sacks (1986), percebemos ser recorrente entre estes autores, a ideia de que a educação tem diante dessa grande questão de desenvolvimento como liberdade e ecodesenvolvimento, um papel fundamental, o de retomar o pensamento de que homem-natureza-cultura, são temas integrados e só assim sobrevivem e sofisticam-se.

Neste sentido, é possível perceber algumas semelhanças entre a epistemologia da Educação do Campo e as bases epistemológicas do DTS. Ambas se aproximam em função de serem alicerces de projetos populares, que se opõe a opressão política, econômica e cultural, voltadas aos problemas locais, objetivam instigar nos educandos, um posicionamento ativo, enquanto sujeitos de direitos, na transformação da sua realidade (MATOS, WIZNIEWSKY et al. {org}, 2010).

As bases teóricas e metodológicas que fundamentam as bases epistemológicas da Educação do Campo se articulam às práticas sociais dos camponeses e, sendo assim, partem de um outro modo de conceber o processo educativo.

Diante disso, se faz necessária a implantação de um projeto político educativo que vislumbre o cultivo da terra na perspectiva do desenvolvimento sustentável, a educação como via que promova a emancipação e a transformação do homem e da mulher do campo, que alie de forma concreta homem e natureza, cultura e desenvolvimento humano ao processo educativo no âmbito do ensino e da aprendizagem na perspectiva da garantia dos direitos e da justiça social (COSTA, M L; CABRAL, C L O, 2016).

No contexto da contemporaneidade segundo Molina (2006, p. 7), “não há possibilidade de construção de justiça social no Brasil sem efetuarmos profunda e radical mudança no acesso a dois bens fundamentais: terra e educação”.

Em relação às bases epistemológicas do Desenvolvimento Territorial Sustentável, suas bases teóricas e metodológicas estabelecem, entre outras teorias, o paradigma sustencêntrico que se caracteriza por defender o universalismo da vida,

compreendendo a Terra como nossa casa e devemos mantê-la limpa, saudável e preservada. É uma visão holística tanto do ser humano, como dos outros seres que também devem ser respeitados numa moral pluralista. Acrescenta uma complexidade dinâmica aos sistemas (GLADWIN; KENNELLY; KRAUSE, 1995).

> Em suma, na contemporaneidade há um consenso de que, para ser "sustentável", qualquer empreendimento humano deve ser socialmente justo, ecologicamente correto, culturalmente aceito e economicamente viável. É um movimento de baixo para cima em que a sociedade se organiza, e o processo de desenvolvimento não é jogado nas mãos de alguns (MORIN, 2008).

A partir dessas concepções, compreendemos ser relevante analisar como e quais liberdades substantivas o PROCAMPO, pretende promover, ao gerenciar e regular a implantação de novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo pelo país; se esta política pública se relaciona com o pensamento de integralização do homem-natureza-cultural; se através deste programa federal, acontecem novas articulações entre as ciências do homem e as ciências naturais para que a metamorfose para uma consciência de um "novo homem", parte do todo que é o universo e vice-versa, ocorra efetivamente possamos encontrar soluções para problemas socioeconômicos e ambientais, hoje insolúveis.

2.2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Se quisermos definir o que são políticas públicas, encontraremos na literatura inúmeros conceitos diferentes e/complementares e nenhum deles poderá ser considerado mais completo ou melhor que os demais. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer". A mais conhecida ainda é a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública pressupõem responder às questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz (SOUZA, 2006).

Celina Souza (2006, p. 25) menciona que:

> Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a

> política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

A formulação de políticas públicas constitui-se na fase em que os governos democráticos traduzem suas propostas eleitorais em programas e ações que desencadearão efeitos e transformações no mundo real, ficando então submetidas a análises e acompanhamentos (SOUZA, 2006).

Muitos são os tipos de modelos citados pela literatura, para analisar, compreender e acompanhar o processo de construção das políticas públicas. Nesta investigação o enfoque é na tipologia do ciclo das políticas públicas que pela ótica de Souza (2006, p. 29) possui as seguintes características:

> Esta tipologia vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado. O ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. Esta abordagem enfatiza sobremodo a definição de agenda (*agenda setting*) e pergunta porque algumas questões entram na agenda política, enquanto outras são ignoradas. (SOUZA, 2006, p. 29)

O modelo de múltiplos fluxos (*multiple streams)*, apresentado por Kingdon (2003), é configurado dentro dessa tipologia. Essa teoria teve origem a partir dos estudos desse autor sobre a formação de agenda governamental das políticas públicas, que considerava a ambiguidade na tomada de decisão em função de três fatores: participação fluida devido à grande rotatividade dos atores(atrizes) envolvidos(as) nas arenas decisórias; preferências vulneráveis, já que os tomadores de decisão não compreendem com clareza o impacto de suas decisões e, sendo assim, não se posicionam de maneira efetiva diante as diferentes alternativas que lhes são apresentadas sobre as questões da agenda pública; tecnologias mal definidas, especialmente neste setor, marcado por crescente interdependência, competições intra e intergovernamentais, conflitos jurisdicionais, divergências em relação à divisão de atribuições e de responsabilidades.

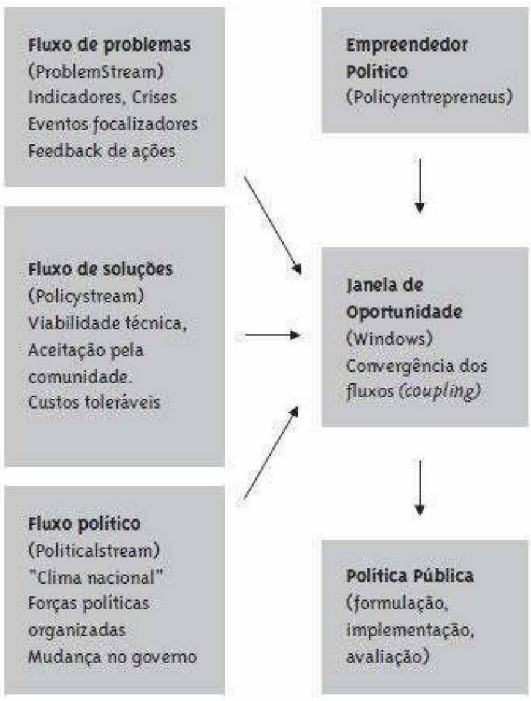
Assim, a agenda governamental segue um processo não intencional que se

caracteriza por: surgimento ou reconhecimento de um problema pela sociedade em geral; a existência de ideias e alternativas para conceituá-los – originadas de especialistas, investigadores, políticos e atores sociais, dentre outros; contexto político, administrativo e legislativo favorável a evolução da ação. (KINGDON, 2003)

No fluxo dos problemas são analisadas de que maneira um assunto começa a fazer parte da agenda de governo, porque ele se torna reconhecido pelo poder público para tal. No fluxo das alternativas são consideradas as ideias e propostas que disputam a aceitação na rede de políticas públicas. No fluxo político, leva-se em conta o "clima nacional", as forças políticas organizadas e as mudanças no governo.

Os(as) atores(atrizes) de uma política pública, para Kingdon (2003), se separam em governamentais (a equipe do poder executivo e os(as) servidores(as) de carreira) e não governamentais (grupos de interesses e grupos acadêmicos) que os empreendedores possam apresentar suas propostas. A integração dos três fluxos – problemas, alternativas e política – é denominada como a abertura de uma janela de políticas públicas, que se constitui na oportunidade para que os empreendedores possam apresentar suas propostas (KINGDON, 2003; CAPELLA, 2007).

Figura 1 - O modelo dos múltiplos fluxos de Kingdon



Fonte: adaptado de Capella, 2007: pág. 98 e Zahariadis, 2007: pág. 71.

Para tratarmos sobre as políticas públicas nacionais relacionadas à Educação do Campo, se faz necessário compreenderemos o contexto histórico acerca da concepção de educação do campo no Brasil.

Partindo de uma perspectiva puramente educacional, historicamente, a educação esteve presente em todas as Constituições brasileiras. Todavia, apesar de ser um o país fundamentalmente agrário, a educação rural não havia sido abordada nos textos constitucionais de 1824 e1891.

Como afirma LEITE (1999, p. 28):

> [...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

A partir disso, surge o *ruralismo pedagógico,* um movimento que tinha o objetivo de fixar o sujeito ao campo e dura até 1930. Em 1937, foi concebida a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o propósito de expandir o ensino e conservar a cultura camponesa. A preocupação com a educação rural aumentou desde a descoberta das as altas taxas de analfabetismo no meio rural apresentadas durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação.

Destaca-se nesse período histórico a gradual transição de poder entre uma elite agrária para as emergentes elites industriais. Com o início da industrialização e da urbanização, o foco na época era no problema da migração campo-cidade e no aumento da produção do campo. As cidades se consolidavam como sinônimos de modernização e progresso e, em contrapartida, o campo representava o rústico e ultrapassado. O que pode ser observado na própria origem do termo rural, que diz respeito ao rude e rústico, enquanto que da palavra cidade, originam-se os termos cidadão e cidadania.

Após a II Guerra Mundial, sob a influência da política norte americana no Brasil, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais que instalou as Missões Rurais e na década de 1940 se concebeu a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. A gestão pública atuava a partir do entendimento do(a) camponês(a) como um(a) sujeito(a) carente, pobre e ignorante

(Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, 2006). A educação se desenvolvia com o foco na assistência e proteção do povo do campo.

Em 1950, criou-se a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural pensando na formação de técnicos responsáveis pela elaboração de projetos para a educação de base, porém, a origem dos problemas vividos no campo não era considerada até então (LEITE, 1999).

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 4024/61) passou a responsabilidade acerca da educação rural para a gestão pública municipal. Ao mesmo tempo, Paulo Freire contribuía significativamente para a educação popular, através dos seus movimentos de alfabetização de adultos e com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória.

Partindo de uma proposta distinta da prática educativa bancária predominante na educação brasileira, passou-se a valorizar mais a prática social dos(as) sujeitos(as).

> Com a aprovação da Constituição de 1988, a educação se destacou como um direito de todos. E, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, há o reconhecimento da diversidade do campo, uma vez que vários artigos estabelecem orientações para atender a essa realidade, adaptando as suas peculiaridades, como os artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas. Contudo, mesmo com esses avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural continuava precária. (Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, 2006).

Em seu artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

> Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A inovação em relação ao reconhecimento das especificidades da vida do(a) camponês(a) apresentado pelo artigo 28, foi fundamental para o planejamento das novas ações educacionais que surgiram a partir dali, pois era preciso adaptar os

sistemas de ensino para se adequarem as peculiaridades da realidade do campo, sem perder de vista o princípio da universalidade da educação e do conhecimento.

No final dos anos de 1990, foram realizados vários debates públicos sobre a educação do campo através da organização de conferências e/ou encontros como o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), especialmente, dentre outras entidades.

Nesses eventos surge o grande desafio de pensar a educação pública a partir do mundo do campo, considerando o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de compreender o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de vida, de organizar família e trabalho.

Desta forma, uma nova agenda educacional que contemplava a educação do campo foi implementada. Ainda, em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma colaboração entre o MST[5], a UnB, Unicef, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Esses debates públicos estabeleceram a construção do paradigma da educação do campo em contraposição às vulneráveis políticas para a educação rural predominantes no país. Esse paradigma foi construído a partir da análise e discussão pública com os sujeitos e entidades envolvidas com as questões do campo sobre o constante conflito/disputa entre a territorialização da Educação do Campo com a territorialização do capital monopolista do campo (agronegócio) e, por isso a urgência de qualificação e formação dos sujeitos que compõe e dos que comporão o movimento de luta pelo direito ao seu território.

A partir de então, a gestão pública passou a reconhecer a necessidade de pensar uma legislação específica de educação aos povos do campo, levando o

---

5 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surgiu oficialmente em 1984, dentro do Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, no Paraná. Mas os movimentos por terra no Brasil não eram exatamente novidade. Eles existem desde o início do século XX, como forma de manifestação popular e combate à desigual distribuição de terra —uma característica histórica do país, em função de nossa estrutura latifundiária. Ao longo do tempo, esses movimentos tomaram-se mais unificados e organizados, originando o MST. (PORTAL MST)

Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, a aprovar, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002).

Até o final dos anos 90 a principal demanda social do campo era pela reforma agrária, no entanto, os movimentos sociais perceberam que não bastava apenas ter a posse da terra para a construção de mudanças efetivas, mas era premente uma educação voltada especificamente às populações não urbanas. Dessa forma, a compreensão do processo que atende a demanda educacional levantada pelos movimentos campesinos é essencial para fundamentar a construção de programas ou políticas semelhantes.

Com processos pedagógicos diferentes aos instituídos nas escolas formais e com metodologias e práticas educacionais integrados aos seus contextos, a educação do campo tem a sua origem dentro dos acampamentos dos trabalhadores rurais e foi mantida pelos próprios movimentos campesinos. A partir da percepção da necessidade de uma educação característica e específica aos povos do campo, os movimentos campesinos incluíram-na em sua pauta de reivindicações aos gestores públicos (SOUZA, 2008).

Dentre as principais políticas públicas destinadas a atender a educação do campo e suas demandas estão o PRONERA e o PRONACAMPO. Segundo Celso L. de Lacerda e Clarice A. dos Santos apresentaram em seu artigo publicado em 2010, no livro elaborado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, intitulado Memórias e Histórias do PRONERA: contribuições para a educação do campo:

> O PRONERA é uma política pública de Educação do Campo instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA e executada pelo INCRA para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária e do Crédito Fundiário. Tem como objetivo geral 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 com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados, quais sejam, o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural. Atua na perspectiva da ampliação das condições que fazem a consolidação da democracia (LACERDA E SANTOS, 2010).

O Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, instituído

em 20 de março de 2012, disciplina as ações específicas de apoio à educação do campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação (MEC, 2013).

Conforme o Edital do Ministério da Educação (MEC) Nº 09, DE 29 DE ABRIL DE 2009, sobre o objetivo do PROCAMPO:

> 2.1. Objetivo: O presente Edital visa estabelecer critérios e procedimentos para fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, para a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Públicas de Ensino Superior IES. (MEC, 2009)
>
> 2.1 As ações decorrentes dos projetos selecionados, no tocante à oferta de cursos nas instituições públicas, deverão observar o princípio constitucional de gratuidade e de igualdade de condições para o acesso ao ensino. (MEC, 2009)

De acordo com o Dicionário da Educação do Campo, organizado por Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (2012):

> Os movimentos do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tentam quebrar a visão genérica de docente-educador e, dessa maneira, superar as desastrosas consequências para a afirmação da educação do campo. Esses movimentos se afirmam não como reivindicadores de mais escolas e de mais profissionais, mas como sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes-educadores. Deles e de suas lutas por terra, território, agricultura camponesa e Reforma Agrária parte a defesa de cursos de Pedagogia da Terra e de formação de professores do campo. (CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO E FRIGOTTO, 2012)

Os cursos de formação de professores partem das demandas dos movimentos do campo reunidos na Conferência Nacional realizada em 2004, que deu origem, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

De acordo com Portal do MEC:

> O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. O PROCAMPO tem a

> missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo. (MEC)

O programa PROCAMPO é parte da política pública nacional de educação que foi conquistada a partir de um longo histórico de intensas lutas dos movimentos sociais e sindicais organizados e vem proporcionando a ampliação do acesso à Educação Superior para a população campesina, cuja taxa de escolarização líquida neste grau de ensino (3,2%) é quase cinco vezes menor que a da população urbana (19,8%), de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP de 2012.

O marco legal do programa PROCAMPO é o seguinte:

> Resolução CNE/CEB N° 1, de 3/4/2002, e em observância à Resolução/CD/FNDE nº. 6, de 17 de março de 2009, âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. (MEC)

É a partir desse marco que se iniciam os processos de elaboração dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo em várias instituições públicas de ensino superior espalhadas pelo país (atualmente existem 42 Licenciaturas ofertadas), entre eles, inicia-se também o processo de construção da Lecampo da UFPR Litoral, que representa a aplicabilidade dessa política pública na realidade territorial e concreta do Litoral do Paraná e da região do Vale do Ribeira, o qual nos propomos a analisar aqui,no intuito de identificar os aspectos fundamentais envolvidos na sua implantação, dentro do contexto dessa realidade, que corroboram com o pressuposto de que esse processo se desenvolveu de forma contra-hegemônica.

Diante dessa breve retrospectiva, a marginalização da educação do campo na história da política nacional de educação é evidente. Os sinais de mudança só aconteceram após o final da década de 1980 e ao longo da década de 1990, mediante a pressão e a ação dos movimentos sociais organizados em torno das pautas do campo. No Paraná, a historia da educação do campo não é diferente, pois também esteve marginalizada. Historicamente a educação dos povos do campo no

Estado foi precária e tinha todos os problemas encontrado no restante do país.

Somente no início dos anos de 1990, através de ações do MST relacionadas a alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária, é que se iniciam os debates estaduais sobre uma educação do campo que respeite o modo de vida campesino. E, com o acumulo teórico-metodológico (práticas, materiais didáticos, debates, seminários) realizado pelo referido movimento, esses debates avançam.

O grande marco da visibilidade da educação do campo em relação às políticas públicas, foi a implantação do PRONERA em 1998.

2.3. HEGEMONIA E A CONSTRUÇÃO DA CONTRA-HEGEMONIA

O termo hegemonia, de origem grega, é transformado em conceito de teor político quando integra a tradição marxista. A metáfora de Marx para teorizar a sociedade como uma relação entre estrutura e superestrutura[6] se transforma em uma compreensão dualista e economicista que dividia efetivamente as duas instâncias, onde a primeira determinaria a segunda.

A consolidação e perpetuação do predomínio das classes dominantes sobre os(as) trabalhadores(as) se dá através do uso de estratégias que se valem da força, e da ideologia. "Um exemplo de um instrumento de uso da força é o Estado, o qual possui o uso da força legitimado pela ideologia" (BODART, 2016). Segundo Marx, o Estado serve sempre a classe dominante com o objetivo de manter *o status quo*.

A ideologia é a estratégia de transformar as concepções das classes dominantes, conforme os seus próprios interesses, em verdadeiras e socialmente aceitas.

---

6 Para Marx, a infraestrutura trata-se das forças de produção, compostas pelo conjunto formado pela matéria-prima, pelos meios de produção e pelos próprios trabalhadores (onde se dá as relações de produção: empregados-empregados, patrões-empregados).Trata-se da base econômica da sociedade, onde se dão, segundo Marx, as relações de trabalho, estas marcadas pela exploração da força de trabalho no interior do processo de acumulação capitalista. (BODART, 2016)

A superestrutura é fruto de estratégias dos grupos dominantes para a consolidação e perpetuação de seu domínio. Trata-se da estrutura jurídico-política e a estrutura ideológica (Estado, Religião, Artes, meios de comunicação, etc.). (BODART, 2016).

Conforme Marx:

> As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são que a expressão ideal das relações mate- riais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação, (MARX, 1993, p. 72).

De acordo com a teoria marxista, o uso da força, várias vezes, é justificado pelas ideias aceitas coletivamente. Assim, a classe dominante produz e dissemina ideias que legitimem as ações do Estado, de acordo com os seus interesses. No mesmo sentido, a ideologia atua como um instrumento para justificar as desigualdades sociais, as relações de trabalho e a exploração do ser-humano sobre o ser-humano.

Nesta perspectiva, a superestrutura seria responsável por manter as relações sociais existentes na infraestrutura e esta, por sua vez, possibilita a sua existência, pois todos os meios necessários para sustentar a superestrutura seriam produzidos na infraestrutura através das relações de produção e de troca. (BODART, 20016).

A teorias marxista e leninista, entre outros referenciais teóricos que orientavam o movimento socialista no século XVIII, alicerçaram a construção do conceito de hegemonia de Gramsci a partir da sua análise profunda sobre como a burguesia constrói e reproduz sua dominação sobre as sociedades capitalistas modernas.

> Segundo Gramsci, hegemonia é um complexo sistema de relações e de mediações, um conjunto de atividades culturais e ideológicas protagonizadas por intelectuais, que organizam o consenso e a capacidade de direção. Uma classe mantém o seu domínio por ser capaz de, indo além de interesses corporativos estreitos, conformar todo o conjunto da sociedade às suas formas de pensar, sentir e agir (PRONKO & FONTES, 2012; NOSELLA, 2002).

Hegemonia não é, portanto, apenas a execução de poder e domínio de parte de uma organização social sobre a outra, mas, anterior a isso, é o caminho que se segue com a concordância da sociedade, derivado da validação histórica conquistada por uma determinada classe.

> O conceito gramsciano de hegemonia, precisa ser compreendido no bojo da concepção ampliada de Estado que formula. Para Gramsci existem dois grandes planos superestruturais: a sociedade política ou o Estado, que exerce o domínio direto ou o comando de uma sociedade; e a sociedade civil,que corresponde à função de hegemonia que a classe dominante exerce no conjunto da sociedade por meio dos "aparelhos privados de hegemonia" (PRONKO & FONTES, 2012). A concepção de Estado, portanto, vai além do aparelho estatal para incorporar as organizações que atuam na sociedade civil (BARBOSA. 2012).

Gramsci construiu o conceito de hegemonia, considerando as transformações na sociedade e na dinâmica das relações de forças sociais ocorridas na Europa desde o lançamento do Manifesto do Partido Comunista[7], por Marx e Engels, em 1848.

As teorias do movimento socialista já não davam conta de explicar tais transformações. Ao examiná-las, Gramsci elabora uma nova concepção de Estado, onde a sociedade civil tem um papel importante. Neste movimento, ele apresenta a elaboração de novas estratégicas políticas da burguesia para garantir a dominação e o direcionamento do pensamento social.

Entre as estratégias políticas utilizadas pela burguesia, além da opressão, foi o acolhimento das reivindicações teórico-práticas dos grupos desfavorecidos socioeconomicamente, subordinando-os ao pensamento político burguês na busca de governar com o consentimento dos governados. A sociedade civil, antes viscosa e sem forma, se apresentava como conteúdo ético do Estado, no sentido de "hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade" (GRAMSCI, 1975, p. 703).

> O fundamento da hegemonia não é apenas a força, embora a repressão não seja extinta. Seu alcance requer o consentimento dos governados, também obtido por meio de concessões a reivindicações dos movimentos sociais, subordinando-as à direção dos grupos dominantes. Na dialética entre reivindicações e concessões, foram se constituindo mediações entre a economia e o Estado, que se expressam em organizações da sociedade civil: o partido político, o sindicato, a imprensa, a escola e outras(DORE;SOUZA18)

7 No Manifesto, a estratégia para derrubar o Estado expressa o entendimento que dele tinham Marx e Engels, o qual remetia ao contexto em que ambos atuaram, marcado pela incipiência da sociedade civil: o Estado era um "comitê para gerir os negócios comuns de toda classe burguesa." Desse modo, o "poder político era o poder organizado de uma classe para a opressão de outra" (MARX; ENGELS, 1998, p. 59). O Estado sintetizava toda a sociedade civil da época: "todas as instituições coletivas eram mediadas pelo Estado, adquirindo por meio dele uma forma política" (MARX; ENGELS, 2007, p. 76). Os indivíduos da classe dominante faziam valer seus interesses comuns por meio do Estado, que era classista, repressivo e burguês (DORE; SOUZA, 2018).

Neste contexto, a classe trabalhadora organizada constituiu os seus partidos políticos, sindicatos e a imprensa. Com isso, conseguiu adquirir direitos sociais como a previdência social pública e direitos políticos como o sufrágio universal dos homens. Em busca do consentimento dos governados, a burguesia fez concessões também no âmbito cultural e, com isso, há uma grande ampliação das escolas na Europa e surgem leis para garantir às classes subalternas o ensino público, gratuito, laico e obrigatório.

Gramsci explica ao Estado nesta nova dinâmica como sociedade política associada a sociedade civil. As características da sociedade civil – sua organização, sua importância e seu papel na busca do consentimento – se destacam como elementos fundamentais em sua contribuição à análise do Estado e culminam na elaboração do conceito de hegemonia. Esta compreensão complementa a de Marx Estado-força, porque o poder é tão-somente ditador sem a hegemonia.

> O exercício "normal" da hegemonia na sociedade capitalista, caracterizada pelo regime parlamentar, é a combinação de força e consenso que se equilibram, sem que a força suplante demais o consenso, "aliás, aparece apoiada no consenso da maioria expresso pelos assim considerados órgãos de opinião pública (os quais, por isso, em certas situações, são multiplicados artificiosamente)" (GRAMSCI, 1975, p. 59).

Como já mencionado aqui, o diálogo de Gramsci com a prática política de Lênin, especialmente depois de 1921, também foi fundamental para a elaboração do conceito de hegemonia. Gramsci (1975, p. 1235) julga Lênin como "o maior teórico moderno da filosofia da práxis, no terreno da luta e da organização política, com terminologia política", porque ao enaltecer a luta cultural contrariando as tendências que priorizavam à esfera econômica, construiu "a doutrina da hegemonia como complemento da teoria do Estado-força e como forma atual da doutrina quarantottesca da 'revolução permanente[8].'" (DORE; SOUZA, 2018).

---

8 Essa teoria foi formulada pela primeira vez por L.Trotsky em 1905-6. Trata-se de uma inovação teórica, de uma contribuição original para o pensamento marxista. A teoria da revolução permanente tem um campo teórico delimitado, onde os principais problemas dialeticamente interligados são: 1) a possibilidade de uma revolução proletária e socialista em um país subdesenvolvido/pré- capitalista/semifeudal; 2) a transição ininterrupta da revolução democrática para a socialista e a realização de tarefas ditas democrático-burguesas (independência e unidade nacional, emancipação dos camponeses da opressão dos proprietários fundiários, democracia política) pelo poder proletário, combinadas com as tarefas socialistas; 3) a internacionalização do processo revolucionário e a construção do socialismo em escala mundial. (LOWY, 1978).

Dentre as estratégias propostas por Lênin, duas são destacadas por Gramsci como concepções políticas elementares nos conceitos de hegemonia:

> ...pela primeira vez por L.Trotsky em 1905-6. Trata-se de uma inovação teórica, de uma contribuição original para o pensamento marxista. A teoria da revolução permanente tem um campo teórico delimitado, onde os principais problemas dialeticamente interligados são: 1) a possibilidade de uma revolução proletária e socialista em um país subdesenvolvido/pré-capitalista/semifeudal; 2) a transição ininterrupta da revolução democrática para a socialista e a realização de tarefas ditas democrático-burguesas (independência e unidade nacional, emancipação dos camponeses da opressão dos proprietários fundiários, democracia política) pelo poder proletário, combinadas com as tarefas socialistas; 3) a internacionalização do processo revolucionário e a construção do socialismo em escala mundial. (LOWY, 1978).

Destacando a importância das de análises cuidadosas de cada formação social concreta, Lênin defende a pratica de estudos rigorosos para a compreensão profunda das especificidades de cada país, a partir da perspectiva nacional, levando em conta "a maneira pela qual cada país aborda concretamente a solução do problema internacional comum, do problema do triunfo sobre o oportunismo e o doutrinarismo de esquerda no movimento operário" (DORE; SOUZA, 2018).

A análise crítica ao "esquerdismo" resulta nas ideias sobre a estratégia da "frente única", conforme as quais os Partidos Comunistas se relacionavam com os partidos e sindicatos social democratas, já que era sob a sua interferência que a maioria dos operários da Europa Ocidental mantinha a sua organização.

Em relação à orientação de Lênin acerca do reconhecimento e compreensão profunda das particularidades concretas de cada nação, seus contrastes nacionais e estatais, Gramsci da continuidade as reflexões já iniciadas sobre as divergências entre o Norte e o Sul da Itália, que foram suleadoras do movimento operário em Turim.

Gramsci (2005, p. 159) redigiu sobre a questão meridional afirmando que os comunistas de Turim apresentaram concretamente a possibilidade da "hegemonia do proletariado", "da base social da ditadura proletária e do Estado operário," porque o proletariado, nas relações de classe existentes na Itália, "pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue obter o consenso das amplas massas camponesas."

Esses escritos de Gramsci, referem-se a um esboço do conceito de hegemonia, aprofundado através de um processo de continuidade e ruptura durante o seu cárcere na prisão. Nesse contexto, ele desenvolveu uma concepção de hegemonia bastante ampliada, ultrapassando o significado de aliança entre operários e camponeses e que se mantém atual até hoje.

> A guerra de movimento e a guerra de posição passam a constituir as referências teóricas de Gramsci para explicar as diferenças entre a "fórmula de 1848", estratégia de Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista, e a fórmula da "hegemonia civil," a ser desenvolvida no novo contexto da luta de classes, iniciado a partir da virada do século XIX para o XX. (DORE; SOUZA, 2018).

Partindo dessas ideias, a hegemonia com base em movimentos contínuos dos grupos sociais dominantes na busca de conseguir o consentimento ativo dos grupos sociais submissos, que sem ser espontâneo, necessita ser educado. O direcionamento intelectual e moral, está condicionado aos intelectuais associados aos grupos sociais elementares que atuam nas inúmeras organizações que compõem a sociedade civil para educar e alcançar o consenso dos demais grupos sociais.

> Quando o Estado governa com o consentimento ativo dos grupos sociais subalternos, isso significa que eles passaram a adotar, como sendo suas, formas de pensamento e de ação que atendem a interesses dos grupos dominantes. O Estado não é algo externo ao sujeito social, como uma "máquina" que está em algum lugar e contra a qual os ataques devem ser dirigidos. A destruição do Estado que governa com base na hegemonia depende da distinção e cisão dos grupos sociais subalternos com as concepções de mundo dos grupos dominantes que assimilaram como sendo suas e dão suporte à sua própria visão de mundo e ao seu agir moral (DORE; SOUZA, 2018).

A hegemonia, ainda que imperante, não é irrestrita, porém alicerçada nos movimentos de luta. Qualquer relação de hegemonia, pressupõe, possivelmente, a presença de atividades e relações contra-hegemônicas.

Neste sentido, destacamos o pensador Raymond Williams[9] que considerou insuficiente o conceito de hegemonia criado por Gramsci e, por isso, criou o conceito de contra-hegemonia.

---

9 Raymond Williams foi um expoente na Inglaterra do campo teórico da tendência intitulada Cultural Studies. A ideia de "contra-hegemonia" foi formulada por Raymond Williams em Base e superestrutura (1973) e depois ampliada em Marxismo e literatura (1979 [1977]) (DORE: SOUZA, 2018).

Com o objetivo de garantir que a hegemonia não fosse compreendida como exclusiva, mas como parte integrante de estruturas complexas que se renovam e são defendidas continuamente, o autor propôs um modelo que, pela sua ótica, seguiria as transições, as contradições e as transformações da hegemonia.

Por conta disso, ele sugere associar ao conceito de hegemonia, o de "contra-hegemonia e o de hegemonia alternativa" considerando-os "elementos reais e persistentes da prática" (WILLIAMS, 1979, p.116).

Para Williams, o conceito de hegemonia abrange um sentido prático e um sentido abstrato. A diferença entre eles requer referir-se ao hegemônico como sentido prático e ao não hegemônico como sentido abstrato. A utilização do conceito de hegemonia no sentido abstrato poderia ignorar as várias formas de oposição e luta que, na prática, o processo hegemônico buscou reprimir.

> Ao serem formas alternativas e de oposição significativas, a função hegemônica decisiva é controlá-las, transformá-las ou mesmo incorporá-las. Na análise do processo cultural, seria necessário incluir os esforços e as contribuições dos que, nos termos da hegemonia específica, estão "fora, ou nas margens." A parte mais difícil e interessante, diz Williams (1979, p. 116), seria "apreender o hegemônico em seus processos ativo e formativo, mas também transformacional." (DORE; SOUZA, 2018).

Segundo o autor, existem vivências, significados e valores que não fazem parte da cultura dominante efetiva que ele apresenta como sendo algo alternativo ou algo oposto à cultura dominante e que variam historicamente nos contextos reais. Em relação as formas de oposição, as forças sociais e políticas é que determinam o seu grau de articulação e de abertura.

Há uma diferença teórica entre o alternativo e o opositor, ou seja, entre alguém que quer se isolar para viver do seu jeito e entre alguém que construiu um modo de vida diferenciado e quer transformar a sociedade através dele. Essa é a diferença entre soluções individuais e soluções coletivas para as crises sociais e as soluções que caracterizam a prática política e, acima de tudo, revolucionária.

> O que seria, então, a "contra-hegemonia?" Seriam experiências, significados e valores que não fazem parte da cultura dominante efetiva; formas alternativas e opositoras que variam historicamente nas circunstâncias reais; práticas humanas que ocorrem "fora" ou em "oposição" ao modo dominante; formas de cultura alternativa ou opositora residuais, abrangendo

> experiências, significados e valores que não se expressam nos termos da cultura dominante, embora sejam praticados como resíduos culturais e sociais de formações sociais anteriores; formas de cultura emergente, englobando novos valores, significados, sentidos; novas práticas e experiências que são continuamente criadas (DORE; SOUZA, 2018).

Diante das ideias de WILLIAMS (1979), compreendemos que a hegemonia é o dominante e a contra-hegemonia diz respeito à cultura e a prática que se opõe ao hegemônico ou está fora da alçada hegemônica.

No Brasil o desenvolvimento da hegemonia não foi aprofundado pela maioria dos autores, caracterizando instintivamente a reação dos grupos oprimidos aos grupos dominantes como contra-hegemonia.

Em destaque nesse debate, insere-se o trabalho do jornalista Denis Moraes, que embora associe o conceito de contra-hegemônico a Gramsci, como tantos outros intelectuais brasileiros, ele nos traz um ponto de vista relevante em relação aos estudos gramscianos sobre o assunto:

> {...}o objetivo de Gramsci com tal conceito "é o de denunciar e tentar reverter as condições de marginalização e exclusão impostas a amplos estratos sociais pelo modo de produção capitalista. A contra-hegemonia institui o contraditório e a tensão no que até então parecia uníssono e estável" (MORAES, 2010, p.73).

Na área das Ciências Políticas e Sociais, o conceito de contra-hegemonia exerce grande influência. Duriguetto, Souza e Silva (2009), por exemplo, estudam a trajetória dos movimentos sociais, levando em conta, a "construção de processos ideo-políticos e prático-reivindicativos que orientam a consciência e as ações das classes dominadas no campo da sociedade civil para a formação de uma contra-hegemonia."

Nas pesquisas na área da educação no Brasil, o destaque são as ideias de SAVIANI (2008) com a sua tese das teorias pedagógicas contra-hegemônicas.

> Para o autor, as teorias pedagógicas se organizam dualisticamente, dividindo-se em dois grupos: de um lado, as dominantes, hegemônicas, que orientam a Educação no sentindo de manter a ordem existente; de outro, as que são contra a ordem existente e correspondem aos interesses dos dominados, situando-se no movimento contra-hegemônico (SAVIANI, 2008).

Esse conceito vem sendo disseminado na bibliografia educacional, frequentemente relacionado, aos movimentos dos grupos oprimidos da sociedade em resistência ao poder dos grupos dominantes.

Essa perspectiva também é defendida por Kuenzer (1985, p. 53), quando concentra os processos educativos no modo de produção capitalista e argumenta que "a superação do capitalismo requer do proletariado a elaboração de uma contra-hegemonia," como instrumento de libertação do caráter desumano do trabalho capitalista.

De acordo com o autor, a hegemonia é contraditória: "à medida que a classe trabalhadora se integra à classe dominante, ela desenvolve modos de resistência e de autonomização que lhe permitem construir seu próprio projeto contra-hegemônico" (KUENZER, 1992).

Sobre a educação profissional, Kuenzer e Grabowski afirmam: "... é na sociedade capitalista, que é contrária às reivindicações populares e articula, conquista e mantêm os processos de hegemonia e contra-hegemonia." (2006, p. 314).

Contrapondo a concepção burguesa de educação, Gramsci defende que é necessário criar uma nova concepção de escola para a classe trabalhadora, pois o conhecimento científico instaurado nas instituições de ensino sob o domínio burguês, não está ao alcance da classe operária que fica subjugada a uma fragmentação do conhecimento, originária do exercício profissional e de uma baixa autoestima inerente próprias instituições para sistematizar o conhecimento .

Nesse sentido, Gramsci formula o pensamento acerca da atuação dos intelectuais orgânicos (que não são necessariamente progressistas) ou dos intelectuais tradicionais (que não são necessariamente conservadores) no desenvolvimento da hegemonia de classe, sob a compreensão de que a sua relação com a sociedade é histórica e se transforma em conformidade com as suas vivências. (BARBOSA, 2012).

Este entendimento é de suma importância para a compreensão de que o

compromisso político do(a) educador(a) que é essencialmente exercido no nível do poder ideológico, não se efetiva apenas com uma militância orgânica, mas é expressado no modo e no conteúdo do próprio ato pedagógico (NOSELLA, 2002).

Compreendemos que este é um dos aspectos principais pelo qual a Lecampo expressa a sua intenção contra-hegemônica, pois assume a responsabilidade política de contribuir com o conjunto de forças e com o desenvolvimento de uma nova cultura para a peleja da hegemonia pela classe dos trabalhadores do campo.

Partindo deste pressuposto, diante de todos os referenciais relacionados aos conceitos de hegemonia e contra-hegemonia aqui apresentados, entendemos que, além de ser um conjunto de ferramentas de opressão, a hegemonia é também um complexo sistema de produção de consenso e liderança intelectual. Por outro lado, a transformação, igualmente vai além da tomada do poder político-opressivo, mas presume o desenvolvimento da contra-hegemonia, ou seja, uma forma autêntica de pensar, sentir e fazer das classes oprimidas que, de forma organizada, constroem a possibilidade de direcionar intelectual e moralmente a sociedade na superação da divisão de classes e libertação dos modos de opressão.

Neste ponto, Paulo Freire, que diz que a superação da contradição opressor/oprimido é a tarefa histórica dos oprimidos, encontra-se com o pensamento gramsciano.

A partir dessa ótica, o conceito de contra-hegemônico, ao qual se refere esta pesquisa, trata do objetivo de romper com os padrões educacionais mercantilistas e refletir a educação do campo através de uma ótica socialista, onde a essência da educação está condicionada ao propósito do trabalho dos sujeitos e, sendo assim, os seus processos de formação fundamentam-se em contemplar as especificidades inerentes à vida no campo e promover a emancipação dos seus educandos.

Em relação à Licenciatura em Educação do Campo implantada no Setor Litoral da UFPR, reconhecemos que a intencionalidade contra-hegemônica é expressada, principalmente, na práxis pedagógica em que a produção de conhecimento é elaborada pelos próprios trabalhadores campesinos, acabando com a divisão entre trabalho intelectual e manual, revelando a luta de classes e as

contradições da organização social capitalista e produzindo conhecimento a partir delas, superando o desafio da fragmentação do conhecimento científico ao vinculá-lo a pratica social do povo campesino para quem ele se destina.

2.4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA MUDANÇA PARADIGMÁTICA DA UNIVERSIDADE

A Universidade é lugar de contradições, de construção e desconstrução ideológica e, portanto, para além de ser um espaço de hegemonias, é também espaço para produção de contra hegemonias.

Sob esse cenário de tensões paradigmáticas, é que a Educação do Campo, se insere na Academia, atuando como agente contra-hegemônico nos debates sobre a proposta de um novo modelo de sociedade e de país, rediscutindo a função social da Universidade e trazendo à tona a educação direcionado aos trabalhadores do campo (SÁ, MOLINA e FREITAS, 2010).

Inspirado pelo marxismo, Saviani (2008b), caracteriza a educação como uma premissa do e para o processo de trabalho e, concomitantemente, ela é o próprio processo de trabalho. O fato do ser-humano adaptar/trabalhar o/no meio ambiente para atender a necessidade de continuamente produzir a sua existência é o que nos distingue dos demais seres vivos do planeta. Por meio do trabalho, nos mantemos vivos e produzimos o mundo cultural.

Sob esta ótica, educação é trabalho. O trabalho educativo, para Saviani (2008b), é "o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (ibid., p.13)

Educação e ensino são, portanto, conceitos diferentes entre si. O ensino surge quando os gregos se distanciam das formas tradicionais de pensar e agir e passam a questionar a natureza e a sociedade. A sociedade fundamentalmente ancorada na religião e no autoritarismo é quebrada com a instituição do regime político democrático na Grécia Antiga, oportunizando ao provo grego da elite ateniense, a descoberta de culturas diferentes. A partir desse contexto histórico, surge o

pensamento racional, fazendo com que a população grega questione a educação baseada no saber passado pela família e pelos grupos sociais.

A instituição escolar, por outro lado, só surge no Ocidente durante a Idade Média com a criação das escolas cristãs que eram verdadeiros arcabouços morais e religiosos para a conversão dos jovens ao cristianismo, em uma relação entre a figura do mestre e do aprendiz, nos mesmos moldes dos impérios romano e grego.

Segundo Gauthier (2010) a sociedade demanda para a escola a tarefa de instruir, transmitindo habilidades e conhecimentos que a família ou outras instituições sociais não podem transmitir, de forma sistemática e contínua.

A escola teria, portanto, a função social de disseminar o saber aprimorado através da transmissão das ferramentas de acesso a esse saber. Saviani diz que a escola, em um movimento dialético, atua como mediadora na passagem da cultura popular para a cultura erudita, em que a ação escolar oportuniza o aprimoramento do conhecimento sem excluir o saber anterior (SAVIANI, 2008b).

Para Barbieri (2011), não existe a escola, mas sim escola e escolas. As diferentes concepções para esse espaço são, obviamente, uma questão de classe, pois, de acordo com Marx e Engels, o pensamento dominante de uma determinada época histórica é o pensamento da classe dominante (ibid.).

A Pedagogia é concebida somente no século XVIII:

> A pedagogia surge com a codificação de certos saberes próprios aos docentes, isto é, um conjunto de regras, de conselhos metódicos que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, e que são formulados para o mestre, a fim de ajuda-lo a ensinar ao aluno, para que este aprenda mais, mais depressa e melhor (GAUTHIER, 2010)

Historicamente, a Pedagogia surge para dar conta do desafio de como ensinar grupos grandes e heterogéneo. Neste caso, é preciso não só dominar o conteúdo, mas também, são necessários métodos minuciosos para se ministrar aulas. Trata-se de mecanismos de controle desde a organização, à gestão do tempo e do espaço, regras de comportamento e à sistematização dos saberes. De acordo com Gauthier, "um discurso e uma prática de ordem que visam contrapor-se a toda forma de desordem na classe" (2010, p. 133).

A Pedagogia percorreu muitos caminhos desde o seu surgimento, porém

aponta sempre para a organização dos meios, espaços, conteúdos, procedimentos e tempos promovendo, assim, a função social escolar estabelecida pela hegemonia de cada período histórico, demonstrando em si as marcas da sua origem. Trata-se da Pedagogia Tradicional, pois as práticas continuaram as mesmas desde o século VXIII até o século XIX, configurando uma tradição pedagógica na Europa e perpetuando-se da mesma forma no Brasil, trazida pelos jesuítas.

Somente no início do século XX, iniciam-se as críticas a Pedagogia Tradicional por vários pensadores que passam a questionar o saber pedagógico tradicional vigente há três séculos e a difundir a necessidade de fundar a pedagogia sobre a ciência. Surge então o movimento escolanovista, ou da escola nova, caracterizado pela centralidade na criança e não nos conhecimentos a serem transmitidos, definido- se por pedagogia do sujeito.

No Brasil, é de Lourenço filho a primeira publicação que propaga o ideário pedagógico renovador com o livro intitulado "Introdução ao Estudo da escola Nova", em 1932. Anísio Teixeira trouxe para o debate pedagógico as bases filosóficas e políticas enfatizando a importância da educação para a democracia, como um direito de todos e não um privilégio de poucos. Para ele a educação era um aspecto fundamental para a consolidação do processo democrático liberal, o qual ele considerava revolucionário.

O escolanovismo foi mais uma das reformas educacionais que não transformaram as determinações estruturais da sociedade capitalista, apenas corrigiram os detalhes defeituosos da ordem estabelecida. Conforme afirma Mészàros (2005):

> O fracasso dos esforços para instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, porém reconciliadas com o ponto de vista do capital, se deve ao fato de que as determinações fundamentais do sistema do capital são irreformáveis. (MÉSZÀROS, 2005)

Desta forma, as mudanças são promovidas sem alterar a função social da educação e, consequentemente, a dinâmica das relações sociais estabelecidas pela organização do trabalho pedagógico.

Por outro lado, a partir dos finais dos anos de 1950 no Brasil, a educação, e

particularmente a educação de adultos e a educação popular, encontrou em Paulo Freire a referência que formula as bases da educação libertadora como um paradigma que influencia o campo do currículo. A concepção freireana de educação, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos contribuiu na orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social.

Nesse sentido, se possibilita que o processo de construção de uma Licenciatura em Educação do Campo, atue de modo a conceber novas perspectivas e valores ao alcançar espaços desassistidos pelo modelo hegemônico de educação bancária que domina o território acadêmico.

Pensar a educação sob uma ótica emancipatória, que não se limita a reprodução dos sistemas pedagógicos padronizados dentro das salas de aula, mas sim, amplia a sua compreensão para além das matrizes que produzem os indivíduos enquanto seres humanos, considerando toda a rede de relações sociais em que estes estão inseridos, tornando-os protagonistas dos seus processos de formação e auto gestores das circunstâncias sociais que os produzem.

"A educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida, pois, a educação não é uma mercadoria" (MÉSZÁROS, 2005)

Nesta mesma direção, encontra-se a lógica em que os princípios da Educação do Campo se firmam, ou seja, se define por construir o desenho da educação do campo, pelos sujeitos do campo, para as escolas do campo, considerando as especificidades da vida no campo (CALDART, 2007).

E é também nesta lógica que a Educação do Campo representa uma inovação epistemológica que lhe possibilita romper com o paradigma dominante na Universidade, pois se propõe a construir o conhecimento científico, a partir da realidade e especificidades da vida dos sujeitos do campo, por meio da implantação de processos pedagógicos diferentes aos instituídos nas escolas formais e com metodologias e práxis educacionais integradas aos seus contextos, no intuito de contribuir para a elaboração de uma nova proposta de sociedade. Através da educação torna-se possível organizar uma sociedade mais justa, igualitária e

democrática que se contraponha ao agronegócio e promova uma ampla reforma agrária (SOUZA, 2008).

Trata-se de uma transformação paradigmática, onde se disputam as mudanças nas correlações de forças. A presença dos movimentos sociais nos espaços acadêmicos, nos quais a produção do conhecimento ocorre de acordo com o modelo eurocêntrico de ciência, é o resultado de um longo histórico de lutas dos povos do campo por direito a educação do campo que defende e luta pela terra, pelo trabalho, pela vida e pela escola do campo, constituindo, assim um movimento pedagógico em que a produção e o trabalho são vistos como princípios formativos focados na formação qualificada para a autoprodução, ou produção de identidades e subjetividades coletivas (SOUZA, 2006).

Essa recente dinâmica contrapõe paradigmas e/ou ideologias, elementos situados nos territórios imateriais do contexto que envolve o tema da educação, contribuindo, assim, para ampliar a crise pela qual a Universidade Pública já vinha passando, o que oportuniza para a Educação do Campo, a ocupação das fissuras decorrentes a tensão que acomete o ensino superior gratuito, em tempos atuais (BARBOSA, 2012).

Sobre isso, Martins menciona:

> A população camponesa, já não é mais, apenas, o camponês folclórico, o camponês das festividades populares, o camponês que simboliza na prática atraso. Agora é o camponês que ocupa terras desocupadas, que luta, que desafia o Conselho de Segurança Nacional, que nos questiona a todos, que invade a rígida demarcação positivista dos campos de estudo da antropologia e da sociologia. Portanto estamos diante de sujeitos históricos que nos obrigam a repensar esquemas. (MARTINS,1993, p.28)

Para Santos (2018), numa transição paradigmática, pode-se apontar a "fronteira", enquanto *locus* de produção de novos conhecimentos, *não* apenas como um espaço de tensões permeado por angústias e conflitos, mas também como uma forma privilegiada de sociabilidade, como ele mesmo menciona: "Quanto mais à vontade se sentir na fronteira, melhor a subjetividade poderá o potencial emancipatório desta". (p.134)

Buscando o aprofundamento do movimento de transição paradigmática que acontece atualmente na Universidade, impulsionado, em grande medida, pela

inserção da Educação do Campo entre as lacunas pedagógicas não atendidas pela práxis mercantilista e hegemônica, predominante nos espaços acadêmicos, a presente pesquisa tem em seus objetivos, identificar quais estratégias adotadas para materializar este Curso, correspondem à ruptura do paradigma dominante na Universidade, em relação ao paradigma da Educação do Campo.

Durante a análise documental realizada por esta pesquisa identificamos que a formação para o Desenvolvimento Territorial Sustentável é uma das diretrizes elementares na concepção da Educação do Campo e, consequentemente, na construção dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo espalhados pelo país. Sendo assim, é possível considerar que o DTS atua como uma das principais estratégias utilizadas por essas Licenciaturas na ruptura do paradigma dominante da Universidade, dentre outras estratégias que identificamos e que são mais aprofundadas nas conclusões deste trabalho.

Para corroborar com esta perspectiva, nos valemos de um trecho do texto apresentado pelas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, de 2006:

> A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo; a Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por ela produzido; a educação do Campo no campo; a Educação do Campo enquanto produção de cultura; a Educação do Campo na formação dos sujeitos; a Educação do Campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a Educação do campo e o respeito às características do campo." (Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, 2006)

De acordo com estes princípios, compreende-se na gênese conceitual da Educação do Campo a total interdependência com os fundamentos firmados pelo Desenvolvimento Territorial Sustentável (DTS) que defendem a conciliação das questões fundamentais do século XXI como: preservação da natureza, diversidade cultural, políticas públicas e desenvolvimento territorial indissociável dos habitantes do lugar, construído por e para eles, ou seja, "... a Educação do Campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável".

E, transformação da realidade, diz respeito também à educação emancipatória nos moldes de Paulo Freire. O projeto freireano de educação, onde os objetivos, conhecimentos e estratégias se entrelaçam em função de oportunizar uma formação para a humanização e a libertação dos sujeitos, bem como, contribuir na

direção das políticas curriculares que ampliam as possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social. (MENEZES e SANTIAGO, 2014).

Nesse contexto de reconceptualização da teorização curricular, os parâmetros que concebem a Educação do Campo buscam superar os fundamentos das teorias tradicionais, no sentido de romper com o paradigma dominante da educação urbana voltada para a manutenção da sociedade capitalista vigente que, historicamente, vem excluindo o povo campesino dos espaços formais de ensino. Neste sentido, a Educação do Campo afirma-se no pensamento de Paulo Freire constituinte de uma matriz importante, que fundamenta o paradigma curricular de racionalidade crítico- emancipatória. (MENEZES e SANTIAGO, 2014).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme Minayo (1994, p.18), toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.

Partindo do problema e questões da pesquisa, a investigação quer se instituir como um movimento reflexivo, sistemático e crítico, pretendendo estudar aspectos da realidade como fonte de conhecimento, em uma perspectiva de método de abordagem dialético. Essa ótica pressupõe que as contradições fazem parte dos fenômenos sociais e é fundamental que as observações consigam captar as transformações que ocorrem em função de tais contradições e que se articulam e se ultrapassam gerando novas contradições. Essa observação se dá no interior do contexto socioeconômico e político, nunca fora dele.

O delineamento metodológico compreende o conjunto de técnicas e instrumentos capazes de encaminhar esses conhecimentos anteriores, a própria teoria, para o desafio da prática diária.

Triviños (2001, p. 73) coloca que,

> ...neste momento da abordagem metodológica do estudo nossa preocupação está centrada a dar respostas à pergunta COMO estudaremos o problema para alcançar os objetivos propostos inicialmente. Também nesta fase do processo de elaboração de um Projeto de Pesquisa, distinguimos etapas, aspectos, que são os seguintes: tipo de estudo, natureza do estudo, a população e a amostra, a coleta de dados e a descrição, interpretação, explicação e a compreensão das informações reunidas. (TRIVIÑOS, 2001, p. 73)

Seguindo essa ideia, o percurso metodológico que norteia esta pesquisa é composto por: natureza do estudo, os sujeitos da pesquisa, instrumentos, materiais e coleta de dados e a análise e compreensão dos dados reunidos.

Buscando o aprofundamento do movimento de transição paradigmática que acontece atualmente na Universidade, impulsionado, em grande medida, pela inserção da Educação do Campo entre as lacunas pedagógicas não atendidas pela práxis mercantilista e hegemônica, predominante nos espaços acadêmicos, o estudo

assume o procedimento exploratório qualitativo em razão da sua natureza.

Considerando o fato do objeto de estudo ser um fenômeno social ocorrido no passado, entre os anos de 2012 e 2014, compreende-se ser pertinente o uso da estratégia de análise de documentos, conforme menciona Gil (2002, p. 153):

> Os experimentos e os levantamentos, a despeito do rigor científico de que se revestem, não são apropriados para proporcionar o conhecimento do passado. Nos levantamentos, quando se indaga acerca do comportamento passado, o que se obtém, na realidade, é a percepção do respondente a esse respeito. Já os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade. (GIL, 2002, p. 153)

Nesse sentido, optamos pelo método de estudo de caso, que integra a pesquisa documental e a utilização de sujeitos (humanos ou não), empenhando-se em realizar uma análise documental minuciosa acerca da legislação referente a educação do campo e do Projeto político Pedagógico da Lecampo, bem como produzir uma análise de conteúdo, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, relacionadas ao questionário elaborado neste estudo e aplicado aos personagens participantes (docentes, trabalhadores agrícolas representantes das comunidades campesinas das regiões em questão no estudo e representantes da UFPR – Setor Litoral[10]) que, em algum momento, atuaram na construção do Curso, contribuindo para a sua aprovação junto ao MEC e efetivo, de acordo com o PPP (2012).

Nesta pesquisa, toma-se como objeto a análise da implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza da UFPR Litoral que, se faz com o apoio dos registros institucionais escritos produzidos a partir desta ação, elegendo como documento suleador entre eles, o Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso, pois é nele que se encontram

10 O atual Estatuto da Universidade Federal do Paraná, que foi a primeira etapa da Reforma Universitária aprovada pelo Decreto 6614/70-CFE, de 1970, modificou sensivelmente a antiga estrutura da Universidade, constituindo e implantado o Conselho Universitário, o Conselho de Curadores, os Institutos e as Faculdades com seus respectivos Departamentos. A segunda etapa da Reforma Universitária, implantada em 1973, modificou novamente a organização da Universidade, extinguindo os Institutos e as Faculdades e criando os Setores. Porém esta Reforma manteve os Departamentos como unidades didático-pedagógicas. Hoje, a Universidade Federal do Paraná mantém sua configuração organizacional baseada em Setores e Departamentos. Ao todo são 14 setores, que têm a função de executar, coordenar e fiscalizar as unidades didático-pedagógicas e de pesquisa das áreas de conhecimento. As eleições para diretores e vice-diretores ocorrem de quatro em quatro anos (PORTAL UFPR).

os principais elementos que caracterizam o contexto histórico em que se processou a sua construção, bem como, encontram-se estabelecidas as diretrizes curriculares que embasam as práticas pedagógicas recomendadas aos docentes que nele atuam.

Sobre a pesquisa documental, destacamos a seguinte concepção:

> ...a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Na utilização da pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta. Entendemos por documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico). (PRODANOV e FREITAS, 2013)

Portanto, buscando reunir informações suficientes para a posterior análise, utilizaremos o seguinte conjunto de técnicas na coleta de dados da pesquisa: observação participante, questionário com questões abertas, análise documental e revisão da literatura. A utilização de múltiplas fontes de evidência (Yin, 2001) constitui, portanto, o principal recurso de que se vale o estudo de caso para conferir significância a seus resultados.

Conforme Gil (2002, p. 141) nos apresenta:

> Pode-se dizer que, em termos de coleta de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de dados de gente quanto de dados de papel. Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos. (GIL, 2002, p. 141)

Compreendemos que um texto possibilita múltiplas significações, pois sentidos diferentes estão presentes. Assim, pode um texto ser considerado objetivo em seus significantes e não ser para seus significados (BAUER e GASKEL, 2002).

Em atenção a essas questões, buscamos tratar cada parte da empiria em particular, num primeiro momento e, logo após, cruzar as informações empíricas com o aporte teórico, de modo a realizarem um movimento dialógico, em concordância

com o alerta de Isaia (2006, p. 389), quando afirma que "a codificação transforma um texto, criando nova informação sobre ele. Todo o texto possibilita uma multiplicidade de leituras, estando estas vinculadas aos referenciais adotados pelo pesquisador e suas questões de pesquisa"

Para analisar os dados, elaboramos uma tabela e inserimos as dimensões compreendidas a partir das referências apresentadas nas perguntas do questionário aplicado aos docentes e aos líderes representantes das comunidades campesinas situadas nas regiões onde a Licenciatura funciona e que, protagonizaram algum momento da sua trajetória de implementação. Em seguida, selecionamos as falas desse grupo, sujeitos da pesquisa, correspondentes à determinada dimensão, procurando compreender as suas percepções em resposta ao objetivo da proposta.

Sobre o conceito de percepção a que me refiro aqui, alicerço-me em Chaui (2005, p. 135):

> É o conhecimento sensorial de formas ou de totalidades organizadas e dotadas de sentido e não uma soma se sensações elementares; sensação e percepção são o mesmo [...] A percepção é, assim, uma relação do sujeito com o mundo exterior e não uma relação físico-fisiológica de um sujeito físico- fisiológico a um conjunto de estímulos externos (como suporia o empirista) nem uma ideia formulada pelo sujeito (como suporia o intelectualista). A relação dá sentido ao percebido e àquele que percebe, e um não existe sem o outro. (CHAUI, 2005, p. 135)

Assim, em relação à participação dos sujeitos da pesquisa, pode-se dizer que a percepção é dotada de significação, sendo que o que esses sujeitos percebem, especificamente, é dotado de sentidos que se entremeiam nas suas histórias de vida, e incluem-se no seu mundo e nas suas vivências.

Compreendemos que um texto sempre possibilita múltiplas significações, pois sentidos diferentes podem ser encontrados. Assim, pode um texto ser considerado objetivo em seus significantes, e não ser para seus significados (BAUER e GASKEL, 2002).

Para analisar e compreender a Licenciatura em Educação do Campo do Setor Litoral, enquanto ação derivada de uma política pública, e, minimamente, conhecer todas as suas fases, desde a promulgação da Política Nacional de

Educação, em observação a sua gênese que se oriunda das lutas dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo em defesa da educação do campo, com destaque para o histórico de lutas empenhadas pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) com o poder público, nos apoiaremos na teoria do modelo de múltiplos fluxos de análise das políticas públicas de Kingdon (2003) que, foca a análise na forma em que as questões sociais são reconhecidas pela governo, para que sejam levadas a compor a agenda governamental.

O modelo de múltiplos fluxos (*multiple streams*) propõe que o processo de tomada de decisão nas políticas públicas poderia ser representado pela confluência de três grandes correntes dinâmicas: a corrente dos problemas (*problems*), a das propostas ou alternativas (*policies*) e a da política (*politics*).

Conforme Kingdon (2003) ressalta:

> Entre as alternativas que originam as políticas públicas é possível identificar alguns padrões, tais como: a confiabilidade técnica; a aceitabilidade e compatibilidade entre os valores vigentes na sociedade; e a capacidade de antecipar contingenciamentos futuros, como os orçamentários. (KINGDON, 2003)

Neste modelo de análise são considerados: o clima nacional (*national mood*), as forças políticas organizadas e as mudanças no governo. A teoria analisa principalmente de que forma as questões são reconhecidas pelo governo para que sejam levadas a compor a agenda governamental.

Ainda, para entender mais profundamente o processo pelo qual a implementação da Lecampo se desenvolveu enquanto política pública, consideraremos as ideias discutidas nos textos clássicos e precursores acerca do tema, organizados em duas coletâneas por Saravia e Ferrarezi (2006). Nessas coletâneas, os textos publicados tratam dos aspectos que envolvem as fases de elaboração, formulação, implementação e execução de uma política pública. Sobre um dos temas abordados na referida coletânea, Saravia e Ferrarezi (2006) dizem:

> ...trata das influências recíprocas da política (politics) e das políticas (policies) e estabelece as características de uma boa política pública. Determina as etapas analíticas do processo e a articulação da política

> geral com as políticas públicas, bem como das ideias com a ação pública. Verifica a interação entre políticas públicas e processos eleitorais e a participação democrática não eleitoral. (SARAVIA e FERRAREZI, 2006)

Sobre as características necessárias a um(uma) analista de políticas públicas, Parada (2006, p. 87):

> O analista de política é um produtor de argumentos de política, mais como um advogado - um especialista em argumentos jurídicos - do que um engenheiro ou cientista. Suas capacidades básicas não são algorítmicas, mas argumentativas: para examinar criticamente suposições, para produzir e avaliar evidências, para manter muitas cadeias de caracteres em mãos, para procurar um argumento de muitas fontes díspares, para se comunicar com eficácia. (PARADA, 2006, p. 87, tradução nossa),

Partindo destes pressupostos, procuramos identificar o contexto histórico que desencadeou a implementação da Lecampo, verificando os elementos fundamentais neste processo, como os(as) atores(atrizes) sociais que o protagonizaram, os grupos de interesse e de pressão envolvidos e as estratégias adotadas para operacionalizar esta ação política representada, neste caso, pela materialização da Licenciatura na UFPR Litoral, que serão analisadas como resistências, quando favoráveis ao paradigma dominante na Universidade, e como rupturas, quando favoráveis ao paradigma da Educação do Campo.

A partir disso, visando estabelecer uma relação dialética entre as informações empíricas e o aporte teórico que fundamentam a pesquisa, cruzaremos as informações obtidas através da análise do PPC da Lecampo e o PPP do Setor, com as normas que regulam a implementação de cursos nas Instituições de Ensino Superior do país, de acordo com a Política Nacional de Educação e com o conteúdo da análise do PROCAMPO, sob a luz do modelo de análise de políticas públicas proposto por Kingdon (2003).

Esse material será relacionado também, com os Referenciais para a Educação do Campo (2004), com as premissas do Desenvolvimento Territorial Sustentável e aos pressupostos apresentados pela teoria do desenvolvimento como liberdade de Amartya Sen (2000).

Todo esse conjunto de dados será entrecruzado ainda, aos achados revelados através das falas dos sujeitos da pesquisa, referentes às suas respostas ao

questionário aplicado, bem como, aos resultados da observação participante em sala de aula e nas reuniões do colegiado da Lecampo.

Quadro 1 – Protocolo utilizado para a Análise de Dados

Questões de pesquisa	Instrumentos	Dimensões
1. O que os motivaram a ingressarem no quadro de professores da Lecampo da UFPR Litoral?	- Análise documental do PPC da Lecampo (ANEXO A) e do PPP da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral; - Legislação sobre a Política Nacional de Educação; - Estratégias Nacionais para Educação do Campo; - Legislação Nacional para as Políticas Públicas de Educação do Campo; - Questionários semi-estruturados (APÊNDICE A); - Diários de campo da participação das reuniões da Lecampo (APÊNDICE B); - Observação participante em sala de aula; - Modelo de Fluxo de Políticas Públicas de Kingdon (2003); -Aporte teórico mencionado no estudo.	*(a) Aspectos pedagógicos do PPC da Lecampo*
2. Qual a participação de vocês no processo de implementação do curso? Como analisam esse processo, considerando o fato dele ser viabilizado a partir de uma política pública?		*(b) Participação popular na implantação do Curso*
3. Com base no PPC do Curso, como percebem que as diretrizes adotadas durante o percurso de construção da Lecampo atendem aos objetivos da política pública a que a Licenciatura veicula-se?		*(c) Proximidade das diretrizes da Lecampo com a Educação do Campo*
4. Em suas concepções, quais são os fatores que fundamentam a implementação de uma Licenciatura em Educação do Campo na UFPR – Setor litoral?		*(d) O caráter dialógico do processo*
5. Como percebem a participação da Universidade neste processo?		*(e) Atuação da Universidade na implantação*
6. Quais desafios e potencialidades percebem no processo de implementação da Lecampo?		*(f) Outras considerações*
7. Relacionando o processo de criação da Lecampo à Política Nacional de Educação e, de acordo com a sua experiência profissional e aproximação com esses elementos, quais aspectos semelhantes e/ou divergentes vc pode notar entre eles?		
8. O que mais gostariam de comentar?		

FONTE: Elaborado pela autora.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A origem da implantação da Licenciatura em Educação do Campo no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná ocorreu através do edital de chamada pública nº 02, setembro de 2012 SESU/SECADI/SETEC para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial com a oferta inicial de 120 vagas (PPC/Lecampo, 2012).

A UFPR Litoral, que tem um Projeto Político Pedagógico (PPP) baseado na realidade das comunidades que ela abrange em busca de construir a autonomia e o comprometimento social dos sujeitos que ali vivem, entrelaça os municípios de Guaratuba, Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Matinhos, Paranaguá, e Pontal do Paraná que são marcados por ciclos de exploração e abandono.

A população de ilhéus, povos da floresta, ribeirinhas, caiçaras, pescadores, quilombolas, assentados, acampados e agricultores familiares que habitam essa região vivem em um processo de invisibilidade social, lutando contra desafios como dificuldades de acesso a saúde, transporte e principalmente a educação. Principalmente esses desafios conjuntos, formam a mola propulsora para que a Instituição em questão abarcasse a proposta de implantar a Lecampo. (PPC Lecampo)

Além dos municípios acima mencionados, o atendimento do Setor Litoral abrange ainda a região do Vale do Ribeira no estado do PR, que possui os municípios de Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná, onde a maioria dos seus habitantes é considerada população do campo.

> Durante a Pré – Conferência da Educação do Campo do Litoral Paranaense, que foi realizada dia 20 de setembro de 2012, discutiu-se entre os grupos a importância de uma Licenciatura em Educação do Campo que atendesse as demandas dos povos do campo, dessa forma, construiu-se um diagnóstico da realidade social e cultural das populações a serem beneficiadas com o curso. Esse processo mostrou a importância de uma Licenciatura que a comunidade tenha acesso (PPC/Lecampo, 2012).

Em atendimento à dimensão referente à participação popular na construção do Projeto Político Pedagógico do Curso, a partir do uso dos instrumentos listados no protocolo elaborado pela autora para a análise dos dados da pesquisa, verificamos que, após a proposta de criação da Lecampo ter sido contemplada pelo edital de chamada pública nº 02, setembro de 2012 SESU/SECADI/SETEC, a UFPR – Litoral que esteve à frente desse movimento organizou a Pré- Conferência, citada acima,onde se iniciaram as discussões sobre as diretrizes curriculares que norteiam a Licenciatura desde a sua implantação na Instituição.

Nessa Conferência, além dos(as) docentes do Setor Litoral, participaram também as entidades e os grupos sociais representantes da população de ilhéus, povos da Floresta, ribeirinhas, caiçaras, pescadores, quilombolas, assentados, acampados e agricultores familiares que vivem nos sete municípios do Litoral Paranaense nos municípios que compreendem a região do Vale do Ribeira no estado do PR. Além desse evento, foram promovidos ainda, alguns encontros subsequentes , e com as gestões públicas dos referidos municípios.

Dessa forma, através de um constante movimento dialógico, o Projeto Político Pedagógico da Lecampo é resultado da construção coletiva dos(as) docentes da Universidade em conjunto com grupos sociais regionais, tais como, a Associação de Pais e Mestres da Escola Municipal do Morro Alto, Representantes do movimento Quilombola nas Ilhas de Guaraqueçaba, Escola Estadual do Cubatão em Guaratuba e representantes da Educação do Campo no Conselho Estadual de Educação de Paranaguá e representante da Pastoral da Criança do Litoral Paranaense. (PPC da Lecampo)

Diante do contexto histórico, identificamos que a participação popular está contemplada não só na formulação das diretrizes curriculares que delineiam o PPC do Curso, mas também ao longo da sua construção que acontece permanente e coletivamente.

Conforme previsto em um dos objetivos específicos apresentados no Projeto Político Pedagógico do Curso:

> Promover uma pedagogia da alternância com um currículo vivo, problematizando os dados junto às comunidades, as universidades, promotorias, secretarias, conselhos e conferências municipais e estaduais para legitimar modos cooperados de materializar direitos sociais e desenvolvimento sustentável pela acessibilidade e usabilidade comunitária da formação científica e tecnológica, contribuindo com a segurança alimentar agroecológica, educação do campo e seus princípios, saúde, mobilidade (terrestre e náutica), lazer, trabalho, arte, renda, entre outros (PPC, 2012).

Sendo assim, compreendemos que este aspecto representa uma nova forma de organização do trabalho pedagógico que se contrapõe ao paradigma dominante estabelecido nas instituições de ensino para a elaboração das bases curriculares que alicerçam a implantação de novos cursos de graduação que, em sua maioria, não abrem espaço para a participação da popular nessas situações.

O Curso tem referência no desenvolvimento sustentável do campo em âmbito local e regional com base na agroecologia e agrupa propostas metodológicas de planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico por meio da pesquisa ação-reflexão; e de caráter político-pedagógico: o propósito de educação do campo a favor do desenvolvimento de uma concepção de campo inovadora, de reforma agrária e de agricultura familiar, e a atuação do educador(a) neste caminho (PPC, 2012):

> [...] uma aprendizagem libertadora de conquista e aumento de autonomia; a busca permanente como sujeito, e não objeto da educação, com a consciência da característica humana de ser inacabado; a noção de tempo, que diferencia homens de animais, e caracteriza o homem como ser histórico, capaz de construir o futuro com base no passado. O curso pressupõe como princípio a educação libertadora - progressista, pois os envolvidos nos cursos são sujeitos construtores da história e transformadores do mundo (PPC, 2012).

Os educadores/as e a equipe pedagógica, com frequência, não conhecem o cenário, a história, a cultura e as especificidades que envolvem o campo e os sujeitos que ali vivem. O modelo educativo que subsidia a educação para os povos do campo, por vezes, não se aproxima do modo de vida da população do campo e é balisado pelo paradigma da educação dita rural, que entende o campo apenas como espaço de produção e o povo campesino como sujeitos desta produção, base que está fundamentada nos ideais do capitalismo que, por sua vez, negligencia o desenvolvimento humano

(COSTA; CABRAL, 2016).

A partir disso, é de fundamental importância que tanto os educadores, como toda a equipe pedagógica que trabalha com o tema da educação do campo tenha a oportunidade de se inteirar e refletir profundamente sobre a cultura camponesa e sobre as questões territoriais e agrárias que a permeiam para que o planejamento do trabalho pedagógico que será exercido com essa população no âmbito acadêmico, seja pautado em acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo.

A Lecampo propõe desenvolver as suas atividades tratando os sujeitos do campo como agentes transformadores sociais, construindo o trabalho pedagógico a partir da realidade e vivências desses sujeitos que são valorizadas e potencializadas na relação pedagógica com as áreas do conhecimento (PPC, 2012).

Para isso, o enfoque do Curso tem sido tanto no aspecto da escolarização quanto no da qualificação profissional, buscando garantir o acesso e a permanência universidade e oportunizar a ascensão escolar, a qualificação social e profissional à população do campo das regiões onde a Lecampo atua.

A construção da teoria do conhecimento na qual a Licenciatura tem trabalhado está pautada na diversidade e na singularidade que identificam os povos do campo, ancorada na sua identidade, baseada em um projeto político educativo que compreende o cultivo da terra na perspectiva do desenvolvimento sustentável, a educação como meio de promoção da emancipação e a transformação social dos(as) sujeitos do campo.

> Nessa perspectiva, é que os idealizadores da Educação do Campo buscam espaço na construção das teorias, buscam participar da produção do conhecimento, trazendo as experiências dos camponeses, pois "no plano epistemológico, é preciso demarcar cada vez mais o território teórico em que a educação do campo está se pautando, propor uma teoria do conhecimento ligado a luta da classe trabalhadora, que não seja dogmática, mas coerente no uso do método científico". (SÁ & MOLINA, 2010, p. 81)

A Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza da UFPR Litoral tem seu marco legal, a partir da seguinte legislação:

> LDBEN 9394/96; Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP 1, de 19 de fevereiro de 2002; Parecer CNE/CEB Nº: 1/2006; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB N 1– de 3 de abril de 2002. (PPC, 2012)

A Graduação, que é parte do PROCAMPO, inicialmente foi criada em caráter especial[11]. Atualmente a Lecampo já é um curso permanente da UFPR Litoral e destina-se à formação de docentes para atuar em escolas do campo. Tem como público-alvo os educadores do campo que não possuem curso de licenciatura, atendendo ao decreto n. 7352/2010, que privilegia também agricultores familiares, assentados, acampados, pescadores, ribeirinhas, ilhéus, quilombolas, indígenas e povos da floresta.

> O Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – bem como define, no parágrafo 1º e inciso 1°, estabelecendo, para efeito daquele decreto, quais são as populações do campo (os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural). (MEC, Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010)

Este curso tem um vestibular especial, que atende aos critérios estabelecidos pelo PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo) em consonância com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, instituídas em abril de 2002 pelo MEC (Ministério da Educação) e atende a uma das principais demandas sociais dos brasileiros trabalhadores do campo, incluir na Constituição Federal o direito ao acesso à educação voltada para uma proposta pedagógica que valorize a "cultura camponesa" de modo a integrar os conteúdos escolares aos temas que surgem no cotidiano dos (as) estudantes, filhos (as) destes campesinos (Portal UFPR Litoral).

---

11 A implantação dessa política se inicia através de uma experiência piloto, com quatro cursos em instituições universitárias (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Ao continuarem as pressões dos movimentos sociais, porque ainda havia uma imensa demanda de formação de educadores do campo, o MEC lança editais em 2008 e 2009, para que novas instituições ofertassem a Licenciatura em Educação do Campo. Mais 32 universidades ofertam o curso, ainda sem a garantia de sua permanência, pois os editais previam a aprovação de projetos especiais nas instituições, tramitados e autorizados somente para oferta de uma turma de graduação. (BARBOSA, 2012)

O processo seletivo para a entrada de novos estudantes se dá por meio de edital próprio elaborado pelo coletivo dos docentes que atuam na Lecampo e pensado para atender as especificidades da vida dos trabalhadores do campo e demais grupos sociais moradores das comunidades da região do Litoral e do Vale do Ribeira.

Essas especificidades dizem respeito às dificuldades enfrentadas pelo público alvo do Curso na questão do acesso aos meios necessários para efetivarem as inscrições no vestibular. Com é o caso da população da Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá, situada na porção paranaense do Vale do Ribeira, em Adrianópolis. Considerando somente a geolocalização dessa comunidade, já é possível entender alguns dos obstáculos que os moradores daquela região enfrentam para chegar a um local que possibilite o acesso à internet e, quando conseguem acessar, muitos(as) quilombolas desconhecem como utilizá-la, visto que a inclusão digital é inexistente ou precária nas localidades rurais.

De acordo com os(as) docentes que atuam no Curso, os moradores da Comunidade de João Surá precisam se encaminhar até o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos para conseguirem ter acesso à um computador e/ou à rede da internet, já que a maioria da população que habita aquela região, vive em situação socioeconômica de risco e, portanto, não podem desfrutar do privilégio de ter essas tecnologias em casa.

Soma-se a essas problemáticas, a questão da complexidade burocrática que envolve o processo para a realização de uma inscrição de vestibular como o da UFPR, que exige documentação específica e preenchimento de formulário digital, entre outras demandas.

Dados esses elementos, o processo seletivo para a entrada na Lecampo é elaborado de forma diferenciada do vestibular geral da UFPR e atende aos critérios estabelecidos pelo MEC que determina: “Será realizada seleção específica, cujos critérios e instrumentos atenderão ao caráter de ação afirmativa desta proposição com prioridade a ser dada aos professores em exercício nas escolas do campo”. Nesta direção a Lecampo realiza uma prova específica,

abarcando todos os conteúdos obrigatórios estabelecidos pelo vestibular da UFPR e a redação, porém com questões e temas de redação formulados a partir da realidade dessas comunidades aonde o Curso atua, bem como, pensando em todas essas situações de logística para a efetivação das inscrições dos(as) candidatos(as) a ingressarem na Licenciatura.

Em vários momentos, por ocasião da abertura do edital para o processo seletivo da Lecampo e, especialmente antes da pandemia mundial de COVID-19, de acordo com a coordenação do Curso, os(as) educadores(as) se deslocavam juntamente com parte da equipe de servidores(as) técnicos(as) administrativos(as) do Setor Litoral, até as comunidades distantes, como a de João Surá, a fim de realizarem in loco as inscrições das pessoas interessadas em se candidatar, minimizando assim, as dificuldades enfrentadas pela população local para fazê-lo.

Sobre a questão territorial, Barbosa (2016), argumenta:

> Se em comum as comunidades sofrem com a ausência ou precariedade de escolas, de estradas, de transporte, de acesso à saúde e, em muitas delas, sequer tem energia elétrica, vivem diferentes desafios como sujeitos dispostos a transformar a realidade. (BARBOSA, 2016)

Ações como as promovidas pela equipe de docentes e servidores da UFPR Litoral, no esforço de fazer valer o direito à educação do campo ao povo que dele e nele vive, demonstram o quanto o coletivo institucional do Curso está envolvido em todos os aspectos que envolvem o funcionamento e permanente construção da Lecampo, incluindo o planejamento e prática das políticas afirmativas estabelecidas não só pela legislação em vigor, mas também institucionalmente.

Paralelamente, durante o planejamento de cada vestibular, o debate entre o corpo docente, os(as) estudantes e a UFPR se renova constantemente em relação a busca de novas e melhores de estratégias para contemplar as demandas da Educação do Campo e a, ao mesmo tempo, atender à exigência institucional da realização do processo seletivo como forma de ingresso na UFPR.

São constantes, também, as discussões sobre a definição dos documentos a serem exigidos aos(as) pretensos(as) ingressantes na Lecampo, promovidas durante as reuniões do colegiado do Curso e entre este e a gestão da UFPR. Haja visto que o perfil do seu público alvo se refere aos(as) sujeitos(as) que, frequentemente, não possuem a documentação normativamente exigida, como por exemplo, comprovante de residência e/ou declaração de conclusão do Ensino Médio.

Em oposição ao arcabouço burocrático que ainda se mantém instalado nas instituições públicas de ensino superior, incluindo a UFPR, a equipe de docentes envolvida no desenvolvimento da Lecampo, vai encontrando as fissuras que possibilitam diferentes interpretações acerca da legislação educacional vigente para contornar esses problemas de ordem administrativa e tornar o vestibular do Curso cada vez mais socialmente justo e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo.

Na prática, o objetivo principal dos(as) educadores(as) que atuam na Licenciatura, de acordo com os dados coletados por este estudo, é aproximar cada vez mais a práxis pedagógica docente com os preceitos estabelecidos pela política pública para a Educação do Campo em conjunto com a realidade das comunidades atendidas pelo Curso.

De acordo com a resposta de um educador da Lecampo para a pergunta de número 7, do questionário semiestruturado aplicado durante a coleta de dados, como mencionado no percurso metodológico da presente pesquisa: "Quais desafios e potencialidades percebem no processo de implementação da Lecampo?":

> Em primeira ordem os desafios se encontram na necessidade de manter continuamente políticas que contribuam para o acesso e a permanecia dos povos do campo (camponeses, quilombolas, indígenas, caiçaras) na universidade pública. Em segundo, no aprimoramento de processos teóricos- metodológicos para troca de saberes, formação qualificada e organização coletiva docente e discente" (BARBOSA,R. G. Questionário semiestruturado – Lecampo UFPR Setor Litoral [mensagem pessoal].Mensagem recebida por edilenebeatriz.litoral@gmail.com, em 03 agos. 2017).

Isto posto, compreendemos que estas ações afirmativas destinadas a ofertar um sistema de entrada no Curso mais equitativo e inclusivo, como também, a realização de contínuos debates com o coletivo, no sentido de se buscar novas estratégias para a continuação do processo de aprimoramento do vestibular a cada ano, representam uma quebra na hegemonia estabelecida pelas práticas pedagógicas tradicionais dentro dos espaços acadêmicos. Os argumentos de Barbosa (2016), confirmam essa compreensão:

> O perfil da turma não se define apenas pelo processo seletivo, mas reflete a realidade do campo, as diferenças de acesso ao ensino médio nas regiões, as questões de gênero, a presença ou ausência dos movimentos sociais nos estados, a intensidade ou fragilidade dos processos de luta pela terra e pela educação em cada local, entre outros. Mas, sem dúvida, atua garantindo ou limitando o acesso à universidade. (BARBOSA, 2016)

Diante deste contexto, é possível justificar as principais razões de uma graduação com este perfil ter sido implementada na Universidade Federal do Paraná- Setor Litoral, já que esta instituição se fundamenta em uma proposta político pedagógica inovadora, em face à concepção da maioria das outras universidades públicas espalhadas pelo país. Trata-se de uma proposta baseada em projetos e desenvolvida junto às comunidades locais da região do litoral do Paraná e Vale do Ribeira, levando em conta sempre a facilidade de acesso e permanência dos(as) estudantes na Universidade.

O intuito do PPP (Projeto Político Pedagógico) do Setor Litoral é construir coletivamente as tecnologias sociais que promovam inclusão social, emancipação, protagonismo, distribuição e cooperação, a fim de que se elabore um novo ciclo de desenvolvimento regional.

Em seus princípios gerais, o PPP da UFPR Litoral (2008) nos apresenta:

> A Universidade Federal do Paraná, em seu Setor Litoral, pretende levar mais além a vocação histórica de sua Mantenedora, junto com a comunidade de Matinhos, Região Litorânea e Vale do Ribeira, do Estado do Paraná, estimulando alternativas viáveis de formação do homem como ser integral e parceira na geração de um novo ciclo de desenvolvimento sustentável, capaz de propiciar as condições objetivas para uma vida compatível com a dignidade humana e a justiça social. (PPP/UFPR Litoral, 2008, p. 8)

O Curso, de acordo com o seu PPC (2012), pretende atender quem realmente possui origens camponesas e que pelas vias regulares dificilmente teria acesso à universidade e, se o tivesse, sabe-se historicamente que, provavelmente teria dificuldades de permanecer na instituição. O que se deve, principalmente, a fatores como necessidade de administrar a complicada logística de se viver na zona rural e estudar na zona urbana e a dificuldade de adaptação desses(as) sujeitos(as) em relação a práxis educativas implementadas nas instituições de ensino superior dos centros urbanos, que nada tem a ver com as demandas e símbolos inerentes a vida no campo.

A Lecampo funciona, na prática, de uma maneira bastante original e diferenciada do padrão institucionalizado na maioria das universidades públicas em que impera a modalidade da educação urbana.

O Curso se desenvolve por meio da metodologia da pedagogia da alternância e de modo itinerante. A alternância aqui referida se dá em dois tempos: o Tempo Universidade, que corresponde ao período em que o acadêmico permanece na Universidade em contato direto com o saber sistematizado, planejando e recebendo orientações dos docentes; o Tempo Comunidade, corresponde ao período em que o acadêmico é motivado a partilhar seus conhecimentos e experiências de sua atividade profissional e/ou familiar, na comunidade ou nas instâncias de participação social e de classe (PPC, 2012).

O Regime de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza é composto por 400 horas semestrais (240 horas de Tempo Universidade, 160 horas de Tempo Comunidade e 200 horas de horas de Atividades Formativas), totalizando 3.400 horas em 8 (oito) semestres, com duração máxima de 12 (doze) semestres, para integralizar o curso de graduação, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC, 2012).

> O Tempo Universidade para a turma que se constituirá a partir do vestibular 2021 terá Regime de Alternância, podendo ser organizado,preferencialmente, da seguinte forma: 3 (três) etapas de 15 (quinze) dias ou 2 (duas) etapas de 21 (vinte e um) dias ou 1 (uma) etapa de 45 (quarenta e cinco) dias, para cumprir a carga horária de

> Tempo Universidade do semestre. As possíveis adequações à proposta arrolada acima serão definidas coletivamente com os estudantes e educadores da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e poderão ser adotadas desde que não incorram em diminuição da carga horária de 400 horas semestrais de Tempo Universidade e Tempo Comunidade. (EDITAL N.º 18/2021 – NC)

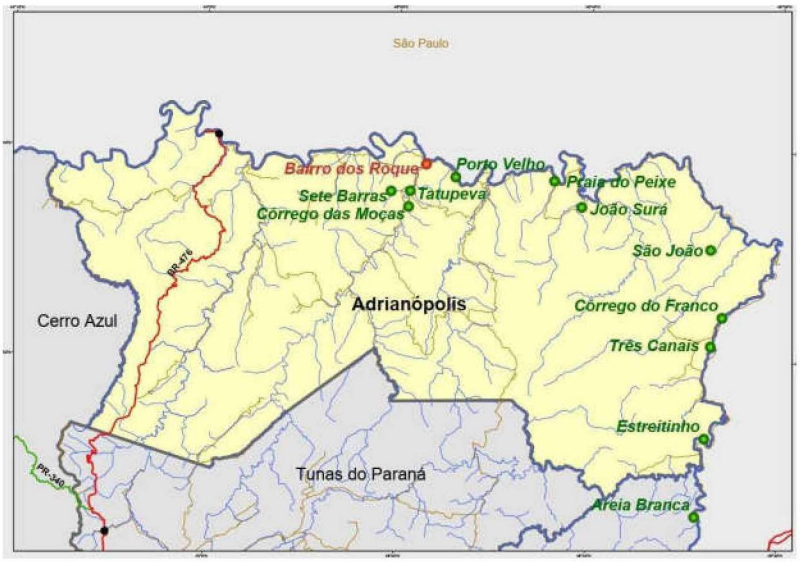
A itinerância possibilita a realização do Curso em lugares onde não há a presença física da Universidade, bem como a impossibilidade dos(as) sujeitos(as) que lá vivem se deslocarem para lugares onde a Universidade esteja instalada. São os(as) docentes do colegiado da Lecampo que se deslocam[11] até os polos de aulas que são nos municípios paranaenses da Lapa, Cerro Azul, Adrianópolis (comunidade Quilombola João Surá), Morretes, Antonina, Guaraqueçaba, Matinhos e algumas ilhas litorâneas. Os três primeiros municípios contemplam a região do Vale do Ribeira e os outros a região do litoral (PPC, 2012).

Mapa da região do Litoral do PR. (Fonte: http://www.ilhadomelpreserve.com.brm)

Mapa da Região do Vale do Ribeira

(Fonte: https://www.ovaledoribeira.com.br)

[11] Desde o início do ano de 2020, a Licenciatura em Educação do Campo, assim como a maioria dos cursos da UFPR, não pode ofertar as aulas de forma presencial, em cumprimento à PORTARIA Nº 1064/REITORIA DE 12 DE JUNHO DE 2020, que prorroga o prazo de adoção obrigatória do regime de trabalho remoto para todos os servidores técnicos, docentes e estagiários, em todas as unidades da UFPR, por motivo da pandemia mundial de COVID-19. (UFPR/REITORIA)



Mapa das comunidades Quilombolas da Microrregião de Cerro Azul. Fonte: ITCG/PR

De acordo com os dados mais recentes, registrados e disponibilizados pelo colegiado da Lecampo, bem como, por registros sistematizados no SIGA – Sistema de Gerenciamento Acadêmico, ferramenta tecnológica utilizada pela UFPR para gerenciar e/ou acompanhar as informações acadêmicas relacionadas às suas graduações e aos(as) seus(suas) discentes, o Curso disponibilizou 40 vagas para novos(as) alunos(as) no vestibular do ano de 2021.

Atualmente, o total de estudantes ativos na Lecampo é de 124, que compõem as 5 Turmas espalhadas nos municípios e/ou nas comunidades das regiões onde o Curso é ofertado. Desde o início da Licenciatura até o mês de dezembro de 2021, o total de estudantes egressos é de 138. O perfil do calouro que a Lecampo compreende atualmente, é em sua maioria de mulheres, entre 20 e 30 anos de idade,que atuam como educadoras nas escolas/instituições do campo das redes estadual e municipal de ensino na região do litoral e Vale do Ribeira e que ainda não possuam curso de graduação. (SIGA/UFPR)

Estes calouros se originam não só das regiões onde situam-se os polos de aulas, como também de diversas outras cidades do Paraná, e algumas cidades, dos demais estados brasileiros, como Rondônia. Portanto, o curso tem uma vasta abrangência, em relação as cidades de origem dos seus

estudantes.

Diante deste contexto, é possível entendermos que, para formar formadores que compreendam que a educação é um direito à cultura, ao conhecimento e ao reconhecimento das identidades dos sujeitos, a Lecampo busca encontrar novos parâmetros.

Esses parâmetros, interpretamos aqui como rupturas, já que se baseiam em práticas contra-hegemônicas que, orientadas pela educação para a formação humana, pelas matrizes da Educação do Campo e do Desenvolvimento Territorial Sustentável, funcionam como tencionadoras do paradigma dominante na UFPR, abrindo os caminhos na transição paradigmática por qual vem passando a Universidade como um todo.

Como é o caso da itinerância e da alternância. As complementaridades entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade é o eixo estrutural do Curso. Uma novidade na práxis universitária que provoca a UFPR Litoral e seu corpo docente a construir novas e diferentes práticas pedagógicas e administrativas.

De acordo com o PPC da Lecampo:

> - O Curso de Licenciatura em Educação do Campo por meio da metodologia da pedagogia da alternância irá assegurar a organização dos tempos e espaços formativos que se adéquem à realidade do campo, assegurando as estratégias específicas de atendimento a formação e a flexibilização da organização do calendário escolar à vida e ao trabalho do campo (PPC, 2012).
> - A itinerância irá possibilitar a realização do Curso em lugares onde não há a presença física da Universidade, bem como a impossibilidade dos sujeitos que lá vivem se deslocarem para lugares onde a Universidade esteja instalada. Com esse regime estaremos também possibilitando o atendimento de demandas reprimidas e excluídas ao longo da história (PPC, 2012).

Nesta direção, identificamos a convergência das diretrizes que alicerçam o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) com as especificidades da vida no campo e com as questões fundamentais que envolvem o tema do Desenvolvimento Territorial Sustentável das regiões em questão neste estudo, conforme preveem os princípios do PROCAMPO.

Em defesa deste argumento, recorremos a Amartya Sen (2000), que conecta o desenvolvimento territorial diretamente às liberdades individuais

dos(as) sujeitos(as) e argumenta que a política pública tem influência sobre a expansão das capacidades (*capabilities*) das pessoas de viver o tipo de vida que elas valorizam e, por sua vez a direção que as políticas públicas tomam, igualmente pode ser influenciada pelas capacidades participativas das pessoas.

> [...] considera as liberdades dos indivíduos os elementos constitutivos básicos. Assim, atenta-se particularmente para a expansão das"capacidades" (*capabilities*) das pessoas de levar o tipo de vida que elas valorizam – e com razão. Essas capacidades podem ser aumentadas pela política pública, mas também, por outro lado, a direção da política pública pode ser influenciada pelo uso efetivo das capacidades participativas do povo. Essa via de mão dupla é central na análise do desenvolvimento (SEN,2000, p. 32).

Nesta perspectiva, entendemos que, ao adotar a alternância e a itinerância como práxis pedagógicas, a Lecampo não só está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo e com as normativas do PROCAMPO, como também aplica a política pública no sentindo de expandir as capacidades individuais mencionadas por Sen (2010) e, com isso, direciona a política para a construção de um desenvolvimento territorial sustentável das comunidades em que o Curso atua.

Compreendemos que a possibilidade dos educandos(as) e educandas(as) da Lecampo que, em sua maioria vivem no e do campo, de serem formados em um curso que se adapta ao modo de vida camponês, e não o contrário como é hegemônico no ensino superior, representa uma prática pedagógica contra-hegemônica.

Além dos novos parâmetros curriculares, entre os aspectos que demonstram o modo contra-hegemônico pelo qual, a implantação da Lecampo no Setor litoral se desenvolveu, destaca-se o fato dela ter emergido a partir de uma política pública, historicamente, conquistada por seus próprios beneficiários, ou seja, os trabalhadores do campo, que empenharam décadas de lutas com o Ministério da Educação (MEC) pleiteando uma educação que contemple as especificidades da vivência no campo e do campo.

Este aspecto evidencia a importância da participação massiva e efetiva da população no processo de construção das políticas públicas, pois quando

os seus indivíduos intervém nas circunstâncias sociais que os produzem enquanto humanos, estão também, constituindo-se em sujeitos político-educativos da nossa sociedade que, a partir das relações sociais com o coletivo se reconhecem como povo de direitos, questionando concepções e valores que nos obrigam a repensar e reaprender as imagens sociais, políticas e pedagógicas, historicamente arraigadas em nossa cultura. A Lecampo, ao promover continuadamente reuniões entre as comunidades do campo, ribeirinhas, quilombolas, indígenas e caiçaras, da região do Litoral do Paraná e do Vale do Ribeira e os docentes da UFPR Litoral, instituiu um novo formato de relação, bem descrita na fala de um dos representantes comunitários: "A diferença da Lecampo é que não é a UFPR que vem aqui desenvolver os seus projetos. Nós da comunidade, é que vamos para a UFPR Litoral."

Esse aspecto do Curso, está relacionado à dimensão dialógica mencionada no protocolo de análise de dados elaborado para atender a hipótese desta pesquisa. E, de acordo com os dados coletados, em especial referente a esta dimensão, a análise documental que realizamos através das atas das reuniões, do PPC do Curso e dos diários de campo resultantes da observação participante da ora pesquisadora demonstram que o constante movimento dialógico promovido ao longo de toda a construção da Lecampo até o presente momento, é uma das características mais presentes no processo de implantação desta Licenciatura, o que, consideramos ser também um elemento característico de ruptura do paradigma dominante nas práticas pedagógicas estabelecidas na academia.

Corroborando com essa argumentação, o PPC da Lecampo diz que:

> {...} aprender-ensinar, passa ser uma atividade essencialmente dialógica para a qual educandos e educadores participam de um mesmo processo interativo, corresponsável, partilhando conhecimentos, vivências de práticas sociais em diálogo com o conhecimento socialmente acumulado e que demanda necessariamente planejamento dialógico e ação investigativa que possibilite estabelecer o vínculo entre a prática social e as áreas do conhecimento (PPC, 2012).

No âmbito das políticas públicas, ao analisarmos a Lecampo, enquanto uma ação da Política Pública PROCAMPO, que possibilitou a implantação das

Licenciaturas em Educação do Campo espalhadas pelo Brasil atualmente, através do Modelo de Múltiplos Fluxos de Kingdon, percebemos que a influência dos atores e atrizes sociais envolvidos(as) no processo de conquista desta política foi fundamental para chamar a atenção do poder público e incluir a pauta da educação do campo na agenda governamental.

Entre os atores e atrizes sociais que atuaram na trajetória de implantação da Lecampo, especialmente no fluxo político (*politics*), identificamos a participação dos atores governamentais, ou seja, os(as) docentes tanto da UFPR Litoral quanto das escolas municipais e estaduais das regiões de atuação do Curso, a direção da UFPR Litoral e a Reitoria da UFPR, os prefeitos dos municípios litorâneos e os(as) servidores(as) técnicos(as) administrativos(as) do Setor Litoral e da SEED. Todos esses grupos formaram as forças políticas organizadas que promoveram os debates fundamentais para a materialização da Lecampo, durante os encontros e conferências já mencionados nesta pesquisa.

Vale salientar que os(as) docentes em questão, atuaram também como empreendedores assim como o(as) líderes das comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas e rurais do Litoral e da região do Vale do Ribeira, com destaque para a participação dos representantes do MST atuantes na região da Lapa, Cerro Azul e Adrianópolis, como os(as) educadores(as) e educandos da Escola Latino Americana de Agroecologia – ELAA, sediada no Assentamento Contestado, no município da Lapa
– PR. Todos(as) esses grupos foram de fundamental importância na articulação política junto as gestões públicas municipais dessas regiões, demonstrando as habilidades de negociação e persistência durante todo esse processo de implantação até a efetiva materialização da Lecampo.

Também identificamos os atores não governamentais que atuaram na construção da Licenciatura, isto é, os(as) moradores e moradoras das comunidades que foram beneficiadas com a implantação de um curso superior voltado a atender as necessidades deles(as) próprios(as). São os(as) filhos e

filhas dos trabalhadores dos campos, das comunidades quilombolas e ribeirinhas, dos pescadores, dos indígenas e dos caiçaras que agora tem a oportunidade de acessar uma universidade pública de qualidade como a UFPR e se qualificar para atuarem como educadores do campo em suas próprias comunidades, contribuindo para o desenvolvimento sustentável desses territórios, historicamente excluídos pelo poder público.

Nesta direção, Gottems, Pires, Calmon e Alves (2013), argumentam:

> Os atores de uma política pública se dividem entre os governamentais – o staff do poder executivo e os servidores de carreira – e os não governamentais – compostos pelos grupos de interesse e pelos grupos acadêmicos. Aqueles que exercem um papel fundamental na integração dos fluxos são os empreendedores de políticas públicas, que detêm qualidades básicas, tais como: o apelo para se fazer ouvir, articulações políticas, habilidades para negociar e persistência. A integração dos três fluxos – problemas, alternativas e política – é denominada como a abertura de uma janela de políticas públicas, que se constitui na oportunidade para que os empreendedores possam apresentar suas propostas (GOTTEMS, PIRES, CALMON e ALVES, 2013).

Nesta análise, identificamos ainda em relação as forças políticas organizadas que, a atuação dos empreendedores locais foi influenciada pela ausência de articulação governamental municipal, assim como pelas constantes mudanças nas prioridades políticas municipais de curto prazo.

A corrente dinâmica da política (*policies*) apresentada pelo Modelo de Múltiplos Fluxos de Kingdon é o fluxo que se apresenta mais evidente na análise da Lecampo, enquanto aplicabilidade da PROCAMPO, pois os três elementos considerados nesse fluxo, de acordo com o Modelo ou seja, o clima nacional (*nationalmood*), as forças políticas organizadas e as mudanças no governo são facilmente identificados no caso da Licenciatura em Educação do Campo da UFPR – Litoral.

Em relação as forças políticas organizadas, estas já foram apresentadas e caracterizadas através da identificação dos papeis dos atores sociais envolvidos no processo de implantação do Curso descritos anteriormente na presente pesquisa.

No que diz respeito ao clima nacional, é possível revelar este elemento

a partir análise da implantação do Curso através da contextualização do cenário institucional, social e político que se apresentava no período em que se iniciaram os debates acerca de quais características esta Licenciatura precisaria ter para atender as demandas dos trabalhadores do campo e demais grupos sociais interessados na implantação de um curso superior na área de educação do campo. Considerando os territórios aonde ele foi implantada, a instituição de ensino pela qual ele foi materializado, a demanda existente por professores qualificados para atuar nas escolas do campo das regiões aonde a Lecampo atua, enfim, a relevância do Curso para o desenvolvimento regional como um todo, já que esse é um dos propósitos ao se construir e aplicar uma política pública.

No caso da Lecampo, por se tratar da aplicabilidade local de uma política pública nacional, interpretamos o clima nacional como o clima regional nesta análise. Sendo assim, o clima regional na época, estava favorável para a implantação do Curso na região do Litoral do Paraná e do Vale do Ribeira, já que a agricultura familiar vinha sendo visibilidade, a partir das feiras de vendas de produtos orgânicos e/ou produzidos pelos pequenos agricultores locais. O que se deve, em grande medida, pela instalação da UFPR – Litoral nesta região que promoveu vários projetos a partir da implantação dos cursos de Agroecologia e Gestão Ambiental no Setor.

Desde 2005, portanto, a UFPR – Litoral fez articulações importantes entre os pequenos agricultores, a população urbana e as gestões públicas municipais, no sentido de criar alternativas para atender a demandas históricas das comunidades litorâneas.

Como descreve o PPC da Lecampo:

> Parte significativa da equipe pedagógica do Curso aqui proposto participou ativamente da Especialização/Extensão em "Educação do Campo Projovem Campo – Saberes da Terra", oferecida pela UFPR-Setor Litoral em conjunto com MEC/SECADI, na edição de 2008 e que resultou na elaboração de materiais pedagógicos, que contribuirão enormemente para a viabilização e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. O Programa Projovem Campo Saberes da Terra demonstrou a necessidade e a possibilidade desta universidade de continuar a contribuir para a formação de educadores e educandos que atuam diretamente com as populações camponesas (PPC, 2012).

Sendo assim, o clima regional já estava favorável quando a Lecampo começou a ser desenhada, em 2012. Isso ocorreu, principalmente, em função desses movimentos anteriores à implantação da Lecampo entre a UFPR Litoral, as comunidades agrícolas e escolares locais, que foram anteriores à implantação da Lecampo, bem como, a partir de um diagnóstico da realidade social e cultural das populações a serem beneficiadas com o curso, construído coletivamente em 2012, durante a Pré – Conferência da Educação do Campo do Litoral Paranaense e que mostrou a urgência e relevância de se criar uma licenciatura na área de educação do campo na região do Litoral e Vale do Ribeira.

No que diz respeito à mudança dos governos, a instalação da UFPR no Litoral fortaleceu a articulação da educação pública com os gestores dos municípios que compõe a região litorânea e Vale do Ribeira, pois fomentou a vinda de estudantes e seus familiares para o Litoral, o que resultou na melhoria da economia regional, como um todo e não só nas temporadas de verão, como de costume, mas ao longo do ano, já que chegaram também nessa região, muitos docentes e servidores para trabalhar na UFPR -Litoral.

Diante disso, a gestão publica local passou a valorizar o Setor Litoral e a contribuir com os projetos institucionais promovidos nas regiões que ele abarca tornando-se parceiros no desenvolvimento sustentável desses territórios.

Sobre a mudança dos governos, Kingdon (2003) argumenta:

> [...] as mudanças no governo influenciam a agenda tanto de pessoas em posições estratégicas como na composição do legislativo. Chama-se especial atenção para o início de governos, considerado o momento mais propício à entrada de demandas que permaneceram por um longo tempo sem resposta. (KINGDON, 2003)

Neste sentido, a implantação da Lecampo passou a ser do interesse do governo regional também, em função de sua relevância para o desenvolvimento regional como um todo. Ainda que, em sua maioria, os gestores entendam o conceito de desenvolvimento como crescimento econômico. E a economia regional, foi igualmente fomentada com o surgimento da UFPR – Litoral. Mas foi uma consequência da formação superior

de qualidade oportunizada à população desta região que, por isso se tornou mais qualificada, com autonomia e protagonismo.

De acordo com a análise da Lecampo, enquanto ação derivada do PROCAMPO, a janela de oportunidades aconteceu, porque todos os fluxos convergiram, ou seja, no fluxo da política: havia a demanda por uma formação acadêmica em educação do campo, os grupos sociais envolvidos se articularam e pressionaram o poder público regional em relação ao tema, o clima regional estava favorável para a implantação da Lecampo e portanto, despertou o interesse da agenda governamental regional e nacional.

O fluxo dos problemas e o fluxo das alternativas, conforme o Modelo de Kingdon, já havia ocorrido em âmbito federal durante o processo de conquista e construção do PROCAMPO protagonizado, principalmente, pelos trabalhadores do campo organizados que encamparam uma longa e forte história de lutas contra o governo federal durante décadas até que a implantação da Lecampo fosse viabilizada.

Sobre a janela de oportunidades, Kingdon menciona:

> A integração dos três fluxos – problemas, alternativas e política – é denominada como a abertura de uma janela de políticas públicas, que se constitui na oportunidade para que os empreendedores possam apresentar suas propostas. (KINGDON, 2003)

Compreendemos, portanto, que os resultados obtidos com a realização deste trabalho, corroboram com a hipótese aqui levantada, ou seja, nos demonstram que o processo de implantação da Lecampo orientou-se por conceitos e princípios contra- hegemônicos, atuando como uma ferramenta de ruptura aos paradigmas constituintes da universidade pública tradicional, a produção de conhecimento tem como objetivo primordial, servir a lógica da cultura capitalista/neoliberal de mercado.

Vale salientar que a análise realizada aqui foi baseada na nossa interpretação acerca do que significa a ruptura do paradigma dominante e do que significa resistência ao paradigma dominante na universidade. Assim sendo, definimos que romper é criar práticas contra-hegemônicas direcionadas pela concepção de educação como formação humana e pelos princípios e

matrizes da Educação do Campo e assim, tencionar até abrir as fendas no terreno do paradigma dominante na academia com o objetivo de colaborar para a transição paradigmática. Resistir ao paradigma dominante é criar práticas fundadas nas bases da escola capitalista, delineadas na pedagogia tradicional.

5. CONCLUSÕES

Em sua essência, a Lecampo tem o propósito construir o vínculo entre o campo e a educação, entre os planos do campo e os planos da educação, pois são eles que fundamentam a Educação do Campo.

Considerando que as especificidades da Educação são o campo, os sujeitos do campo, as lutas do campo e todos os aspectos que dizem respeito à vida do povo do campesino, é imprescindível que a Licenciatura em Educação do Campo da UFPR– Litoral mantenha o compromisso firmado desde a sua origem com os trabalhadores do campo e suas demandas.

Isso significa criar as condições necessárias por meio de estratégias para manter os sujeitos do campo inseridos e ativos nos espaços acadêmicos e vice-versa, ou seja, que a academia, por sua vez, igualmente se relacione com a realidade do modo de vida da população do campo, conheça as suas batalhas e as relações sociais ali construídas. Ainda que o sistema de ensino-aprendizagem em conjunto com o arcabouço burocrático estabelecido por décadas na universidade tradicional e engessada atuem como ferramentas de supressão transfiguradas como inclusivas e acolhedoras.

Ao longo de toda a minha trajetória para produzir essa pesquisa, que, apesar de desafiadora foi ao mesmo tempo muito enriquecedora, pude perceber que a educação do campo não é somente um sistema de educação diferente do tradicional que é baseado na formação para o mercado de trabalho e na produção acadêmica. Ela é muito mais do que isso, pois carrega em sua gênese um universo de signos, histórias de vida, de lutas sociais, de resistência, de respeito ao planeta e aos seres que nele habitam. A educação do campo é poderosa e transformadora e diz respeito a um modo de viver, mais sustentável e respeitoso com a vida.

Não é de hoje que, para manter-se existindo, a educação do campo precisa travar muitas batalhas e se infiltrar nos espaços tradicionais de ensino, quebrar as regras excludentes impostas por uma elite cultural privilegiada que ocupa as universidade desde a sua origem e mede o sucesso de um ser

humano pela quantidade de bens materiais que ele possui. A educação do campo é a própria contramão do que o pensamento hegemônico capitalista estabelecido em grande parte das sociedades ocidentais.

É nessa direção que a Lecampo se estabelece, atuando como um movimento contra-hegêmonico na quebra das práticas pedagógicas hegemônicas e ultrapassadas características da escola urbana que vem formando os "cidadão e cidadãs de bem" do país.

Este estudo também me possibilitou constatar que, a depender por qual currículo e metodologia a formação escolar de um indivíduo acontece ao longo de sua existência, assim também será o cidadão que agirá no mundo e na sociedade.

> Qual é o tipo de ser-humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existente preconizada nas teorias educacionais críticas? (SILVA, 2001, p. 15).

Diante desses questionamentos fundamentais, compreendemos que o desafio maior da Lecampo é manter, dentro dos espaços universitários da UFPR Litoral, a riqueza e originalidade do modo de vida do povo do campo que habita as regiões litorâneas do Paraná e do Vale do Ribeira dentro dos espaços acadêmicos conquistados arduamente em um passado recente, e, ao mesmo tempo, construir continuamente as estratégias adequadas para romper o paradigma dominante estabelecido dentro das instituições de ensino superior, buscando manter-se como um movimento contra-hegemônico dentro da academia.

Conforme afirma Barbosa (2016):

> É no contexto de crise de hegemonia da universidade pública, quando o paradigma científico dominante apresenta brechas e fissuras, que a licenciatura em educação do campo representando a ocupação do território universitário pela classe trabalhadora do campo, pretende atuar com uma práxis contra-hegemônica para forjar um educador que, consciente da situação de opressão a que a sociedade capitalista o submete, seja capaz de lutar pela libertação e emancipação dos povos do campo, na e pela superação da contradição opressor-oprimido, enquanto cria uma possibilidade de

> educação para além do capital, fundada em novos princípios, lógicas, valores e sentidos (BARBOSA, 2016, p. 249).

Consideramos que, por ser um curso em permanente construção com um currículo "vivo", a Lecampo ainda tem trilhas e becos a serem percorridos até se construir uma trajetória em que a contra-hegemonia possa ser aparente com tranquilidade e isso vai acontecendo no vaivém de métodos, de relações. Sendo assim, o desenvolvimento da Lecampo depende de um estado permanente de atenção, de reflexão, de um movimento dialético constante, de crítica e autocrítica. Neste sentido, se faz necessária a atuação de mais educadores e menos docentes.

Também sugerimos que este estudo seja ainda mais aprofundado e atualizado em uma nova oportunidade, com a inclusão da análise dos egressos da Lecampo e o efeitos gerados após quase uma década da sua implantação, nas comunidades onde ela atua.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Brasília. 2012.

BAUER, Martin W, GASKELL, George (ed). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BODART, Cristiano das Neves. ***Infraestrutura e superestrutura em Marx.*** Blog Café com Sociologia. com. Disponível em: https://cafecomsociologia.com/infraestrutura-e- superestrutura-em-marx/ . Acesso em: 11 de Set 2022.

BRASIL. MEC. **Censo Escolar 2013**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. In: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro. v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. **Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada: questões teórico-práticas.** In: *Formação do Educador e Avaliação Educacional v 4, Avaliação Institucional, ensino e aprendizagem.* São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 165-180.

CAPELLA, Ana Cláudia N. **Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas.** In: BIB, São Paulo, n.61, primeiro semestre de 2006, PP. 25- 52. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/mages/bib61.pdf , acesso em 25 de Mar 2021.

CONTRERAS, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.). **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Morata, 2010.

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. **Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática**. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016.

DYE, T.R. **Policy Analysis: what governments do, why they do it, and what difference it makes**. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1984

ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (Orgs.). **Avaliação: uma discussão em aberto.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

FARIA, Carlos A. P. **A política da avaliação de políticas públicas**. In: RBCS, São Paulo. V. 20. N. 59, outubro/2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**.17.ed.Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1887.

FONEC. Fórum Nacional da Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** In: Seminário Nacional, 2012, Brasília. *Anais...*Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicações_relatórios.asp?tpl_id=5> , acesso em 12 Fev. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLADWIN, T. N.; KENNELLY, J. J.; KRAUSE, T. S. **Shifting paradigms for sustainable development: implications for management theory and research**. Academy of Management Review, v. 20, n. 4, p. 874-907, 1995.

GRAMSCI, A. **Alcuni temi della quistione meridionale.** In:_____. La questione meridionale. Roma: Riunite, 2005. p. 155-190. Organizado por Franco de Felice e Valentino Parlato.

_____. **Quaderni del carcere. Edizione critica dell'Istituto Gramsci**. Turim: Einaudi, 1975. Organizado por Valentino Gerratana.

GOTTEMS, Leila B. D.; PIRES, Maria R. G. M.; CALMON, Paulo C. P.; ALVES, E. D. **O modelo dos múltiplos fluxos de Kingdon na análise de políticas de saúde: aplicabilidades, contribuições e limites.** In: Saúde Soc. São Paulo, v.22, n.2, p.511- 520, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/LPqDQ59Jd7kqnD93nKfKd7d/?format=pdf&lang=pt Acesso em 11 Set. 2022.

Hochman G, Arretche M, Marques E, (org). **POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

ITGC – Instituto de Terras, Cartografia e Geologia do Paraná. Mapeamento Sistemático. Escala 1:50:000. IBGE e DSG. **Comunidades Tradicionais negras e Comunidades Remanescentes de Quilombos.** Grupo de Trabalho Clóvis Moura. Fundação Cultural Palmares, 2005-2010. ITGC, 2017.Disponível em https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11 apa_das_comunidades_quilombolas_no_municipio_de_adrianopolis.pdf , acesso em: 20 Dez. 2021.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/ , acesso em 14 Out. 2021.

IPARDES. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e**

Social. Disponível em http://www.ipardes.gov.br/ , acesso em 14 Out. 2021.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. In: MOROSINI, Marília Costa; ROSSATO, Ricardo (Ed.) et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária:** glossário, Brasília: INEP, 2006

JONASSEN, D. H.; BEISSNER, K. & YACCI, M., 1993a. **Structural Knowledge: Techniques for Representing, Conveying, and Acquiring Structural Knowledge. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.**

KINGDON, John W. 2003. **Agendas, alternatives, and public policies.New York: Longman.** Disponível: em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000223&pid=S0103-33522012000100011000022&lng=en. acesso em 10 Jun, 2021.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. **Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006.

LARROSA, Jorge Bondia. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n, 19, Abr. 2002.Disponívelem:<http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S141324782002000100003& lng=en&nrm=iso>, acesso em 12 Fev. 2021.

_____, **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas/** texto

de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. ed. Belo Horizonte; Autêntica, 2010.

LOCK, Jussara Margareth de Paula. **Avaliação na escola cidadã.** In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÖWY, Michael. Revolução burguesa e revolução permanente em Marx e Engels. **Discurso**,n.9, p. 129-152, 1998. Disponível em: file:///C:/Users/UFPR/Desktop/Edi/37849-Texto%20do%20artigo-44509-1-10- 20120813%20(1).pdf , acesso em: 11 Set. 2022.

Mapa do Litoral do Paraná. Portal Preserve a Ilha do Mel. PR. Disponível em: http://www.ilhadomelpreserve.com.br/litoraldoparanaguaraquecaba.htm , acesso em: 20 Dez. 2021.**Mapa da Região do Vale do Ribeira.** Portal O Vale do Ribeira. PR, 2012 Disponível em:https://www.ovaledoribeira.com.br/2012/01/mapa-do-vale-do-ribeira-pelo-google.html , acesso em: 20 Dez. 2021.

MARTINS, J. de S. **A Chegada do Estranho**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MARX, Karl. A ideologia alemã. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MATTEI, Lauro. **Políticas de apoio ao desenvolvimento da agricultura familiar no Brasil: o caso recente do Pronaf**. In: Revista Econômica do Nordeste, Fortaleza, v.38, n. 1, jan-mar. 2007.

MENEZES, Marília G., SANTIAGO, Maria E. **Contribuição do Pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. In: Pro-Posições | v. 25, n. 3 (75) | p. 45-62 | set./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?lang=pt&format=pdf ,

acesso em: 17 Dez. 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira: NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

Ministério da Educação, **Portal MEC**, Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br acesso em 14 Fev. 2021.

Ministério da Educação. Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. **Núcleo de Concursos.** Edital n.º 18/2021 – NC. Disponível em: https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=2846 , acesso em 03 Nov. 2021.

MOLINA, Mônica C., TAFAREL, Celi Z. **Política Nacional e Educação do Campo**. In Caldart, Roseli Salete (org.) Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

MOLINA, M. C. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. In Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR, Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/format=pdf&lang=pt , acesso em 21 Set. 2021.

_____. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. In MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão* (p. 7- 15). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.

MOLINA, Rosane Kreusburg. **O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória.** In MOLINA, Vicente Neto e TRIVIÑOS, Augusto Silva (org.). A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 95-105.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. (p. 13-47)

_____. **Science avec conscience**. Trad. Maria Gabriela de Bragança e Maria da Graça Pinhão. Portugal: Publicações Europa-América, 2008.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M. M. & BUCHWEITZ, B., 1993. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

MULLER, Ana L. **A construção das políticas públicas para a agricultura familiar no brasil: o caso do Programa de aquisição de alimentos.** UFRGS. FCE. Prog. De Pós-Grad. em Desen. Rural. Porto Alegre, 2007

NOVAK, J. D. & GOWIN, D., 1984. **Learning How to Learn**. Cambridge: Cambridge University Press

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Vanessa E. **As fases do processo de políticas públicas**. In: MARCHETTI, V. (Org.). Políticas Públicas em debate. São Bernardo do Campo: ABCD Maior, UFABC, 2013.

ONTORIA, A. **Mapas conceituais: uma técnica para aprender.** São Paulo: Loyola, 2005.

PARADA, Eugenio L. **Política y políticas públicas**, **Serie Políticas Sociales**, n. 95 (LC/L.2176-P/E), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), agosto. Publicación de las Naciones Unidas, Nº de venta: S.04.II.G.103. In: SARAVIA, E e FERRAREZI, E (Org.). Políticas públicas; coletânea – Brasília: ENAP, 2006. 2v. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2914/1/160425_coletanea_pp_v1.pdf , acesso em 20 Dez. 2021.

PNUD. **Programa das nações unidas para o desenvolvimento**. Disponível em http://www.pnud.org.br/. Acesso em 13 Jun. 2021.

PROCAMPO. Ministério da Educação, Portal MEC. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br. acesso em 15 Fev. 2021.

PRODANOV, Cleber C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM

EDUCAÇÃO DO CAMPO – Programa PROCAMPO – SESU/SECADI/ SETEC, Edital 02 de setembro/2012. Curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo. UFPR/Setor Litoral.

RAMOS, Marise N.; MOREIRA, Telma M.; SANTOS, Clarice A. Dos (coord.). **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

SÁ, Laís Mourão; MOLINA, Monica; FREITAS, Helana. A Política da Educação do Campo na Universidade Pública Brasileira. In: **VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural**. Pernambuco. Porto de Galinhas. 2010 SACHS, I. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. São Paulo. Vértice, 1986. (p. 9-27).

_____. **Rumo à ecossocioeconomia: teoria e prática do desenvolvimento [Org. Paulo Freire Vieira]. São Paulo: Cortez, 2007.**

SANTOS, Boaventura de Souza. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas** / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed.
- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.- (Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño / Gentili, Pablo). Disponível em:
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf , acesso em 21 Set. 2021.

SANTOS, Clarice A., LACERDA, Celso L.de. Introdução. In SANTOS, Clarice A., MOLINA, Mônica C., JESUS, Sonia de M.S.A. **Memória e História do Pronera: Contribuições do Programa Nacional de Educação**

na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasil: INCRA. 2011.

SEED. Secretaria Estadual de Educação. **Superintendência de Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná - http://diaadiaeducacao.pr.gov.br , acesso em: 17 Dez. 2021.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo. Companhia da Letras, 2000

SIGA – UFPR. **Sistema Integrado de Gestão Acadêmica.** Acesso em, 11/03/2022.

SOUZA, Maria A. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.** In: Educ. Soc., Campinas. vol. 29. n.10 5, p. 1089-1111,set./dez. 2008. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br , acesso em 16 Fev. 2021

SOUZA, Celina. **Estado da arte em políticas públicas**. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta e MARQUES, Eduardo (Org.). Políticas Públicas no Brasil, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

_____. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006.TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Bases teórico- metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 2. ed. Porto Alegre: UniRitter, 2001. (Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis: 4).WIZNIEWKY, Carmen Rejane Flores. A Contribuição da Geografia na Construção da Educação do Campo. In: MATOS, Kelma & WIZNIEWKY, Carmen Rejane Flores et al. (Org.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

ZAHARIADIS N. **The Multiple Streams Framework. Structures, Limitations, Prospects**. In: Sabatier PA. Theories of the policy process. 2007. p.65-92.

APÊNDICE A:QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO LECAMPO UFPR LITORAL

1 O que os motivaram a ingressarem no quadro de professores da Lecampo da UFPR Litoral?

2 Qual a participação de vocês no processo de implementação do curso? Como analisam esse processo, considerando o fato dele ser viabilizado a partir de uma política pública?

3 Com base no PPC do Curso, como percebem que as diretrizes adotadas durante o percurso de construção da Lecampo atendem aos objetivos da política pública a que a Licenciatura veicula-se?

4 Em suas concepções, quais são os fatores que fundamentam a implementação de uma Licenciatura em Educação do Campo na UFPR – Setor litoral?

6 Como percebem a participação da Universidade neste processo?

7 Quais desafios e potencialidades percebem no processo de implementação da Lecampo?

8 Relacionando o processo de criação da Lecampo à Política **N**acional de Educação e, de acordo com a sua experiência profissional e aproximação com esses elementos, quais aspectos semelhantes e/ou divergentes vc pode notar entre eles?

9 O que mais gostariam de comentar?

APÊNDICE B – PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA CÂMARA DA LECAMPO

① dia 13/07/17 - reunião extraordinária Lecampo.

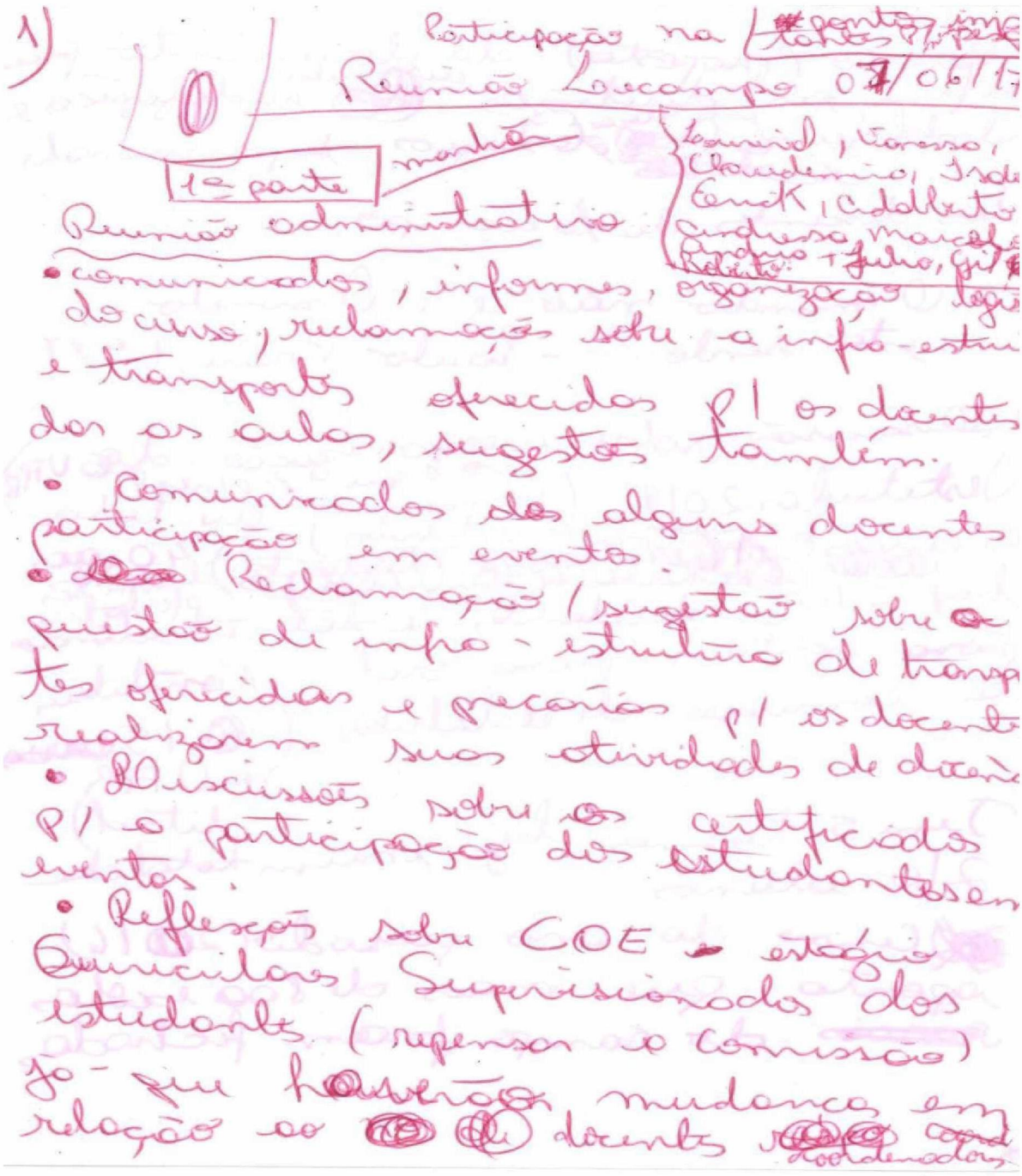
- Avaliação das turmas / alunos / estágios. (conceitos e frequência dos estudantes p/ lançar no SIE)

Andréia: a etapa que está sendo avaliada foi marcada por várias tensões ~~entre~~ em decorrência de divergências c/ o Elo e do ocorrido na UFPR Litoral durante as aulas de campo.

Todos estavam a flor da pele.

→ OBS: entrada dos estudantes de

APÊNDICE B – PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA CÂMARA - LECAMPO



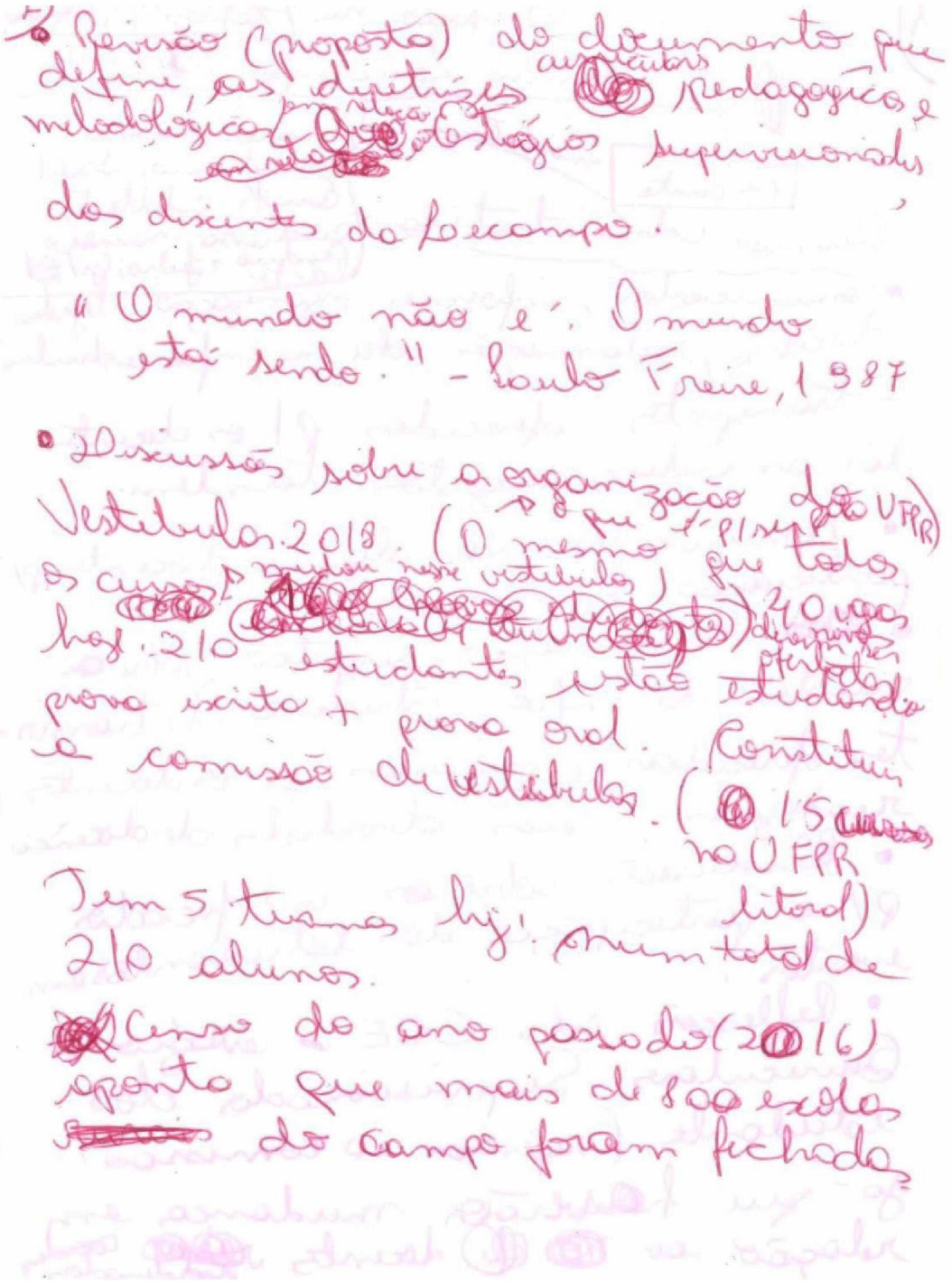
1) Participação na Reunião Lecampo 07/06/17

1ª parte manhã

Reunião administrativa

- comunicados, informes, organização
do curso, reclamação sobre a infra-estru
e transportes oferecidos p/ os docentes
dor as aulas, sugestões também.
- Comunicados dos alguns docentes
participação em eventos.
- Reclamação/sugestão sobre a
questão de infra-estrutura de transp
tes oferecidas e precárias p/ os docente
realizarem suas atividades de docên
- Discussões sobre os certificados
p/ a participação dos estudantes em
eventos.
- Reflexão sobre COE - estágio
Curriculars Supervisionados dos
estudantes (repensar a comissão)
já que houveram mudanças em
relação aos docentes coordenadores

APÊNDICE B - PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA CÂMARA - LECAMPO



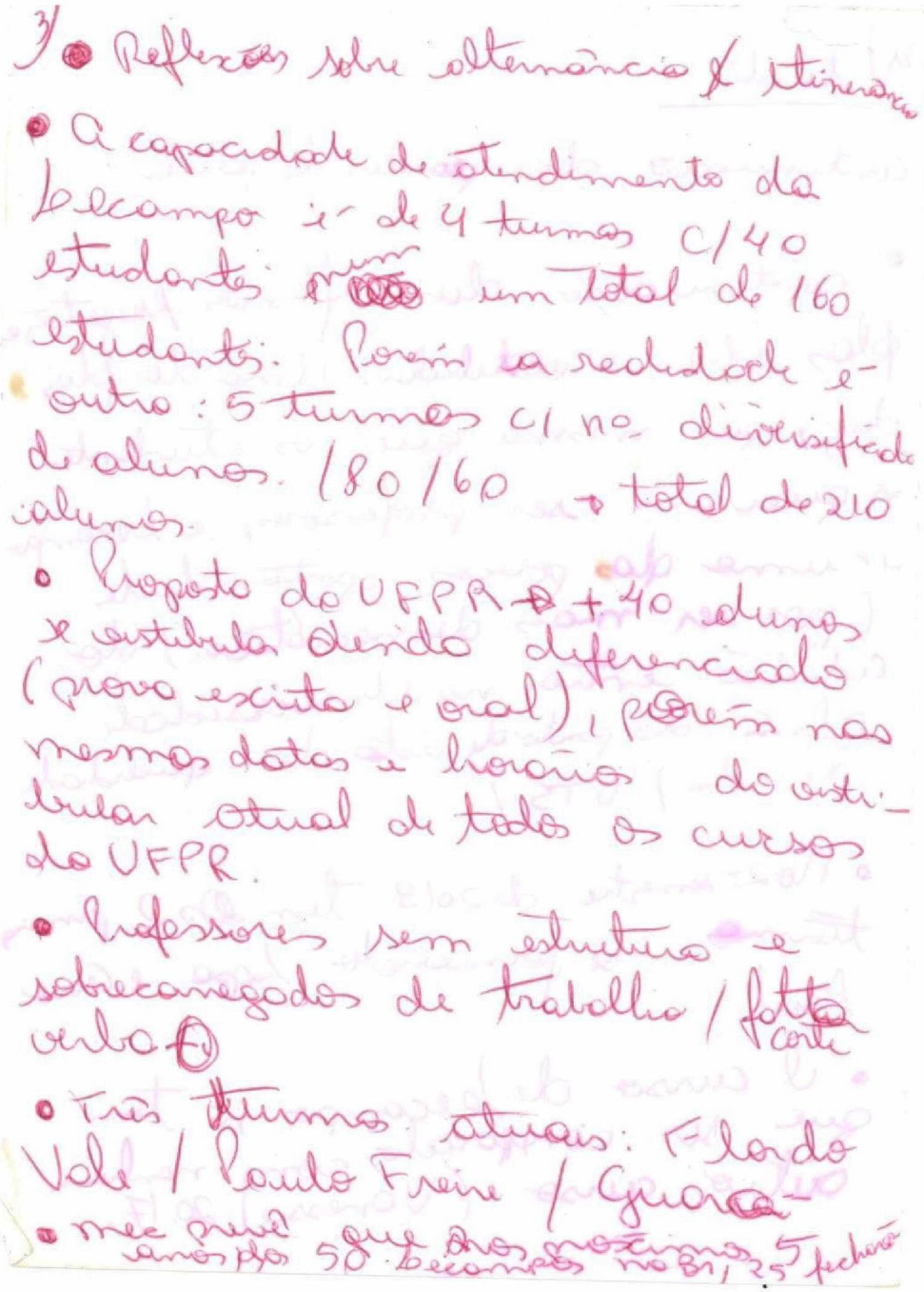
- Revisão (proposta) do documento que define as diretrizes pedagógicas e metodológicas dos estágios supervisionados dos discentes do Lecampo.

"O mundo não é. O mundo está sendo." - Paulo Freire, 1987

- Discussão sobre a organização do Vestibular 2018. (O mesmo que tem sido feito pela UFPR) Os cursos poderão inserir vestibulares que todos hoje 210 estudantes estão estudando) 240 vagas disponíveis prova escrita + prova oral. Constituem a comissão de vestibulares. (15 no UFPR litoral) Tem 5 turmas hj. num total de 210 alunos.

Censo do ano passado (2016) aponta que mais de 800 escolas do campo foram fechadas

APÊNDICE B - PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA CÂMARA - LECAMPO



3/ • Reflexão sobre alternância & itinerância

• A capacidade de atendimento da Lecampo é de 4 turmas C/40 estudantes num total de 160 estudantes. Porém a realidade é outro: 5 turmas C/ no. diversificado de alunos. 180/160 → total de 210 alunos.

• Proposta do UFPR + 40 alunos e vestibular dentro diferenciado (prova escrita e oral), porém nas mesmas datas e horários do vestibular atual de todos os cursos do UFPR.

• Professores sem estrutura e sobrecarregados de trabalho / falta verba

• Três turmas atuais: Florido Vale / Paulo Freire / Guiomar

• meu nível anos do 5º [illegible] no 81, 25 fechou

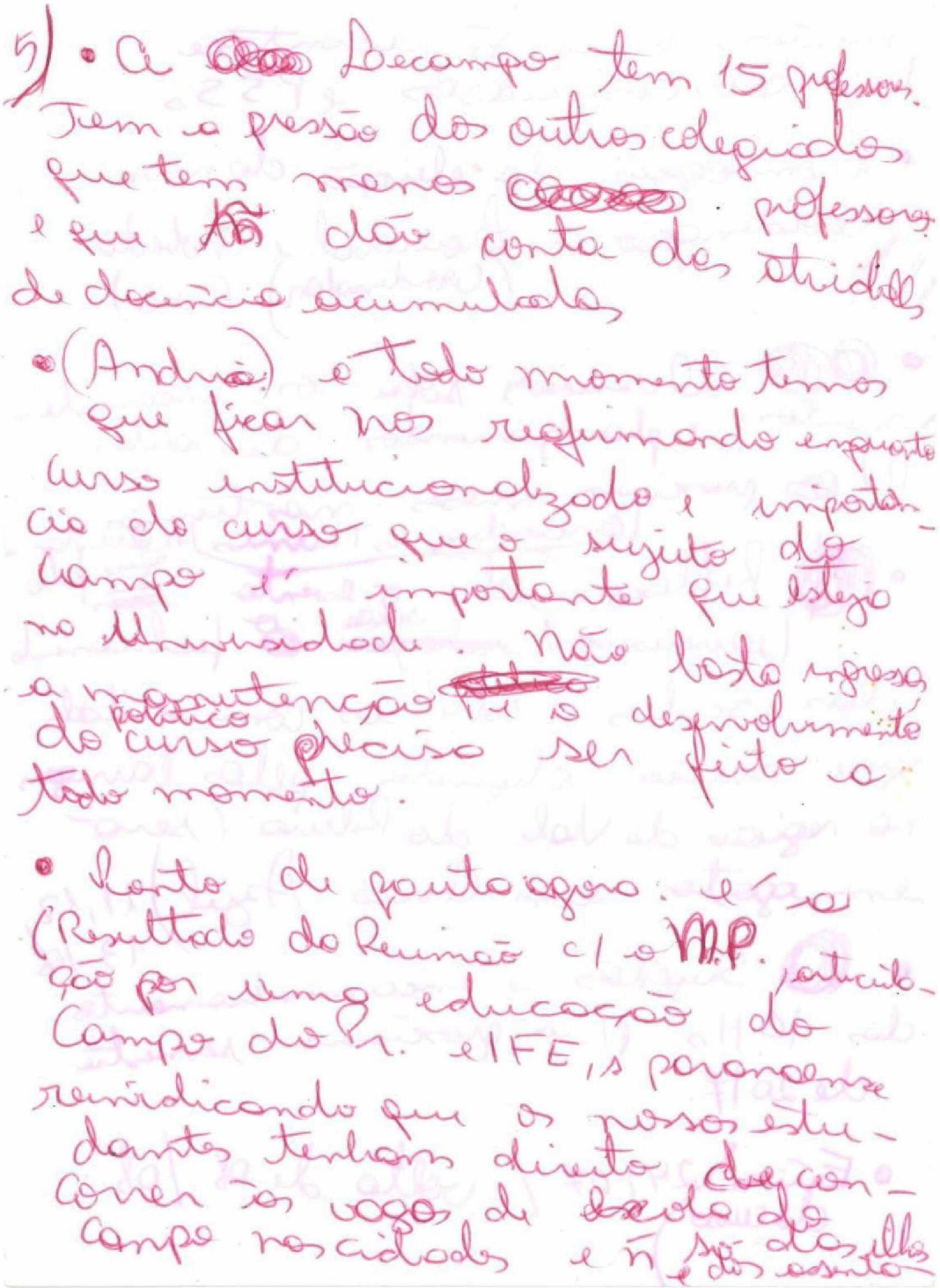
APÊNDICE B – PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA CÂMARA - LECAMPO

4/ Tarde:

Continuação dos pontos de pauta:

- Continuação das reflexões/sugestões pelos sobre o ~~estatuto~~. Uma das pls diz, que mesmo que os estudantes não queiram ser professores, o Lecampo é uma das poucas oportunidades (por ser mais democrático) do cidadão entrar na Universidade além do ponto de vista do qualidade de vida / DTS /
- No 2º semestre de 2018 tem 2 turmas se formando Lepo e Cerro Azul.
- O curso de Lecampo não tem que ser comparado com nenhum outro curso. (Vanessa) 2017.

APÊNDICE B – PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA CÂMARA - LECAMPO

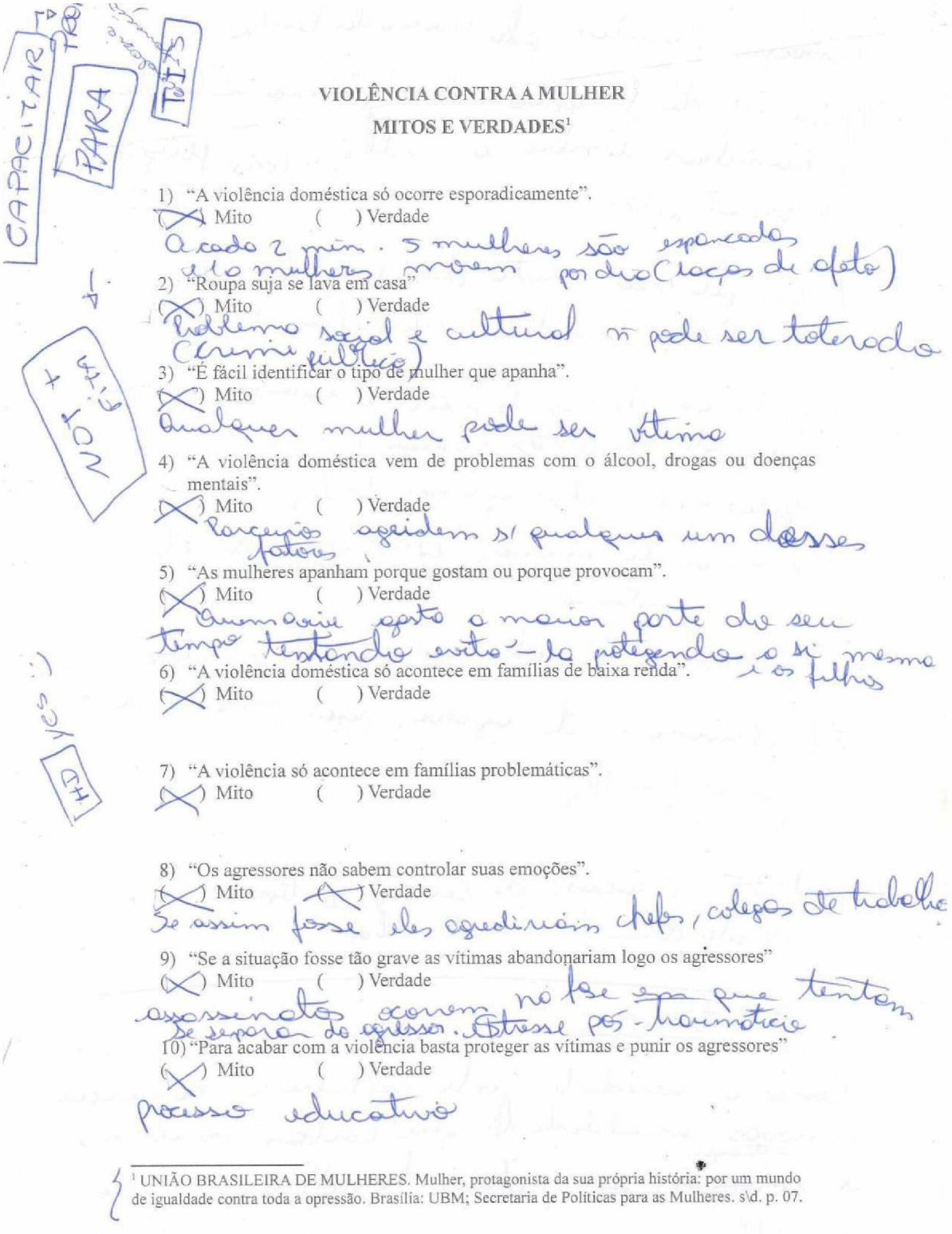


5) • A [redacted] Decampo tem 15 professores. Tem a pressão dos outros colegiados que tem menos [redacted] professores e que dão conta das atividades de docência acumuladas

• (Andrea) e todo momento temos que ficar nos reafirmando enquanto curso institucionalizado e importância do curso que o sujeito do campo é importante que estejo na Universidade. Não basta ingressar a permanência [redacted] política e o desenvolvimento do curso preciso ser feito a todo momento.

• Ponto de pauta agora: é (Resultado da Reunião c/ o M.P. ção por uma educação do Campo do Pr. e IFE, s para se reivindicando que os nossos estudantes tenham direito de concorrer às vagas de escola do campo nas cidades e n/ só das filhas dos assentados

APÊNDICE C – DIÁRIOS DE CAMPO – ATIVIDADE REALIZADA EM SALA



VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

MITOS E VERDADES[1]

1) "A violência doméstica só ocorre esporadicamente".
(X) Mito ( ) Verdade
A cada 2 min. 5 mulheres são espancadas e 10 mulheres morrem por dia (dados de 2016)

2) "Roupa suja se lava em casa"
(X) Mito ( ) Verdade
Problema social e cultural n pode ser tolerado (Crime público)

3) "É fácil identificar o tipo de mulher que apanha".
(X) Mito ( ) Verdade
Qualquer mulher pode ser vítima

4) "A violência doméstica vem de problemas com o álcool, drogas ou doenças mentais".
(X) Mito ( ) Verdade
Parceiros agridem s/ qualquer um desses fatores

5) "As mulheres apanham porque gostam ou porque provocam".
(X) Mito ( ) Verdade
Quem apanha gasta a maior parte de seu tempo tentando evitá-lo protegendo a si mesma e os filhos

6) "A violência doméstica só acontece em famílias de baixa renda".
(X) Mito ( ) Verdade

7) "A violência só acontece em famílias problemáticas".
(X) Mito ( ) Verdade

8) "Os agressores não sabem controlar suas emoções".
(X) Mito (X) Verdade
Se assim fosse eles agrediriam chefes, colegas de trabalho

9) "Se a situação fosse tão grave as vítimas abandonariam logo os agressores"
(X) Mito ( ) Verdade
assassinatos ocorrem no ato em que tentam se separar do agressor. Estresse pós-traumático

10) "Para acabar com a violência basta proteger as vítimas e punir os agressores"
(X) Mito ( ) Verdade
processo educativo

[1] UNIÃO BRASILEIRA DE MULHERES. Mulher, protagonista da sua própria história: por um mundo de igualdade contra toda a opressão. Brasília: UBM; Secretaria de Políticas para as Mulheres. s\d. p. 07.

APÊNDICE C - DIÁRIOS DE CAMPO

92

- fazer questionário c/ perguntas sobre o Lecampo p/ ver quais os docentes que eu tenho p/ me aprofundar".
- escolher 2 comunidades do litoral - (onde tenham os 2 alunos da turma de Lecampo litoral)
- questionário / mapa conceitual / entrevista (questionário semi-estrutur
- inserção na comunidade
- fazer acompanhamento e observação dos trabalhos dos alunos (atuação) nessas comunidades
- observação participativa
- convivência c/ a turma nos tempos - universidade
- escolher 2 estudantes de Cerro azul e 2 do litoral
- fazer 3 aproximações
  - 1 no início (p/ mapa conceitual)
  - 1 entrevista (questionário c/ os alunos todos os alunos)
  - (c/ os alunos acompanhados / c/ a comunidade em que atuam e c/ a família)
- atuação do graduando nas famílias antes e depois do PP
- (no mapa conceitual) verificar a relação do que o curso de formação de campo e/ a sua realidade.
- entrevista (narrativa oral - só c/ os 6 estudantes gravar durante o questionário semi-estruturado
- utilizar documentos já - anexados pelo colegiado do curso p/ pesquisa (relato de vivência)
- o roteiro é questionário - semi-estruturado
- analise do PPP da escola / • verificar atuação (dos 6 acomp.) dele como professor na comunidade.

desenvolvimento

- Verificar aonde o político quer atuar e verificar a pesquisa a partir desses itens (O que eu quero ver (itens) dentro dos itens que o PP. focam já permite)

⑤ Conclusão

A analise do discurso / componente da paisagem, maior nº de componentes + efetivo é o PP; avaliar a eficácia também pela ação prática na

APÊNDICE C – DIÁRIOS DE CAMPO

Secampo: Secim em Educ - do Campo habilitação em Ciências da natureza

aula de Secampo 22/05/16.

-apresentação dos PA's dos alunos. / apresent. vídeo dos ateli
- organização dos CT.s p/ expôr feira das laranjas
- trabalho nos coletivos (se reúnem)
(problematização dos estudos, posicionalidade, trabalhar em coletivo e enxerga a sua realidade)

próximas etapas Ciclo Azul → questões disciplinares específicas (FTPs)

-a tarde:

→ Apresentação do Fórum de Desenvolvimento Sustentável do Vale do Ribeira - p/ encontrar soluções p/ os problemas sócioeconômicos ambientais e culturais dos municípios da região do Vale do Ribeira.

"A cidade sem o campo se extingue e o campo sem a cidade continua sendo campo."

verificar a participação no aula dia 02/06/2017 (videocampo Câmara) p/ apresentação da pesquisa de mestrado e p/ aplicação do mapa conceitual e do questionário (1ª inserção)
→ tema: políticas públicas da educação do campo

Como eu julgo tema pop. vago
políticas públicas
paper
concentrar estudo de caso (2 ou 1)
matriz de PPPs.
indicadores