

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

**JÉSSICA DOS SANTOS KRIKI
KESLEY CAROL DE CARVALHO**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES : UM DIÁLOGO
COM O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS - CAMPUS CHAPECÓ**

CHAPECÓ- SC

2021

JÉSSICA DOS SANTOS KRIKI
KESLEY CAROL DE CARVALHO

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES : UM DIÁLOGO
COM O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS - CAMPUS CHAPECÓ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr.^a Kátia Aparecida Seganfredo

CHAPECÓ-SC

2021

JÉSSICA DOS SANTOS KRIKI
KESLEY CAROL DE CARVALHO

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES : UM DIÁLOGO
COM O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS - CAMPUS CHAPECÓ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 08/10/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Kátia Aparecida Seganfredo – UFFS
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Marroco Maraschin- UFFS
Avaliadora

Prof.^a Dr.^a Maria Iolanda Fontana- UTP/NUPECAMP e Must University
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Dedicamos este trabalho aos familiares, maridos e amigos, que em cada palavra foram lembrados, assim como em cada momento nos apoiaram.

“Eles tentaram nos enterrar. Mal sabiam eles que éramos sementes.”

(Autor desconhecido)

RESUMO

O tema pesquisado neste artigo é a Formação Docente na Educação Do/No Campo, no qual analisamos a perspectiva de formação docente na Educação do Campo e em que medida o projeto pedagógico da UFFS e do Curso de Pedagogia- Campus Chapecó aproximam-se dessa perspectiva de educação/formação. A metodologia utilizada é a pesquisa de cunho qualitativo, tendo como fontes a análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a Resolução N° 2/2017 - CONSUNI/CGAE e o Projeto Político Pedagógico (Matriz 2019) do Curso de Pedagogia da UFFS, e análise bibliográfica, que dispostas, derivam da plataforma Scielo, Revista Educação & Sociedade, Currículo sem Fronteiras e livros físicos. Nosso objetivo geral é compreender como se dá a formação de Pedagogas no Curso de Pedagogia da UFFS- Campus Chapecó- SC em relação à Educação que se dá no Campo, e nossos objetivos específicos, que serão os capítulos da pesquisa, baseiam-se em uma análise documental, que compreendem a constituição da Universidade, dos Cursos e matrizes curriculares e de formação. No primeiro capítulo abordamos a formação docente na perspectiva da educação do campo. Este capítulo é fundamentado por Arroyo (2012) e Almeida; Melo (2018). No segundo capítulo, analisamos o processo de constituição da Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS, buscando relações com a perspectiva educacional da Educação do Campo através da análise dos documentos Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e a Resolução N° 2/2017 - CONSUNI/CGAE. Neste capítulo, dialogamos com os seguintes autores: Paludo (2012), Arroyo (2007); (2012), Caldart (2012), Fernandes; Cerioli; Caldart (2011), Arroyo; Caldart; Molina (2011). No terceiro capítulo, buscamos a compreensão das relações entre o Projeto Político Pedagógico (Matriz 2019) do Curso de Pedagogia da UFFS e a Educação do Campo, de forma a relacionar as construções formativas iniciais dos estudantes, tendo como base os estudos de Arroyo (2012) e Caldart (2012). Ao caminhar da pesquisa e suas considerações finais, encontramos ambiguidades em relação ao processo histórico da Universidade e o que é colocado na formação inicial, percebemos uma perda identitária em relação ao que se ensina no campo e o que se estuda no PPC do Curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Formação Inicial; Pedagogia; Educação do Campo.

ABSTRACTO

El tema investigado en este artículo es la Formación Del Profesorado en La Educación Desde /En El Campo, en el que se analiza la perspectiva de la formación del profesorado en la educación del campo y en qué medida el proyecto pedagógico de la UFFS y el Curso de Pedagogía-Campus Chapecó abordan esta perspectiva de la educación/capacitación. La metodología utilizada es la investigación cualitativa, teniendo como fuentes el análisis documental del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI), la Resolución No. 2/2017 - CONSUNI / CGAE y el Proyecto Político Pedagógico (Matriz 2019) del Curso de Pedagogía de la UFFS, y los análisis bibliográficos, que se ordenan, derivan de la plataforma Scielo, Revista Educação & Sociedade, Currículo sem Fronteiras y libros físicos. Nuestro objetivo general es comprender cómo se desarrolla la formación de los Pedagogos en el Curso de Pedagogía de la UFFS-Campus Chapecó-SC en relación a la Educación que se desarrolla en el Campo, y se fundamentan nuestros objetivos específicos, que serán los capítulos de investigación. sobre un análisis documental, que comprenden la constitución de la Universidad, los cursos y matrices curriculares y formativas. En el primer capítulo abordamos la formación del profesorado desde la perspectiva de la educación rural. Este capítulo es apoyado por Arroyo (2012) y Almeida; Melo (2018). En el segundo capítulo, analizamos el proceso de constitución de la Universidad Federal de Fronteira Sul-UFFS, buscando relaciones con la perspectiva educativa de la Educación Rural a través del análisis del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) y Resolución. Documentos No. 2/2017 - CONSUNI / CGAE. En este capítulo dialogamos con los siguientes autores: Paludo (2012), Arroyo (2007); (2012), Caldart (2012), Fernandes; Cerioli; Caldart (2011), Arroyo; Caldart; Molina (2011). En el tercer capítulo, buscamos comprender la relación entre el Proyecto Político Pedagógico (Matriz 2019) del Curso de Pedagogía UFFS y Educación Rural, con el fin de relacionar las construcciones formativas iniciales de los estudiantes, a partir de los estudios de Arroyo (2012) y Caldart (2012). En el transcurso de la investigación y sus consideraciones finales, encontramos ambigüedad en relación al proceso histórico de la Universidad y lo que se coloca en la formación inicial, de esta manera percibimos una pérdida de identidad en relación a lo que se enseña en el campo, como el PPC del Curso de Pedagogía.

Keywords: Formación Inicial; Pedagogía; Educación del campo.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo problematiza a formação de professores para atuação nas escolas localizadas no campo. O interesse pelo tema surgiu a partir dos estudos desenvolvidos no componente curricular optativo Fundamentos da Pedagogia da Alternância. Nos estudos realizados, problematizamos a luta pela educação do e no campo, a importância de políticas públicas que assegurem o não fechamento de escolas do campo e nessas discussões, surgiu-nos inquietações acerca da formação crítica do sujeito docente que atua no contexto educacional campesino.

A formação de professores tem-se constituído enquanto questão central para a educação do campo. Também, a Universidade Federal da Fronteira Sul concebe a formação de professores enquanto política institucional e assim, os cursos de licenciatura ofertados, objetivam qualificar a formação de professores da Educação Básica contribuindo para a consolidação da educação pública de qualidade.

Neste contexto, abordamos nesta pesquisa, aspectos da trajetória histórica de lutas dos povos do campo pelo acesso à educação de qualidade. Analisamos a formação crítica proposta no Curso de Pedagogia da UFFS do Campus Chapecó e as relações com a perspectiva de formação para a educação do campo. As fontes de análise são os seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal de Fronteira Sul (PPI) contido no PDI, Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (Matriz 2019) e a Resolução nº 2/2017 - CONSUNI/CGAE¹.

Justificamos este estudo na contribuição para uma atuação docente vinculada à educação no meio campesino, que se faz num contexto que poucas vezes tem o currículo de acordo com as realidades que essas crianças/adolescentes estão inseridas. Vemos aqui então, a importância de pesquisas relacionadas à educação do/no campo com a finalidade de auxiliar docentes que possam atuar no meio rural considerando os princípios da Educação do Campo,

¹ publicada em 21 de fevereiro de 2017. Esta Resolução aprova a Política Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Documento disponível em

<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002>

entre os quais, a realidade histórica e cultural dos povos que vivem no e do campo, como ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados e faxinalenses. Buscamos também compreender como se dará esta formação em específico com discentes do Curso de Pedagogia analisando o Projeto Político Pedagógico do Curso (Matriz 2019), verificando assim suas inserções nesta modalidade diferenciada de currículo que anda de mãos dadas com a comunidade e seus sujeitos.

Considerando a trajetória de constituição da UFFS, fruto da reivindicação da sociedade civil organizada (Instituições e movimentos urbanos e camponeses) e dadas as especificidades que a atuação docente nas escolas do campo demanda, nos questionamos, em que medida o processo de formação inicial descrito nos documentos norteadores institucionais e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do campus Chapecó, contempla as especificidades curriculares da Educação do Campo?

A formação docente diante do que o educador traz consigo, por vezes acabam englobando a visão etnocêntrica do/a professor/a que desconhece a perspectiva da educação do campo e que não possui vínculos com a comunidade, desta forma acentuam a discriminação e torna a realidade daquele educador, como ponto de referência. Diante deste cenário problemático, encontramos na literatura conhecimentos para reconhecer e interpretar estas situações.

De acordo com autores estudados que problematizam a Educação do Campo, a visão dos docentes no dia a dia da escola deve partir do que as crianças trazem como conhecimento, e assim de forma concreta, organizar as diferentes socializações, como as suas características próprias de valores e comunicação. As práticas docentes norteiam representações, pois o docente além do seu papel educacional, também é constituído de saberes culturais e devem ser levados em consideração sua construção histórica, assim como suas concepções acerca de gênero, raça e classe social.

[...] argumenta-se que, em uma linha teórico-crítica, a luta por melhores condições de trabalho, salários dignos e valorização do magistério e da escola pública, deve se articular a uma concomitante busca de práticas pedagógicas e de formação docente comprometidas com a inclusão dos grupos socioculturais marginalizados do poder econômico e social no processo educacional. (CANEN, 2001, pág. 215)

A concepção de Educação do Campo não se atém somente às questões territoriais, mas pelas ações afirmativas voltadas para a demanda da população local. Território este que

sempre foi alvo de disputas por terras, viu-se rodeado pelos grandes agricultores, ou seja, o monopólio do agronegócio passa a consumir cada vez mais terras para a grande produção, com isso, pequenas propriedades que tinham como subsistência o plantio para consumo próprio perdem seus espaços para esta consciência consumista e derivada do capitalismo. Rossato; Praxedes (2015), destacam que a Educação do Campo, diferente da educação rural hegemônica, busca pela alternativa política e que de forma educacional desenvolve sua modalidade específica. Com isso:

A proposta de educação do campo busca tornar o processo de escolarização um espaço de emancipação dos camponeses, buscando transformar as escolas do campo em uma instituição que contribua para a democratização do acesso e permanência na terra no sentido de promover justiça econômica, social e ambiental. (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 12).

Mas, durante diversos períodos históricos, e seus suspiros democráticos, levantaram-se bandeiras das comunidades e movimentos que gritam pelos seus direitos. O direito pela terra, pelo alimento, pela moradia e pela educação em seu local de origem. Temos como exemplo as lutas e guerras como a do Território do Contestado (1912 a 1916), que por anos lutaram desafiando o Governo contra sua retirada de terras e alocação do território, lutas estas atualmente são lembradas pelos historiadores, refletida pela desigualdade social que ainda atinge esta parte do Estado Catarinense.

Um dos principais movimentos sociais que busca por direitos e garantias de vida digna é o MST- Movimento Trabalhadores Rurais Sem Terra, que criado em 1984, traz como sua principal bandeira a luta contra o latifúndio, pelo desenvolvimento sustentável e condições dignas de vida no campo.

Com isso, diante do histórico de lutas e busca pelos direitos, insere-se o direito pela Educação “DO e NO” Campo, que diferente da Educação Rural, não busca pela formação de um indivíduo que trabalhará em indústrias ou formação de mão de obra para o capitalismo, mas sim, pela Educação de um povo que mora em propriedades rurais, mas que têm por direito manter estas pessoas em seu local de origem e subsidiar ali suas relações educacionais e de subsistência. Nesse sentido, Molina (2009), destaca que:

A educação do campo diferentemente da educação rural, organiza-se enquanto uma modalidade inclusiva de educação, ao promover o acesso e a permanência dos trabalhadores do campo nos diferentes níveis de escolarização por meio de uma proposta pedagógica que busca preservar e potencializar a identidade do camponês, seus processos culturais e suas estratégias de vida e produção, utilizando-se para tanto, de um currículo, uma metodologia e formas de avaliação do ensino e da aprendizagem que compreendam como elemento formativo suas relações e trabalho vividas cotidianamente. (p. 175)

A aprovação da Lei n. 9.394/96, representa um marco importante para a educação dos povos camponeses. No Artigo 23, por exemplo, legalizou a Pedagogia da Alternância e o regime multisseriado ao afirmar que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios (...)”.

No Artigo 26, a LDB possibilitou que as escolas da educação básica possam complementar a base nacional comum de seu currículo por meio de uma parte diversificada considerando as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Artigo 28, possibilita aos sistemas de ensino adaptarem-se quanto a sua gestão e organização curricular e pedagógica, visando adequar-se às peculiaridades da realidade do campo: “na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região (...)”.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Destacamos ainda, a luta contra o fechamento de escolas localizadas no campo, quando no ano de 2014, é promulgada a Lei nº 12.960, de 27 de março, que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.”

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996)

Historicamente, o acesso à educação em territórios campestinos resulta de intensos e permanentes processos de luta e de conquistas como de diretrizes e normativas que dispõem sobre políticas educacionais que fomentam a permanência no campo, como por exemplo, as Resoluções de 2002 denominada CNE/CEB 1, de 3 de Abril que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.” A resolução de 28 de abril de 2008 que: “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.” (BRASIL, 2008) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, publicado na data de 4 de novembro de 2010, que dispõe de políticas públicas para a Educação do Campo. O Pronera, viabiliza políticas públicas a serem desenvolvidas nas áreas de reforma agrária com o objetivo de fortalecer o meio rural enquanto território de vida nas dimensões econômica, política, social e cultural.

O contexto histórico de lutas dos movimentos sociais do campo, levou ao desenvolvimento do conceito\paradigma da educação do campo, promovendo legislações específicas para a escolarização dos sujeitos que vivem no campo. Neste processo de constituição, a Educação do Campo tem um significado, que de acordo com Munarim (2008) são dinamizadas possibilidades que são incorporadas às questões de existência social e humana.

Nesse sentido, Arroyo (2007), entende que a formação do professor para a educação do\ no campo tem como princípio a compreensão do campo e de seu território a partir de aspectos sociais, políticos, culturais e a própria terra como processos identitários constituintes dos sujeitos do campo. O autor ainda destaca que compete ao educador uma dimensão sobre as discrepâncias existentes entre as áreas urbanas e rurais e com isso ele trabalhará com diferentes culturas, assimilará conceitos que advém de outro ambiente, e ao se ver atuando na Educação do Campo encontrará desafios econômicos, sociais e políticos, que por vezes enfraquecem ou inviabilizam políticas públicas para o avanço do ensino neste ambiente.

Considerando estes apontamentos iniciais, temos como hipótese que o processo formativo no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó, contempla a construção do educador crítico para atuar na Educação do Campo, considerando a proposta e a história de criação da UFFS, que se deu em estreita relação com os movimentos sociais.

A pesquisa está organizada em três capítulos: o primeiro capítulo busca explicitar algumas diferenças entre a educação rural e a educação do campo e a relevância de uma formação docente crítica relacionada à realidade campesina. Este capítulo é fundamentado por Arroyo (2012) e Almeida; Melo (2018), que nos trazem a compreensão sobre conceitos de educação rural, educação do campo e formação docente do campo.

No segundo capítulo, analisamos o processo de constituição da Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS com a perspectiva da Educação do Campo, junto ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que contém o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), e a Resolução nº 2/2017\CONSUNI/CGAE, que aprova a Política Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Temos por base os autores: Paludo (2012), Arroyo (2007); (2012), Caldart (2012), Fernandes; Cerioli; Caldart (2011), Arroyo; Caldart; Molina (2011).

No terceiro capítulo buscamos compreender relações entre o Projeto Político Pedagógico (Matriz 2019) do Curso de Pedagogia da UFFS e as construções formativas iniciais dos estudantes relacionadas aos educadores do campo. Os autores que embasam esta análise são: Arroyo (2012) e Caldart (2012).

Este artigo foi construído com base na pesquisa de abordagem qualitativa com análise documental partindo de um suporte bibliográfico, e após descrição que partem de documentos institucionais. As bibliografias de textos, artigos e livros que abordam a temática campesina e de formação de professores foram acessados através de portais científicos de produções acadêmicas como Scielo, Revista Educação & Sociedade, Currículo sem Fronteiras e livros adquiridos pelas autoras e orientadora. As palavras-chave utilizadas para a pesquisa de artigos nos Portais de publicações supracitados foram: Educação do Campo, Formação Inicial, Políticas Públicas e Movimentos Sociais. A concepção de busca através de palavras-chave de acordo com Pimentel (2001, pág. 189) atribui-se:

[...] em razão de dois fatores: 1) frequência de determinado segmento, em geral constituído por um conjunto de algumas palavras representando uma idéia e 2) associado ao primeiro, o segundo fator considerava os contextos em que tais segmentos se apresentavam.

A importância da metodologia é que partindo do princípio lógico, a pesquisa tenha uma concentração contextual, produza conhecimento necessário para que seja feita uma análise sobre sua temática e assim o autor construa suas ideias a partir da coleta de textos e artigos.

A partir das leituras feitas, realizamos a análise de conteúdo dos seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul (PPI), o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-Matriz 2019 e da Resolução nº 2/2017 - CONSUNI/CGAE. A análise constituiu-se das seguintes palavras-chaves: Produção do conhecimento; Educação do campo; Educação pública; Formação Inicial; Formação Continuada; Trabalho e educação; Educação; Movimentos sociais; Formação de professores; Coletivo; Educação Popular; Diversidades; Políticas Públicas; Produção de conhecimento; Currículo; Sujeito crítico; Transformação social; Educação; Concepção de Escola; Concepção de Infância. Estas sentenças foram definidas partindo das palavras chaves que havia nos artigos da análise bibliográfica, e por seleção das autoras, sendo definidas como palavras que seriam imprescindíveis para definições posteriores dentro dos documentos. Ao selecionar tais palavras, nos propomos a voltar o olhar para a formação de professores do e no campo.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE

Inicialmente, definimos as concepções de Educação Rural e Educação do Campo. A primeira, que possui similaridades com a ofertada em núcleos urbanos, não tem como estudo o indivíduo do campo. O capitalismo traz o entendimento da Educação Rural, “coisificando” o meio rural e desconsiderando que ali existem famílias que sobrevivem do que produzem, tornando o meio rural somente como fornecedor de matéria prima para os meios urbanos.

A Educação do Campo atribui uma reflexão ao trabalho camponês, suas funções sociais, questões de ensino e o que ensinar, como ensinar e de que forma este ensino poderá contribuir com a educação camponesa. É uma luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, esta que por sua vez, não se resume somente ao currículo, mas entende-se como um enfrentamento constante pelo ensino, por reformas educacionais e agrárias, liberdade, espaço para produção, distribuição de alimentos de qualidade e produzidos por pequenas propriedades, tanto para consumo próprio quanto para a venda, no qual os camponeses poderão entender seu papel social e ter consciência sobre ele.

Estas características originam-se de uma prática constante que se tornou teoria educacional, uma forma de ensinar e aprender que saiu da lavoura, de vivências, costumes e culturas deste povo que tanto tem a contribuir na sociedade, mas que é pouco ouvido, sendo comparado ao atraso e às condições decadentes de trabalho que por vezes são análogas à escravidão. A Educação do Campo vem para ressignificar povos, culturas e trabalhos, dando sentido às vivências e discursos dentro destes parâmetros.

De acordo com Arroyo (2012, p. 365) a escola do campo:

[...] deve ser o espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais fazem parte do conhecimento escolar...

As diferenças entre Educação Rural e Educação do Campo, partem do princípio de que a primeira, tem currículo baseado no ensino urbano, ou seja, apesar de uma escola ser na área rural, não significa que ela terá o ensino representativo daquela localidade, diferente da Educação do Campo, que encontramos um currículo que trabalha com as pessoas destas

localidades e métodos de ensino que valorizam estas especificidades, tornando este ambiente um local de simbologia, descobertas e criticidade.

Diversos fatores justificam a educação do campo como por exemplo, a constituição do campo como local de vida digno às crianças e adultos, retirando a concepção de atraso e que leva diversos moradores ao êxodo rural, reafirma o sujeito como cidadão de direitos e deveres, tornando-o atuante em questões políticas e sociais, exercitando sua atuação dentro das escolas e reorganizando as metodologias utilizadas nas escolas do campo; dá um olhar diferente às questões produtivas como a agroecologia, agricultura orgânica e alimentação saudável; junta os saberes camponeses, quilombolas, faxinais, etc. com a teoria, dando uma identidade civil e propósitos locais, tornando-os sujeitos críticos; o espaço do campo é um local de luta e resistência, e essa educação vem como um meio de formação social e explanação dos saberes, gerando construção, elaboração e socialização dos conhecimentos.

A Educação do Campo leva-nos a construir um novo sentido de escola, de como reconhecemos o caráter formativo desse ensino, assim como as elaborações pedagógicas em conjunto com aquela comunidade, tornando a construção do saber algo que esteja de acordo com sua historicidade, lutas e conquistas dos homens e mulheres do campo.

Nessa perspectiva, refletimos sobre qual educador está inserido neste local cheio de significados e sujeitos que nutrem uma visão social sustentável e coletiva e com isso buscamos nas obras estudadas, a importância de um professor preparado para as especificidades da educação do Campo, pois quando se formam professores com uma graduação/formação “genérica”, tira-se a importância das representatividades e lutas dentro do contexto camponês, ribeirinho ou quilombola, apagam-se as lutas e restam apenas uma formação acrítica, que levará aquele contexto a uma urbanização, esta que por sua vez é o motivo dos movimentos sociais lutarem pela educação da sua origem. Arroyo (2012, p. 361) adverte que as lutas camponesas buscam por um currículo diferenciado, voltado para a criticidade educadora, não por um currículo único, ou que haja novas adaptações, mas “[...] superam a visão da escola rural e do professor rural ao politizarem a educação do campo em um outro projeto de campo.”

O autor nos mostra que quando sua formação é voltada para os indivíduos do campo, ele transforma as relações políticas entre os ambientes e invertendo a maneira tradicional, colocando-os como autores desta ação política. Com isso, sujeitos do campo passam a ter a visibilidade autônoma de seus processos. O autor complementa que: “[...] os currículos de

formação têm como um dos seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais[...] (ARROYO, 2012, p. 362)

O ponto de partida para que um currículo formativo de professores críticos, em relação à educação campesina, deriva-se também de saberes acumulados em seu contexto político, fazendo com que, ao chegarem nas instituições almejam mais daquele currículo ativo, logo, ao participarem deste conjunto de saberes, há a valorização do que se leva para dentro das universidades, construindo ações afirmativas que permitam o exercício deste currículo pensado na educação popular.

Diante destas expectativas acerca do educador em formação que presencia movimentos sociais dentro de suas instituições formativas, refletimos sobre como se faz esta concepção crítica em universidades. Trazemos aspectos da trajetória histórica da Universidade Federal da Fronteira Sul que deriva da luta de movimentos populares e sindicais, e busca fortalecer o acesso educacional de estudantes advindos de escolas públicas, viabiliza políticas institucionais de ingresso para estudantes socialmente vulneráveis, indígenas e imigrantes, qualificando a educação nesta região de fronteira.

Em uma perspectiva formativa, consideramos que estudantes egressos da UFFS prezam pelo pensamento crítico e reconhecedor de lutas sociais, fazendo com que sua formação para atuar seja oportuna, logo:

[...] será o professor que escolherá se atuará para o fortalecimento da identidade dos povos do campo, ou se irá usar os estereótipos historicamente produzidos para definir o modo de ser e estar dos povos do campo. Para tal posicionamento, o ser professor precisa ter antes de tudo a sua identidade de pertencimento pelo seu lugar de trabalho, pelos sujeitos que lhe suscitem determinadas práticas e outras não. (ALMEIDA; MELO, 2018, pág. 13)

Almeida e Melo (2018, pág. 11) ainda destacam que:

A educação do campo pode ser vivenciada nas escolas situadas nas comunidades rurais quando os professores têm autonomia no processo de ensino, buscando valorizar os saberes tradicionais ampliando o horizonte de sentido dos saberes de sua realidade local[...]

A Educação do Campo demanda esforços para que seja efetivada por professores aptos, conhecedores desta realidade, que possuam discernimento político e social, além de pertencimento àquele espaço que cotidianamente é alvo de disputas territoriais. A(o) Educadora(o) do Campo, junto de sua formação, deve construir seu posicionamento frente aos cenários políticos, históricos e sociais que formam os ambientes no qual ele está inserido, mas

consciente de que a isenção em debates impossibilita o avanço de discussões que de forma inconsequente, acaba por fomentar desigualdades e injustiças sociais.

3. HISTÓRIA E PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS-CHAPECÓ- SC

Neste capítulo, analisamos a história de constituição da Universidade Federal da Fronteira Sul e quais relações se estabelecem com a Educação do Campo e com a perspectiva de formação de professores de acordo com a educação do campo. Os documentos analisados foram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI)² e a Resolução nº 2/2017 - CONSUNI/CGAE, de 21 de fevereiro de 2017. Estes documentos foram escolhidos porque apresentam a história da Universidade, seus fundamentos e princípios.

A Universidade Federal da Fronteira Sul possui como características principais a sua localização, região de abrangência e público. Ou seja:

Seu perfil desenha-se, portanto, como universidade multicampi, interestadual, pública, democrática, popular e socialmente comprometida com a realidade sócio-histórica, econômica, política, ambiental e cultural da sua região de inserção. (PDI, 2019, pág. 18).

Neste âmbito é importante destacar os conceitos de popular que caracterizam este espaço educacional. De acordo com Paludo (2012), "estabelece-se, desse modo, o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética e entre educação e projeto de sociedade." (pág. 284). O autor ainda complementa que a educação popular vem ao encontro de uma formação derivada de movimentos sociais, buscando pela transformação daquela realidade que parte dos sujeitos e de suas ações. Ainda no documento temos a concepção de educação popular pautada por Freire (1987), que traz a busca pela emancipação dos sujeitos ali inseridos, que de forma coletiva, propõem a dialogicidade e a libertação.

O Projeto Pedagógico Institucional, aponta como compromisso da UFFS, a “construção de uma universidade popular e democrática, identificado com sua origem histórica vinculado à luta coletiva dos movimentos sociais organizados [...]” (PDI, 2019, pág. 93). Caldart (2012) e Arroyo (2012), ressaltam a relevância da luta coletiva pelo acesso à

² O Projeto Pedagógico Institucional compõe o Plano de Desenvolvimento Institucional. O documento está disponível em

https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional

educação, em especial dos povos do campo, e conceituam os movimentos sociais como protagonistas que possuem a consciência de mudança, assim como o reconhecimento de lutas e o emprego desta consciência nos cursos superiores:

Movimentos sociais estão sendo entendidos como formas de mobilização e de organização específica das classes trabalhadoras para lutas sociais que passam a fazer alguma diferença no movimento histórico de uma dada sociedade, acorde à sua capacidade de fazer emergir (formar) novos sujeitos sociais coletivos. (CALDART, 2012, pág.550)

Em torno do Movimento Pró-Universidade Federal, ocorrido em 2005, organizaram-se diferentes lideranças municipais entre eles ONGs e movimentos campestres, que discutiram as possibilidades e relações que poderiam auxiliar no fortalecimento deste propósito, que:

[...] historicamente desassistida pelo Poder Público no tocante ao acesso à educação superior, a UFFS legitimou-se como instituição pública por meio da Lei no 12.029, de 15 de setembro de 2009, com sede e foro no município de Chapecó, estado de Santa Catarina (SC) e com campi nos municípios de Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo, no Estado do Rio Grande do Sul (RS), e nos municípios de Laranjeiras do Sul e Realeza, no Estado do Paraná (PR). (PDI, 2019, pág.17)

A coletividade que ao juntar esforços em busca de uma ação educativa através do ensino e da aprendizagem, compreendem uma construção reflexiva sobre conjunturas sociais e políticas, contextualizando às relações históricas entre cenários de educação superior brasileira e apropriação do conhecimento. O Projeto Pedagógico Institucional cita que: “Uma educação, enfim, entendida como processo socializante e democratizante do conhecimento, agente impulsionador do desenvolvimento humano e social e, portanto, direito de todo ser humano.” (PDI, 2019 pág. 54)

A formação inicial pretendida diante destes documentos norteadores, perpassam as concepções de ensino rasas, intensificando discussões e reflexões acerca da formação crítica dos sujeitos, relacionando o trabalho, práxis, cultura e diversidades. Têm por objetivos a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, de forma que este acesso seja assegurado, em especial “aos sujeitos sociais oriundos da população mais excluída do campo e da cidade;” (PDI, 2019, pág. 35). Consiste em reconhecer, compreender e promover a “democratização do patrimônio histórico e cultural da humanidade;” (PDI, 2019, pág. 35); abranger diferentes formas de ensino, compreendendo a pesquisa e extensão, valorizando os profissionais de âmbito regional e nacional; e, de forma geral, interligar culturas, cooperação entre povos,

“combatendo todas as formas de intolerância, preconceito, discriminação e violência;” (PDI, 2019, pág. 36)

Espera-se que o conhecimento perpassasse por estas características, no qual a:

“[...] práxis sociais (cultura e trabalho), entendida como parte integrante das práticas sociais mais amplas, em que determinados aspectos ou dimensões da realidade são recortados e convertidos em objetos de análise e de (re)significação, cujo resultado retroage sobre essa mesma cultura e a dinamiza; (PDI, 2019, pág. 57)

Para efetivar esses objetivos, é necessário que derive da instituição novas formas de se fazer um currículo adaptado a tantas transformações sociais. O PDI (2019) elucida a principal concepção de currículo que se baseia, propondo a:

“[...] prática social, prática de significação que se vai tecendo numa direção e por uma diversidade de fios que são os sujeitos e suas vivências, suas práticas sociais, suas significações a dialogar com o percurso oferecido, como um recorte do universo de possibilidades e que é, em última instância, a opção política do espaço formativo expressando-se no diálogo com o diverso, com o inverso e consigo mesmo, em meio a conflitos de relações de produção, trabalho e poder, que vão tecendo identidades sociais. (pág. 67)

Fernandes; Cerioli; Caldart (2011) definem que:

O currículo é o jeito de organizar o processo educativo na escola. É diferente, portanto, organizar uma escola entendendo-a como um mero local de transmissão de conhecimentos teóricos, ou como um verdadeiro *centro de formação humana*. (pág. 56)

Arroyo (2012), no capítulo Diversidade do Dicionário da Educação do Campo, nos remete às funções sociais que o currículo implica na formação, para ele, ali são expostos as especificidades históricas e o reconhecimento dos processos que acabam por marginalizar grupos de pessoas, vide aqui a educação campesina, que busca pela valorização de seus sujeitos.

Ao analisar os documentos institucionais, encontramos registros que afirmam uma relação com a perspectiva de formação inicial e continuada dos povos do Campo. Ao chegar no objetivo deste capítulo, encontram-se algumas concepções que podem nos auxiliar a compreender melhor em como se dá esta formação. Como descrito anteriormente, a intencionalidade de uma universidade pública e gratuita na região, visa uma concentração de pessoas que normalmente se deslocariam para outras regiões em busca de estudo, fazendo com que sua permanência nestes locais se torne estável, contribuindo com o crescimento populacional e econômico.

Historicamente, esta região é marcada pela agricultura familiar, de forma a fortalecer o propósito de instituições educacionais que valorizem este sujeito. A questão do êxodo rural

acaba comprometendo a “[...] sobrevivência da agricultura familiar, não apenas como alternativa produtiva, mas também como forma de organização das sociedades e do modo de viver dos indivíduos e populações a ela vinculados.” (PDI, 2019, pág. 41)

A Universidade Federal da Fronteira Sul, em seus documentos norteadores PDI e PPI, colocam como pontos a serem discutidos estas questões de valorização de sujeitos na sociedade, a democratização da cultura, buscando dar ênfase à educação do campo, e diante destes aspectos, aponta como propostas a “a) Educação popular e democrática; b) educação do campo; c) educação básica e formação inicial e continuada de professores; d) educação e saúde.” (PDI, 2019, pág. 51).

A Resolução N° 2/CONSUNI CGAE/UFFS/2017³, ao aprovar a política institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, propõe orientações em relação aos cursos de licenciatura, busca pela inserção da comunidade regional, utilizando de políticas públicas de acesso à educação, preza pela construção identitária de cursos, respeitando a regionalidade, busca articular entre ensino, pesquisa e extensão, de forma a integrar espaços escolares ou não escolares e a pós graduação, além da dialogicidade entre os PPC’s das licenciaturas junto à rede de educação básica. Esta resolução, no Art. 3º, ainda nos traz elementos importantes em relação à formação dos egressos, colocando como pontos principais:

I - A docência como atividade profissional intencional e metódica; II - O currículo como produto e como processo histórico; III - O conhecimento como práxis social; IV - A formação integral e a processualidade dialógica na organização pedagógica; V - A gestão democrática e o planejamento participativo; VI - A articulação com a educação básica pública e outros espaços educativos escolares e não escolares; VII - O egresso como docente da educação básica pública.

O Art. 4º coloca a docência como atividade intencional e metódica, e deve ser levado em consideração os conhecimentos produzidos neste local, produção e difusão de conhecimento, ampliar saberes intelectuais respeitando o currículo estabelecido na localidade e compromisso com a democratização do conhecimento. Em seu Cap. I DAS DIRETRIZES DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Art. 13, inciso IX, a Resolução estabelece:

IX - Atenção às especificidades locais e dos cursos (tais como regime de alternância, educação do campo, educação indígena, educação de jovens e adultos, educação quilombola, oferta de componentes fora do período letivo regular, atuação em outros espaços educativos escolares e não escolares), em consonância com o perfil de formação das licenciaturas e com o projeto institucional;

³ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002>

Ainda que a Resolução Nº 2/CONSUNI CGAE/UFFS/2017 seja posterior à criação dos cursos Interdisciplinares em Educação do Campo, considerando estes aspectos como condutores de uma ação educativa integralizadora, a instituição buscou no ano de 2012, através de um seminário realizado junto aos movimentos sociais, instituições educacionais e demais parceiros, viabilizar o Curso Interdisciplinar em Educação do Campo- Ciências da Natureza- Licenciatura, estabelecida no Campus de Erechim- RS, com isso:

Respeitando a especificidade do Edital PRONACAMPO/2012, o Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura, do Campus Erechim, deveria atender às especificidades da formação de docentes para atuar em escolas do campo, com ingresso prioritário para professores em efetivo exercício nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das redes de ensino. (PDI, 2019, pág. 25)

No ano de 2014, iniciou o Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Licenciatura, no Campus de Laranjeiras do Sul/PR. Tendo como característica principal a outorga de grau dos primeiros estudantes indígenas da UFFS no ano de 2018, esta turma denominou-se “Paulo Freire” e era “composta por indígenas, acampados e assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e por membros de diferentes comunidades rurais do estado do Paraná e Santa Catarina.” (PDI, 2019, pág. 31).

Reconhecemos, diante deste histórico, a importância do debate, diálogo e oportunidades que reforcem a inserção de pessoas do campo no ensino superior, e junto a isso, uma formação direcionada à comunidade campesina. Esta trajetória educacional possui derivação do povo do campo que aqui em nossa região estabelece moradia há décadas, e esta inserção de sua cultura nas instituições superiores de ensino Fernandes; Cerioli; Caldart (2011), citam que “A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, uma alternativa.” Arroyo; Caldart; Molina (2011) ainda constatam que a Educação do Campo é um espaço possuidor de particularidades, que proporcionam diferentes possibilidades para criarem condições que levem em consideração sua existência social.

Arroyo (2012), salienta que currículos que afirmam os educadores como sujeitos de políticas devem prezar pelas definições e a implantação das políticas institucionais.

A concepção de políticas públicas para a formação de professores do campo, movimenta-se por fatores externos de interesses em relação à educação campesina em que Arroyo (2007, pág. 158) cita:

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e

públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos.

A visão urbanocêntrica é tida como medida para modernização e tecnologia, em contrapartida, temos para a visão do espaço rural o atraso, com isso, políticas de implementação de escolas ou de qualquer fator que seja relacionado ao crescimento de um espaço territorial urbano é levado em consideração de maneira centralizada, logo, ações construtivas que um dia tiveram indícios no campo, acabam passando por nucleações, tanto populacional, quanto de serviços.

A efetivação de visão sobre o povo do campo se torna concreta quando a terminologia de ser cidadão os rodeia. É neste contexto que as políticas iniciam suas ações, e quando se criam oportunidades para tal, legitima-se e normaliza-se que o sujeito que era visto como atraso para aquela localidade, tem sua identidade firmada, valorizada e nucleada em seu território. Arroyo (2007) nos afirma que:

Os direitos não são construções acabadas, estão em permanente reconfiguração, na medida em que são construções históricas. Foram construídos em tensões sociais, políticas e culturais, refletem interesses locais, de grupos. Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. (pág. 162)

A formação de professores do campo, em relação aos documentos norteadores da UFFS consideram esta importância, ainda que careçam de maiores especificidades em outros campi, diferente do que se estabelece nos Campus de Erechim/ RS e Laranjeiras do Sul/ PR. Veremos estas conexões de maneira mais aprofundada no Capítulo 3 deste artigo, que trará características específicas do PPC (Matriz 2010) do Curso de Pedagogia- Campus Chapecó/ SC.

4. O PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS- CAMPUS DE CHAPECÓ- SE RELACIONA COM A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Considerando o Projeto Político do Curso (2019) de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Chapecó, analisamos se o processo de formação pretendido se relaciona com a Educação do campo, considerando a formação inicial das estudantes deste curso e sua construção crítica.

Inicialmente, citamos uma alteração que o PPC do curso de Pedagogia sofreu, da matriz de 2010 para a matriz de 2019, tendo como principal mudança o foco na pesquisa e na formação teórico-prática, tendo o “[...] PPC a função de atualizar o perfil de formação da pedagoga, focando na docência, na pesquisa, na extensão e na sólida formação teórica dos profissionais da Educação Básica pública em seus Anos Iniciais e Educação Infantil” (PPC, 2019, pág. 21).

Este foco de formação, relaciona-se ao que Miguel Arroyo (2012, pág. 361) diz sobre “[...] a superação da formação de um protótipo único, genérico de docente-educador para a educação básica.” Principalmente da educação rural, na qual a formação predominante desenvolve os mesmos saberes em todas as suas áreas de abrangência, independente das diferenças sociais em que os principais indivíduos se encontram desprivilegiando a educação do campo.

Essa forma genérica de ver o educador na área rural, acarreta uma série de consequências que acabam refletindo dentro das Escolas do Campo, como uma grande quantidade de professores formados que tem em si uma descomunal carência da cultura e vivências daquela região, sendo também como consequências mais graves como:

[...] a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida (ARROYO, 2012, pág. 361).

Pensando na formação que contemple as pessoas residentes em comunidades camponesas, analisamos as formas de ingresso na UFFS- Chapecó no qual no PPC de 2019 há

citado, a Lei de Cotas para pessoas declaradas negras, pardas e indígenas, o PROHAIIT⁴ para os imigrantes haitianos da região e o Curso de Pedagogia também oferta vagas para o PIN (Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas) no qual, indiretamente, traz aspectos da educação do campo.

Considerando uma formação docente adequada para todas as áreas da educação, Arroyo (2012) destaca que os currículos devam incorporar de forma sistematizada os saberes de professores que possuem alguma bagagem de conhecimentos advindos de experiências em movimentos sociais.

Teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensino aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo. Nessas tensões, vai se conformando a concepção de formação de professores e professoras do campo (pág. 363).

Enquanto isso, o PPC (2019) do Curso de Pedagogia, assume um compromisso de formação para a cidadania, com o sentido de que o pedagogo entenda, de forma crítica, sua importância profissional adotando seus saberes teóricos-práticos construídos durante a formação para sua concreta atuação, criação e execução de “[...] projetos pedagógicos orientados à construção de uma realidade mais justa, ética e democrática.” (PPC, 2019, pág. 19).

Baseados nessas concepções, o perfil de egresso que a UFFS almeja construir, constitui-se por Sensibilidade Social; Senso Crítico; Consciência Histórica; Capacidade de Trabalho Independente e Em Grupo; Autonomia Intelectual e Atitude Investigadora; Capacidade de Investigação Científica; Domínio de Conhecimentos, Habilidades e Procedimentos Pedagógicos (PPC 2019). Dentre todas essas concepções de perfil, a grande maioria delas possibilitam a formação desejada para a atuação no campo, ou seja, consideram as realidades históricas, constroem criticidade nos sujeitos, respeitando as realidades vivenciadas, mediando “[...] ação-reflexão-ação[.]” (pág. 34).

Ainda com todas essas colocações, temos apenas brechas e aproximações que sinalizam uma formação que pode contemplar a formação para o meio campesino, deixando uma clara desconsideração ao perfil do professor educador do campo.

Como citado anteriormente, o Campus de Chapecó não oferece nenhum curso específico para a Educação do Campo e ao analisar o PPC, encontramos nas disciplinas,

⁴ Vale ressaltar que a Lei de Cotas e o PROHATI são citadas aqui como políticas de inclusão adotadas pela UFFS do campus de Chapecó.

Optativas, que trazem em suas ementas aspectos indiretos sobre Educação Do Campo, Educação Indígena e outras que possuem aproximações com a temática.

O componente Curricular História Da Fronteira Sul tem em sua ementa conceitos de criação de sentidos históricos, invenção das tradições, construção de povoamento, despovoamento e colonização, relações culturais no processo de colonização e questões indígenas e caboclas. Também o CCR Realidade do Campo Brasileiro (Optativa) que aborda:

[...] o papel do campo na dinâmica da sociedade brasileira. Aspectos epistemológicos da análise da realidade. Formação histórica da agricultura brasileira. Agricultura brasileira: diversidade socioeconômica e conflitos sociais. Processos fundamentais do desenvolvimento rural. Sustentabilidade do desenvolvimento rural. Diversidade regional do desenvolvimento rural no Brasil e na Fronteira Sul. (PPC, 2019, 184)

Encontram-se outras optativas com essa finalidade: Educação Escolar Indígena, Educação Das Relações Étnico-raciais e Movimentos Sociais e Educação. Esses CCR 's possuem aproximações pertinentes à educação do campo, como o acesso de pessoas indígenas às escolas de educação básica e a educação superior, além da importância dos movimentos sociais para esse acesso à educação.

O componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado sofreu alterações de uma matriz para a outra (2010/2019) e mesmo com as novas alterações, para a Educação do Campo ainda não houve mudanças significativas. Estágios em Gestão Escolar, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo tem acontecido em casos esporádicos e quando acontece, a iniciativa parte do estudante. Enquanto curso de formação de professores para a educação pública, deveria fomentar estágios nas escolas localizadas no campo, oferecendo instrumentos, como o deslocamento aos estudantes e aos professores. Isso facilitaria para que mais estágios fossem realizados em áreas rurais, fazendo com que mais alunos experimentassem essa vivência.

Podemos justificar esta carência existente no curso de Pedagogia em falar sobre a Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância, pela ausência de debates sobre as diferenças existentes entre Educação para o Camponato e para a Educação Urbana, a ausência em conhecer quem são os sujeitos que compõem esse meio social tão rico em conhecimentos e ao mesmo tempo tão deixados à margem da sociedade.

Em relação a esses aspectos do currículo, respeito às vivências dos moradores e trabalhadores do campo, Caldart (2012) afirma que, quando a educação do campo é abordada:

[...] se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as

nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (pág. 260).

Com todas essas indagações sobre a justificativa da criação do curso, perfil do egresso, estágios, currículo, pensamos em: como se compõe o perfil do professor (a) da UFFS no curso de Pedagogia do campus Chapecó?

É necessário observar o que o perfil do egresso propõe, que sua atuação seja pensada de acordo com os conhecimentos de suas áreas específicas e:

[...] pela reflexão crítica e dialógica alicerçada no domínio do estado da arte da produção do conhecimento de seu campo de atuação, pela solidariedade, sensibilidade social, pela ética profissional, de modo a ser “em si” a educação e a sociedade que deseja para todos, compreendendo a docência (sua e a que forma) como fenômeno produzido e problematizado nas próprias práticas de sala de aula (PPC, 2019, pág. 200).

Professores do Curso de Pedagogia da UFFS Chapecó tem a possibilidade de criar projetos de cultura, extensão e pesquisa⁵ de acordo com suas especialidades, abrindo oportunidades de aprendizagem que vão além das salas de aula e promovendo aprofundamentos em áreas específicas.

Além desses Componentes Curriculares optativos, grupos de estudo e pesquisa, quais outras disciplinas podem contemplar a Educação do Campo a fim de formar um Pedagogo consciente da questão agrária brasileira e, conseqüentemente, da educação do campo? Quais outros momentos de aprendizagem o curso de Pedagogia oportuniza aos estudantes com o intuito de que a Educação do Campo seja abordada com mais frequência? E em que medida o curso problematiza a Educação do Campo?

O curso de Pedagogia da UFFS de Chapecó impossibilita por muitas vezes o debate na Educação para o campesinato, deixando de problematizar concepções de trabalho que por exemplo, são tão fortes para esses sujeitos que colaboram com a sociedade em geral. As concepções de trabalho aparecem no PPC (2019) de forma literal e genérica, deixando de demonstrar vários aspectos como as enriquecedoras relações entre educação e a sua realidade diferente do meio urbano.

⁵ O GEHDEB (Grupo de Estudo Sobre História da Educação Brasileira), atualmente coordenado pelo Prof. Dr. Jean Mendes Calegari, que traz recortes importantes sobre movimentos sociais juntamente à História da Educação no Brasil, apesar de não possuir especificidade com a Educação do Campo e suas ramificações, se aproxima ao tema, abrindo possibilidades de discussões, principalmente em se tratar de movimentos sociais, que foram de extrema importância na construção coletiva da nossa Universidade. O Prof. Dr. Willian Simões, que atua no Curso de Geografia e ministra alguns componentes relacionados ao Ensino de Geografia no curso de Pedagogia, coordena o Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE), problematizando questões relacionadas a educação do campo, territorialidade das juventudes e relações entre trabalho e escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos as leituras e análises, questionamos repetidamente sobre a formação pela qual havíamos passado e estamos concluindo, lembrando aspectos que pudessem passar pelo contexto educacional do Campo, este que é nosso objetivo de estudo. Consideramos de extrema relevância os conceitos e conhecimentos adquiridos, que nortearam uma formação crítica, em que percebemos e voltamos olhares para as lutas sociais que construíram esta Universidade Pública e de qualidade, mas ainda assim, carecemos de maiores especificidades que abracem a temática da Educação do Campo, onde em apenas um Componente Curricular Optativo, tivemos contato e iniciamos nossa pesquisa. Atentamos principalmente à formação crítica que dispomos durante toda a graduação, ao histórico de lutas e movimentos que permitiram as condições necessárias para o acesso de pessoas do campo no ensino superior, e que de forma geral, encontramos este acesso em diferentes *campi* da UFFS. Mas ao aprofundar nosso estudo, percebemos poucos debates sobre esta área, inclusive a necessidade de mais docentes com esta formação atuando no curso. Constatamos que o acesso de diferentes classes, principalmente de estudantes advindos da escola pública, são um dos pontos fortes da UFFS, assim como possibilitar o ingresso de estudantes imigrantes e indígenas, indivíduos estes, que estão a cada dia ocupando seus espaços de direito, podendo participar de uma educação que preza pela cidadania e organização social múltipla.

Voltamos nossos olhares ao currículo que foi construído em debates formativos, considerando diferentes aspectos e contextos sociais da nossa região, tal qual o movimento populacional que ocorre ao receber estudantes de outros estados do país. Sabemos que os diferentes conceitos que nos nortearam nas análises documentais também são palavras que conduzem a formação tanto dentro da Universidade, quanto em relação estrita do Curso de Pedagogia do Campus Chapecó.

Diante destes aspectos, concluímos que o histórico social e construtivo de nossa Universidade possui olhares voltados à formação de educadoras e educadores que possivelmente atuarão no campo, mas de forma distinta, ainda há necessidade de maiores aprofundamentos em relação ao PPC(2019) do Curso de Pedagogia do Campus de Chapecó, estes diálogos podem ser efetivados partindo de projetos de extensão, mapeamento de escolas campesinas que podem ser locais de estágios, principalmente os obrigatórios, assim como

grupos de estudo ou pesquisa que tenham a abordagem curricular do campo e problematizações relacionadas a educação do campo. Esta formação, se remodelada, será de grande valia para nossa região, assim como para futuros ingressantes advindos das escolas campesinas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo S. de; MELO, Maria A. V. de. A educação do campo: as práticas pedagógicas no processo de aprendizagem e o cordel em evidência. In: . **Educação do/no campo: demandas da contemporaneidade e reflexões sobre a práxis docente**. Bookess Editora: Florianópolis/ SC, 2018.

ANTUNES- ROCHA, Maria Isabel. Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: lições aprendidas com as escolas Normais Rurais. In: **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. MUNARIM, Antonio. BELTRAME Sônia. FRANZONI, Soraya. PEIXER, Zilma Izabel (orgs). Florianópolis: Insular, 2010. p. 123- 144.

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R.S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (orgs) **Dicionário da Educação do campo**. RJ, SP: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 361 a 367.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos Cedes, Campinas, 2007, Vol. 27. n. 72, p. 157-176

ARROYO, Miguel. CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. 5ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7352&ano=2010&ato=93bQTQ65EMVpWT612>. Acesso em: 8 de mai. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 8 de mai. de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 8 de mai. de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf Acesso em: 8 de mai. de 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, R.S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (orgs). In: **Dicionário da Educação do campo**. RJ, SP: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.259 -266.

CANEN, Ana. **Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural.** Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n. 77, Dezembro/2001.

CASTRO, César N. PEREIRA, Caroline N. **Educação no meio rural: diferenciais entre rural e urbano.** 2021. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 1990

FERNANDES, Bernardo M. CERIOLI, Paulo R. CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: **Por uma educação do campo.** Miguel Gonzáles Arroyo, Roseli Salette Caldart, Mônica Castagna Molina. (Org.). 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JESUS, Janinha Gerke de. **Formação e profissão docente do campo/** Janinha Gerke de Jesus. - 1 ed.- Curitiba: Appris, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo -UFMG. In. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do campo: desafios para a formação de professores.** São Paulo, Editora Autêntica, 2009 p. 172-183

MUNARIM. Antônio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto.** Brasília, V. 24 n. 85, p. 51-63 abr. 2011.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, R.S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (orgs). In: **Dicionário da Educação do campo.** RJ, SP: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso na pesquisa historiográfica. In: **Cadernos de Pesquisa,** n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001.p. 179- 195

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, R.S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do campo.** RJ, SP: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-300

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia.** São Paulo: Edições Loyola, 2015 (Série Caminhos da Formação docente)

UFFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul 2019-2023.** 2019. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional Acesso em: 03 de jul. de 2021.

UFFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia- Campus Chapecó.** 2019. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2019-0002> Acesso em: 03 de jul. de 2021.

UFFS. Projeto Pedagógico Institucional. In: **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul 2019-2023**. 2019. p. 38-95. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional Acesso em: 03 de jul. de 2021.