

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/CED  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

CARLOS ELIZEU DA SILVA

**O PROCESSO FORMATIVO DO LICENCIANDO EM EDUCAÇÃO DO  
CAMPO DA UFSC: AVANÇOS E DESAFIOS**

Florianópolis

2021

CARLOS ELIZEU DA SILVA

**O PROCESSO FORMATIVO DO LICENCIANDO EM EDUCAÇÃO DO  
CAMPO DA UFSC: AVANÇOS E DESAFIOS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para requisito de obtenção do título de Licenciado em Ciências da Natureza e Matemática.

Orientadora: Profa. Me. Maíra Caroline Defendi Oliveira

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Carlos Elizeu da

O processo formativo do licenciando em Educação do Campo da UFSC: avanços e desafios / Carlos Elizeu da Silva ; orientadora, Máira Caroline Defendi Oliveira, 2021.

58 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Educação do Campo, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação do Campo. 2. Formação por área. Interdisciplinaridade. Agroecologia . I. Oliveira, Máira Caroline Defendi . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação do Campo. III. Título.

CARLOS ELIZEU DA SILVA

**O PROCESSO FORMATIVO DO LICENCIANDO EM EDUCAÇÃO DO  
CAMPO DA UFSC: AVANÇOS E DESAFIOS**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciado em Ciências da Natureza e Matemática e aprovado em sua forma final pelo Curso Licenciatura em Educação do Campo

Florianópolis, 26 de Julho de 2021.

---

Prof.(a) Dr.(a) Carolina Orquiza Cherm  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.(a) Me. Maíra Caroline Defendi Oliveira  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.(a) Dr. André Taschetto Gomes  
Avaliador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.(a) Dr.(a) Gabriela Furlan Carcaioli  
Avaliadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado aos meus colegas de classe e aos meus queridos pais.

## RESUMO

Este trabalho trata sobre o processo formativo dos educandos e educandas do curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e como esse processo formativo contribui para uma formação emancipatória e para a justiça social. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo apontar os avanços e desafios do curso dentro da UFSC e analisar se as práticas defendidas e os pilares que regem o curso, como: a formação por área do conhecimento, interdisciplinaridade e a Agroecologia contribuem na formação acadêmica e na atuação dentro de sala de aula dos futuros professores e professoras. Metodologicamente, a pesquisa se estrutura através de um estudo bibliográfico embasado em autores e especialistas da área da Educação do Campo e de pesquisa participante realizada, a partir de entrevistas, com estudantes da última fase do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. A partir das análises dos resultados, conclui-se que o curso atende suas bases metodológicas e os pilares defendidos e, que é possível realizar uma formação omnilateral e emancipatória.

Palavras-chave: Educação do Campo. Processo Formativo. Formação por Área do conhecimento. Interdisciplinaridade. Agroecologia.

## **ABSTRACT**

This work deals with the training process of male and female students of the Rural Education course at the Federal University of Santa Catarina - UFSC and how this training process contributes to an emancipatory training and social justice. In this sense, this work aims to point out the progress and challenges of the course within the UFSC and analyze whether the defended practices and the pillars that govern the course, such as: training by area of knowledge, interdisciplinarity and Agroecology contribute to academic training and in acting within the classroom of future teachers. Methodologically, the research is structured through a bibliographical study based on authors and specialists in the field of Rural Education and participant research carried out through interviews with students from the last phase of the Licentiate Degree in Rural Education course at UFSC. From the analysis of the results, it is concluded that the course meets its methodological bases and the defended pillars, and that it is possible to carry out an omnilateral and emancipatory training.

Keywords: Countryside Education. Formative Process. Training by Knowledge Area. Interdisciplinarity. Agroecology.

---

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>13</b>
2.1	Processo de construção das licenciaturas no âmbito nacional.....	13
2.2	Origem, histórico e perspectiva do curso de Educação do Campo na UFSC.....	18
2.3	Os pilares da Educação do Campo: Interdisciplinaridade, Formação por Área do conhecimento e Agroecologia.....	23
<b>3</b>	<b>CONHECIMENTO POPULAR E CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....</b>	<b>30</b>
3.1	Conhecimento científico.....	30
3.2	Saber do campo e sua desconstrução.....	34
3.3	Agricultura Camponesa e Agroecologia .....	36
<b>4</b>	<b>CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>40</b>
4.1	Resultados e Discussão.....	40
4.2	Análise e Discussão.....	48
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>52</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>54</b>
	<b>ANEXO I.....</b>	<b>57</b>

## 1- INTRODUÇÃO

Sou Carlos Elizeu da Silva, nascido, criado e morador do município de Alfredo Wagner. Um município, com cerca de 10 mil habitantes, localizado na região da Grande Florianópolis, cerca de 100 km da capital.

Sou descendente de alemães, italianos e indígenas. Moro com meus pais e irmãos no interior do município, na localidade de Invernadinha, que fica a 30 km da parte urbana do município de Alfredo Wagner. A região carrega esse nome, devido às invernadas que existiam no local antigamente, e funcionavam como um segundo terreno do agricultor que eram usados para deixar/levar ou fazer rodízio de gado durante o ano. Eu cresci ouvindo meu falecido avô dizer as seguintes frases para essa invernada que ele tinha: eu vou “lá em cima” na invernada! Vou lá levar sal “pras” “vacas” na invernada! Tem que lá buscar as “vacas” da invernada!...

Eu e meus familiares trabalhamos e tiramos nosso sustento da agricultura na produção de fumo (tabaco), há três gerações, na mesma propriedade, de meus falecidos avós. Nem sempre temos uma outra cultura que produzimos para intercalar, ou como uma outra fonte de renda, apenas vendemos alguns gados para o frigorífico, como complemento, mas nada em grande escala. Nessa safra 2020-2021, plantamos cebola juntamente com o fumo, para tentar diversificar a plantação e estamos fazendo a mesma diversificação na safra 2021-2022 que está iniciando. Essa diversificação foi algo que percebemos como fundamental, uma vez que dependentes de apenas uma fonte de renda, quando a safra do fumo era ruim devido a motivos como estiagem, excesso de chuva ou granizo, a produção era muito pequena, tendo uma margem de lucro menor, já com uma outra cultura a chance de ter uma crise financeira é menor.

Em particular, eu não gosto da agricultura, nem para morar, tampouco para produzir, não me identifico com esse lugar e por isso não pretendo ficar nele. O trabalho na agricultura é muito pesado, principalmente no período de colheita que acontece durante o verão. A colheita do fumo, aqui na região, acontece geralmente entre novembro e fevereiro, são quatro meses trabalhando direto, às vezes durante o final de semana para não perder a produção e também trabalhando com calor de 40 °C ou debaixo de chuva. Sem contar, as diversas vezes que o granizo destrói em alguns minutos, o que você cuidou

por meses. Minha mãe é a única que incentiva os filhos a estudar para sair da roça, reconhecendo o quão difícil é produzir para sobreviver na roça.

Eu terminei o Ensino Médio no ano de 2014, sempre com dificuldades, pois a escola fica no centro do município, que como disse, fica a quase 30 km de distância da minha casa. Boa parte da estrada é de terra, com lugares perigosos para se passar em dias de chuva. Senti medo muitas vezes durante o trajeto da escola, mas eu tinha minhas grandes amigas e parceiras de viagem Carol, Cassu, Cassiani e Camila que compartilhavam comigo o trajeto para a escola e ajudavam a tornar as dificuldades e os medos mais fáceis. Fomos parceiros durante os 3 anos do Ensino Médio, além de nos formarmos juntos.

Sempre tive vontade de sair de casa, principalmente sair da agricultura. No final de meus estudos conversei com meu tio que morava na cidade de Jaraguá do Sul, no norte do estado de Santa Catarina, sobre a possibilidade de ir viver com ele. No final do mês de fevereiro de 2015 fui e lá vivi por alguns meses. No meio do ano meu tio decidiu se mudar para um pequeno município chamado Rio do Oeste que fica no Vale do Itajaí, eu o acompanhei, e nesse lugar morei por pouco mais de um ano. Trabalhava durante o dia, fazia o curso de Administração uma vez por semana, no período da noite, em uma outra cidade e que ficava cerca de 20 km de distância de Rio do Oeste.

Após esse tempo morando nesse município, em junho de 2016 meu tio decidiu voltar para Alfredo Wagner e como eu morava com ele decidi voltar também, pois não iria conseguir me sustentar e pagar meus estudos, então o que eu mais temia aconteceu, “voltei para roça”. E nesse mesmo dia que estava voltando, passei no município vizinho e já fiz minha transferência da faculdade, eu pensei, “vou voltar para a roça, mas não vou deixar de estudar”.

Ser professor não tinha passado pela minha cabeça, além disso, se me imaginasse sendo, gostaria de ser professor de geografia, disciplina que adoro e que considero ter mais conhecimento, mas no final do ano de 2016 fiquei sabendo do curso da Educação do Campo seria ofertado em Alfredo Wagner, e sem saber ao certo o que era esse curso eu fiz a inscrição. Três motivos me levaram a ter entrado na Educação do Campo, primeiro por ser gratuito, e não ter que pensar em pagar mensalidade, segundo por ser próximo de minha casa e sendo oferecido a noite facilitaria muito, principalmente para poder conciliar com o trabalho e terceiro por ser um curso da Universidade Federal de Santa Catarina, uma instituição de qualidade e respeitada pela sua excelência. Em nenhum momento me passou pela cabeça me questionar sobre o curso, sua formação, onde

trabalhar, o que se estudar, perguntas essas que outra pessoa faz antes de iniciar um curso, mas fazer um curso de graça em uma boa universidade e perto de casa, para mim, já era o suficiente.

Nesses quase quatro anos e meio de formação acadêmica, o curso contribuiu de forma surpreendente tanto para minha formação acadêmica e principalmente para minha formação humana, o curso me transformou positivamente, aprendi a ser crítico, a expor minha opinião de forma sábia. Precisamos nos formar humanos e depois ajudar a formar novos humanos críticos e aptos a se reinventarem, e a Educação do Campo realiza esse tipo de formação.

No início de 2017 prestei o processo seletivo para a vaga de Agente Comunitário de Saúde para área onde resido aqui em Alfredo Wagner e passei, em 2020 teve o concurso público para a mesma vaga na qual eu passei novamente. Atualmente, além de trabalhar na agricultura, tenho esse emprego público que me ajuda financeiramente, o qual concílio com a graduação de Licenciatura em Educação do campo.

Durante o curso tivemos muitos fatos que marcaram a formação, entre eles a greve geral dos estudantes em 2019 que paralisaram as aulas por algumas semanas. Mas o que mais afetou foi a Pandemia do Covid-19 que desestabilizou todo o mundo desde o início de 2020 e, que aqui no Brasil ainda estamos em estado grave, com milhares de infectados e mortes diárias devido a ineficiência do governo do Brasil em controlar a pandemia.

Devido a necessidade do distanciamento social para tentar frear a contaminação, todo comércio e estabelecimentos não essenciais foram fechados, entre eles as universidades e escolas desde março de 2020. As universidades ainda estão fechadas, com aulas sendo ministradas de forma remota, e devido a necessidade do distanciamento social e as incertezas da pandemia, ficamos mais de 5 meses sem aula desde o início da pandemia em março de 2020, devido a isso, o encerramento do curso que era para acontecer em novembro de 2020, passou para maio de 2021 e as apresentações do TCC até final de julho do mesmo ano.

A educação brasileira vem passando por um período de desinvestimento, desmonte e desvalorização do seu ensino, exemplos esse é o congelamento de seus investimentos por 20 anos<sup>1</sup> e a falta de investimento nas Universidades e Institutos

---

<sup>1</sup> Link com uma matéria sobre o congelamento de gasto: Acesso em 21/06/2021.

<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/12/13/pec-que-congela-gastos-do-governo-por-20-anos-e-aprovada-em-votacao-final.htm>.

Link do Diário Oficial da União sobre o congelamento de gastos: Acesso em 21/06/2021.

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=16/12/2016>.

Federais<sup>2</sup>, que estão passando por um período de falta de recursos para manter sua estrutura e fazer investimento em pesquisa científica, pois estamos em um período político que pretende destruir e privatizar o ensino superior e por isso pretende precarizar as Universidades, e depois entregar para a iniciativa privada<sup>3</sup>.

A Licenciatura em Educação do Campo é um exemplo de resistência frente a esses processos de desmonte e precarização. Primeiro por que luta contra o sistema, formando profissionais pensantes e aptos a lutarem por seus direitos não permitindo se tornarem subalternos ao sistema. Segundo, porque o sistema desvaloriza o sujeito do campo e seus conhecimentos populares, não reconhece seus saberes como válidos, inferiorizando o agricultor, taxando-o como ignorante, sem estudo. E o curso de licenciatura em Educação do Campo, justamente valoriza esses conhecimentos, buscando relacioná-los com os conhecimentos científicos e promover uma formação completa para os sujeitos do campo.

A partir desse breve contexto, o presente trabalho busca discutir de que forma o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem avançado na promoção de uma formação de professores críticos, problematizadores, que parte da realidade do/a educando/a e que se preocupa com a justiça social.

São assim, objetivos deste trabalho: apontar avanços e desafios no processo formativo do licenciando em educação do campo, em relação a uma formação para a justiça social; discutir a formação por área do conhecimento e a efetivação da interdisciplinaridade no curso de licenciatura e no ensino de ciências; e compreender como o curso de Licenciatura em Educação do campo constrói relações/aproximações entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais e qual o papel da Agroecologia nesse processo.

---

<sup>2</sup> Link com uma reportagem sobre a falta de recurso das Universidades e Institutos Federais: Acesso em 21/06/2021. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/23/universidades-federais-perdem-em-10-anos-73percent-da-verba-para-construir-laboratorios-fazer-obras-e-trocar-computadores.ghtml>.

<sup>3</sup> Link com uma matéria sobre corte de verbas que beneficiam a rede privada: Acesso em 21/06/2021. <http://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2019/06/10/cortes-beneficiam-sistema-de-ensino-privado-afirma-sociologo-sobre-desinvestimento-na-educacao/>.

## **2- A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste capítulo apresentamos o processo histórico das Licenciaturas em Educação do Campo. Dividimos o capítulo em três tópicos, no primeiro abordamos sobre o processo histórico de construção das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, no segundo apresentamos o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e no terceiro discutiremos os pilares fundamentais que compõem a matriz pedagógica do curso e que são base para a formação de seus licenciandos.

### **2.1 Processo de construção das licenciaturas no âmbito nacional**

A Educação do Campo corresponde à luta dos sujeitos do campo em garantir sua reprodução social de trabalho na terra num contexto de extrema desigualdade e concentração fundiária, como é o caso do Brasil (MOLINA, 2006). Entende-se por sujeitos 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 povos que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010). Em especial destaca-se a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na constituição desta proposta educativa.

A Educação do Campo nasce através das lutas sociais e com intuito de dar condições mais dignas para o povo do campo e principalmente o acesso à educação, em especial e para os jovens e adultos do campo que na maioria das vezes vivem a dezenas de quilômetros para ter acesso à educação, saúde, algum órgão público ou comércio, além da dificuldade no acesso, pois muitas vezes as estradas rurais são precárias.

Por esses motivos a luta dos movimentos sociais e também da Educação do Campo em ter uma escola *no e do campo*<sup>4</sup>, e por condições de vida mais dignas.

A identidade da escola do campo se dá através de um decreto do Governo Federal que estabelece suas características e que coloca como responsabilidade do IBGE identificar e definir as escolas do campo

A identidade das escolas do campo não se dá apenas por sua localização geográfica, mas sim pela identidade dos espaços de reprodução social, de vida e trabalho dos sujeitos do campo. Foi assim que, no âmbito legal, uma vitória das lutas dos movimentos sociais por escolas do campo merece destaque. O decreto nº 7.352/2010 que institui a Política Nacional de Educação do Campo, no que diz respeito às escolas do campo, no seu artigo primeiro, estabelece que: “Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010 *apud* CARCAIOLI, 2019, p. 85).

Ao mesmo tempo, a Educação do Campo refere-se à luta pelo direito social à escolarização dos povos do campo e aos conhecimentos científicos necessários para que sua existência social seja possível, contexto que justifica o surgimento das Licenciaturas em Educação do Campo como uma proposta de ação afirmativa dos sujeitos do campo nas Universidades Públicas.

A Licenciatura em Educação do Campo é um curso novo de graduação que vem sendo implantado desde 2007 pelas universidades com apoio do Ministério da Educação, voltado especificamente para educadores e educadoras do campo. Nasceu das proposições da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 2004. Sua proposta específica começou a ser construída no MEC em 2005, através de uma comissão instituída pelo Grupo permanente de Trabalho de Educação do Campo da Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e que teve a participação de representantes do Iterra. Em novembro de 2006, o MEC decidiu convidar universidades para realização de projetos-piloto do curso. (CALDART, 2010, p.1).

---

<sup>4</sup> “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura, e suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002 *apud* CALDART, 2010).

O nome Educação do Campo passou por um processo de construção até chegar à expressão que conhecemos hoje, como afirma Carcaioli (2019).

A expressão Educação do Campo nasce primeiramente como “Educação Básica do Campo”, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, em Luziânia-GO. Essa conferência ocorreu após o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em agosto de 1997, quando diversas entidades<sup>5</sup> cobraram do MST um posicionamento mais radical em relação à educação no meio rural brasileiro. No ano de 2002, a partir do Seminário Nacional, realizado em novembro, em Brasília-DF, passa a ser chamada de Educação do Campo. Depois, em julho de 2004, na II Conferência Nacional, é reafirmada nos debates e oficializa-se a expressão como “Educação do Campo” (CALDART, 2012 *apud* Carcaioli, 2019, p. 80).

Juntamente a esse debate surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído em 1998 pelo governo federal e vinculado à pasta do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada. Os projetos educacionais do Pronera envolvem alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação, incluindo neste nível uma ação denominada “Residência Agrária”. (SANTOS, 2012, p. 629 *apud* CARCAIOLI, 2019, p.81).

Destaco aqui que o Pronera foi de suma importância para a luta dos movimentos sociais, e foi o primeiro programa voltado para a educação rural no Brasil. Foi através dele que os assentados tiveram acesso à políticas de ações afirmativas possibilitando ter acesso a escolarização, desde a educação básica até o ensino superior.

O Pronera completou, em 2018, vinte anos de existência, e segundo dados do Incra, até 2016, o programa já “havia formado 180 mil alunos de áreas da Reforma Agrária, sendo cerca de 170 mil formados pela Educação de Jovens

---

<sup>5</sup>Entidades que participaram e apoiaram o I ENERA: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB), a partir do Grupo de Trabalho em Apoio à Reforma Agrária (CARCAIOLI, 2019, p. 80).

e Adultos (EJA), nove mil formados no nível médio, além de mais de cinco mil alunos que concluíram o ensino superior, 1.765 especialistas e 1.500 alunos em cursos de Residência Agrária” (Infográfico Incra, abril 2016)<sup>6</sup>. No entanto, mesmo com dados importantes e positivos em relação ao programa, com o golpe de Estado de 2016, o Governo de Michel Temer iniciou o desmonte do Pronera, com cortes exorbitantes no orçamento e, assim, a paralisação de diversas atividades em curso. Conforme números apresentados e denunciados pelos movimentos sociais, o orçamento do programa foi reduzido de R\$ 30 milhões em 2016 para pouco mais de 11 milhões em 2017 e a previsão orçamentária de 2018 para apenas R\$ 3 milhões<sup>7</sup> (CARCAIOLI, 2019, p. 81)

Um outro órgão muito importante para atender demandas e necessidades dos movimentos sociais, em relação ao movimento de Educação do Campo foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, sendo esse um espaço que os integrantes dos movimentos sociais pudessem fazer suas reivindicações e lutar por mais políticas públicas, como aponta Carcaioli (2019)

Um marco importante para as lutas no âmbito da Educação do Campo foi a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC) realizada em 2004, saindo desse encontro a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, na estrutura do Ministério da Educação – MEC. A SECADI substituiu a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, de 2001. A principal função desta secretaria seria atender as demandas crescentes apontadas ao MEC por diferentes movimentos sociais destacando principalmente as questões do campo das relações raciais e étnicas, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação do Campo, das pessoas com deficiência e a educação na modalidade a distância (CARCAIOLI, 2019, p. 101)

Mesmo após o II CNEC, os movimentos sociais continuaram reivindicando e pressionando instâncias governamentais para que as demandas apresentadas na conferência fossem atendidas, foi então composto em 2005 o Grupo de Trabalho (GT)<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Infográfico disponível em: [http://www.incra.gov.br/educacao\\_pronera](http://www.incra.gov.br/educacao_pronera), último acesso em 21/06/2021.

<sup>7</sup> Denúncia de organizações sobre o desmonte do Pronera. <http://www.contag.org.br/indexdet.php?modulo=portal&acao=interna2&codpag=101&id=12341&mt=1&nw=1&ano=&mes=&imp=1> ; <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/10/24/cortesno-incra-prejudicam-desenvolvimento-no-campo-dizem-especialistas> , acessados em 21/06/2021.

<sup>8</sup> O Grupo de Trabalho era composto por representantes dos movimentos sociais e sindicais, representantes das universidades e técnicos do Ministério da Educação. Segundo Anhaia (2018 apud CARCAIOLI, 2019, p.101), em 2005 foi criada uma comissão composta pelos membros do Grupo de Trabalho e pesquisadores das Universidades Federais de Minas Gerais, Santa Catarina e Universidade de Brasília, as quais ficaram

com o objetivo de “apresentar uma proposta sólida de formação de educadoras e educadores do campo à SECADI, que criou, em 2007, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO” (CARCAIOLI, 2019, p. 101).

Após os encontros específicos do Grupo de Trabalho, para dar forma ao primeiro desenho da política de formação de educadores do campo, foram realizados também com suas representações, alguns encontros nos quais se submeteram ao debate a proposta elaborada, a fim de chegar-se à versão a ser apresentada às várias instâncias do MEC responsáveis pela implementação do Programa, que, finalmente, aprovou o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 237 *apud* CARCAIOLI, 2019, p.101)

Em 2007 foi criado o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), que se consolidou através dos trabalhos do GT, e serve para dar subsídios para a criação de novas Licenciaturas em Educação do Campo nas Universidades e Institutos, além de suporte político-pedagógico.

Os movimentos sociais tiveram uma grande conquista em 2010, que foi o Decreto n. 7.352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e cobrando do estado a presença de educadores formados nas escolas do campo como distingue o decreto. No ano de 2012 o governo criou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

De acordo com o governo, esta política pública oferece apoio técnico e financeiro aos projetos municipais, estaduais e federais. Tem o propósito de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo. De acordo com o Decreto nº 7.352, de 2010, o público que supostamente seria beneficiado pelo programa compreende: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da Reforma Agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros, que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, ou seja, o documento se apropria das discussões dos movimentos sociais do que são as populações do campo. (ANHAIA, 2018, p. 108 *apud* CARCAIOLI, 2019, p. 104).

Em 2012 o MEC lança um novo edital, chamando as IES (Instituições de Ensino Superior) para assumirem as Licenciaturas em Educação do Campo como traz Carcaioli (2019),

Pela pressão e descontentamento dos movimentos sociais e de todo Movimento da Educação do Campo, o MEC lança então um novo Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, chamando as IES a assumirem os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoCs) dentro de suas instituições a partir da institucionalização. Com esse edital, 42 universidades assumiram a tarefa e, ao todo, 600 vagas para concurso docente foram conquistadas, como também 126 vagas para técnicos administrativos. A oferta de vagas nos cursos de LEdoCs foram estipuladas em 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos já existentes, na modalidade presencial. Além disso, um novo GT foi nomeado pela SECADI, com representações das diversas secretarias do MEC envolvidas no Edital, da CAPES, de representantes das universidades e representantes dos movimentos sociais — com objetivo de acompanharem a implementação das LEdoCs, seguindo, principalmente, os princípios do PROCAMPO (2019, p. 105).

Ao longo dos anos a Licenciatura em Educação do Campo foi crescendo e ganhando prestígio nos campos de estudo, segundo a CAPES entre 2012 e 2018 foram produzidas 48 teses de doutorado e 90 dissertações de mestrado que tinha a Educação do Campo como objeto/campo de estudo (CARCAIOLI, 2019, p. 117)

## **2.2 Origem, histórico e perspectiva do curso de Educação do Campo na UFSC**

Na UFSC o curso não participou do projeto piloto, porém fez parte do primeiro Edital lançado pelo MEC, a Universidade Federal de Santa Catarina foi contemplada com seu Projeto Político Pedagógico em 2008, e a Licenciatura em Educação do Campo foi institucionalizada em 01/04/2009 (cf. Resolução Nº006/CEG/2009), no Centro de Ciências da Educação, com o objetivo de,

Formar professores/educadores na área de Ciências da Natureza e Matemática para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas do campo, tendo em vista uma formação política e pedagógica, aptos a atuar como professores e coordenadores dos processos educativos. Capazes, ao mesmo tempo, de promover a articulação da escola com as questões afetas à

vida no campo e à sociedade em geral, assim como de impulsionar transformações no formato escolar vigente (PPP, 2012, s/p).

Em agosto de 2009 foi composta a primeira turma do curso. Hoje, em 2020, a Educampo - UFSC já contabiliza 11 turmas, sendo 7 formadas e 4 em andamento. O curso tem carga horária total de 3.888 horas, divididas em oito semestres, e forma licenciados por área de conhecimento, especificamente de Ciências da Natureza e Matemática em uma única modalidade (CARCAIOLI, 2019).

O curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo (Educampo) tem início na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi regulamentado pelo documento 006/CEG em 1 de abril de 2009, nascendo no âmbito das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil; passou a integrar o Centro de Ciências da Educação (CED), abrindo seu primeiro vestibular para turmas ingressantes a partir de agosto de 2009 com uma seleção específica para ingresso nessa licenciatura (CARCAIOLI, 2019, p. 41).

O reconhecimento oficial do MEC ocorreu em agosto de 2014, quando recebeu a Comissão de Avaliação Externa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e obteve nota 4 (de um máximo de 5).

O curso foi implantado na UFSC a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (REUNI, 2007), o curso é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (CARCAIOLI, 2019, p. 41).

Os componentes curriculares são distribuídos em quatro eixos, sendo no primeiro ano tem como eixo o Ecossistema e o princípio da pesquisa está voltado à realidade do município; no segundo e terceiro ano, o eixo é Fundamentos da Ciência e a pesquisa está centrada na escola e sala de aula; já no quarto ano, o eixo é Agroecologia e a pesquisa se estabelece pela articulação entre a educação escolar, trabalho no campo, e município (BRITTO, 2016, p. 1847).

O curso ocorre na modalidade presencial com duração de 4 anos divididos em 8 semestres. Ancorado na realidade específica de onde se desenvolve, outra especificidade do Curso de Educação do Campo é a prática da extensão, que relaciona teoria e prática na formação de professores por meio da Pedagogia da Alternância.

A Alternância como estratégia curricular faz com que a Licenciatura em Educação do Campo esteja organizada em “momentos” pedagógicos que interagem, chamados de “Tempo Universidade” (TU) e “Tempo Comunidade” (TC). Ela visa envolver o educando num processo educativo uno, buscando articular a experiência escolar propriamente dita,

a ocorrer no interior da Universidade, com a experiência de trabalho e vida no seio da comunidade onde vive e trabalha o educando. O objetivo maior é estabelecer uma perspectiva de práxis.

A organização do curso se dá em “momentos” pedagógicos que interagem – chamados de “Tempo Universidade” e “Tempo Comunidade” – para envolver o educando num processo educativo uno, que articula a experiência acadêmica (universitária) propriamente dita com a experiência de trabalho e vida no seio da comunidade onde vive. Tempos Universidade (TU) e Tempos Comunidade (TC) estarão imbricados, já que são formas metodológicas de interlocução sobre os mesmos temas. A alternância permitirá, desta forma, maior ligação com a realidade social e institucional do campo. Para o estudante, a vivência dos processos educativos de forma alternada, permite que ele parta das experiências de formação na família, na localidade, no município ou no território em que vive e na escola onde realizará seus PCC e estágios. Trata-se, de fato, de uma perspectiva de práxis, ao relacionar os saberes produzidos no campo com os saberes científicos. Por isso, a alternância adotada na Licenciatura estimula, como elementos fundamentais de formação, o exercício da pesquisa e a articulação entre trabalho e estudo. (Proposta de adaptação curricular da Educampo – UFSC, de março 2014)

A base teórica metodológica que embasa o trabalho realizado no curso de Educação do Campo é a Pedagogia da Alternância, que relaciona o conhecimento a ser apreendido com o lugar onde esse conhecimento deve ser aplicado, dividindo o tempo da aprendizagem em dois diferentes espaços: o tempo escola/universidade e o tempo comunidade. Em outras palavras, divide os tempos presenciais escolarizados de ensino-aprendizagem com o tempo de inserção nos processos formativos do trabalho, nos contextos territoriais em que os estudantes habitam, relacionando teoria e prática (CARCAIOLI, 2019).

No caso da UFSC, optou-se pela perspectiva da formação humana omnilateral, orientada por um projeto de emancipação, com a influência da concepção da escola socialista. No nível superior essa proposta vem exigindo a construção de projetos que viabilizem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio da estruturação de um currículo que articule teoria e prática na alternância Tempo Universidade – Tempo Comunidade e que relaciona trabalho e educação com conhecimento escolar (CARCAIOLI, 2019).

Ao final de cada tempo comunidade, vinculada no currículo como “Vivências Compartilhadas”, está previsto no curso o “Plano de Estudos” e as “Colocações em

Comum”. O plano permite que os estudantes sejam orientados para planejar suas ações e vivências no tempo comunidade, enquanto as colocações em comum compreendem o momento em que os estudantes compartilham os seus aprendizados e apresentam demandas e propostas educativas para serem inseridas no curso. A proposta é que os planejamentos aconteçam a partir das trocas de aprendizados realizados nas colocações em comum. Além disso, nas vivências os estudantes trocam aprendizagens e analisam criticamente as suas ações em suas comunidades (CARCAIOLI, 2019).

No primeiro ano do curso, o tempo comunidade prevê um diagnóstico dos territórios dos estudantes, o que possibilita outro olhar sobre suas realidades, ampliando o conhecimento que já possuem sobre os seus espaços e modos de vida e trabalho. Deste modo, podem realizar uma compreensão crítica do campo, da relação cidade x campo e dos modos de produção e de trabalho existentes em seus territórios (CARCAIOLI, 2019).

O TU e o TC diferenciam de uma turma para outra dentro da UFSC, pois em cada turma a sua alternância se diferencia. Essa alternância possibilita que os alunos muitas vezes residentes do campo possam conciliar seu trabalho e os estudos. O grande diferencial da Licenciatura em Educação do Campo na UFSC é que muitas das suas turmas são interiorizadas, ou seja, o curso é oferecido fora do campus, próxima a localidade de seus educandos. A alternância é feita conforme cada região e realidade dos educandos (CARCAIOLI, 2019).

Como a aula não é ministrada no campus, os professores se deslocam até o local em que o curso está sendo oferecido, como sala de aula em uma escola, espaço cedido pela prefeitura e/ou secretarias. Com as aulas interiorizadas, possibilita que muitas pessoas tenham acesso ao ensino superior de qualidade e de graça próximo de sua casa, e ao longo do ano, os educandos vão até o campus para terem aulas concentradas e usufruir da estrutura da Universidade (CARCAIOLI, 2019).

Em 2017, a UFSC ofereceu a oitava turma da Licenciatura em Educação do Campo, no Território de Alfredo Wagner, com sede na Secretaria de Educação do Município. O Curso é presencial e as aulas são ministradas por professores da UFSC que se deslocam a Alfredo Wagner para a realização das aulas.

O município de Alfredo Wagner pode ser classificado, por suas características de localização, densidade demográfica e produtivas como um município essencialmente rural.

Alguns professores da EDC começaram a fazer a divulgação do curso já no final do ano de 2016, com o vestibular previsto para o início de 2017. O curso foi divulgado

por vários municípios da região, mas sem um local certo para a realização do curso. Eu especificamente fiquei sabendo através de um folder que minha irmã que trabalhava no posto de saúde me deu.

O vestibular foi realizado no município de Ituporanga e umas das propostas para a escolha do local para realizar o curso era que o município que tivesse mais alunos inscritos seria o município escolhido. Nesse sentido houve uma grande movimentação de pessoas, funcionários da prefeitura, até eu ajudei a divulgar o curso e chamar amigos e conhecidos para realizar a inscrição, para que o curso fosse oferecido no município de Alfredo Wagner.

Inicialmente foram ofertadas 60 vagas e houveram 61 inscritos, no dia da prova eu fui torcendo para que pelo menos um candidato não fosse para que eu pudesse quase garantir a vaga. Na hora da entrega das provas, só na minha sala faltaram quase 10 candidatos, e aquilo já foi um alívio para mim, pois a só precisava não zerar na prova e na redação.

Após a publicação das notas, eu fiquei na 21<sup>a</sup> posição e após alguns dias tive o momento para realização das matrículas na Secretaria de Educação de Alfredo Wagner no qual foi informado que seria a sede do curso. Compareceram para fazer as inscrições em torno de 20 candidatos e quando as aulas se iniciaram, compareceram ainda menos alunos. Um dos motivos disso ter acontecido, era que as aulas eram ofertadas no período da tarde e à noite, se tornando uma grande dificuldade para que alguns alunos pudessem frequentar.

Sem uma sala devidamente organizada, iniciamos as aulas com poucos alunos e fizemos isso em torno de um mês ou mais, enquanto isso os professores continuaram fazendo a divulgação do curso e chamando ex-alunos do ensino médio do município e também alunos que fizeram o vestibular e não frequentavam as aulas. O curso era ofertado em uma semana de aula e duas semanas sem aula para que pudéssemos fazer as atividades em casa. Após mais uma divulgação sem grandes resultados, nós (acadêmicos já em formação) e os professores conversamos e relatamos que se o curso continuasse com esse formato não teríamos como continuar e foi através dessa conversa que entramos em um acordo para que as aulas fossem ofertadas somente no período noturno.

Após mais um tempo sem aulas e mais uma rodada de divulgação, nesse novo formato com aulas noturnas, conseguiu-se um total de quase 60 estudantes matriculados entre os municípios de Alfredo Wagner e Bom Retiro que entraram com análise de histórico escolar do ensino médio.

No início éramos muitos, o que até dificultava o processo de ensino-aprendizagem, mas aos poucos fomos perdendo muitos alunos e atualmente estamos no último semestre do curso com 20 estudantes, desses todos pretendem se formar, além disso muitos já iniciaram a carreira como docente e conciliam a formação com a profissão.

### **2.3 Os pilares da Educação do Campo: Interdisciplinaridade, Formação por Área e Agroecologia**

O curso de Educação do Campo tem como base a interdisciplinaridade e área do conhecimento apresentada na sua proposta, como afirma Caldart:

“[...]criação de uma Licenciatura que se constitua desde a especificidade da Educação do Campo (que inclui uma estreita relação entre educação e processos de desenvolvimento comunitário) e que faça a formação dos educadores que atuam/ou pretendem atuar nas escolas do campo”. Trata-se de “desenvolver uma formação que articule as diferentes etapas (e modalidades) da educação básica, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e de conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola”. De forma articulada com esta atuação mais ampla, esta Licenciatura “pretende habilitar os professores para docência multidisciplinar em um currículo organizado por área do conhecimento” (CALDART, 2010, p. 3).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) traça no seu objetivo a formação acadêmica para a atuação na Educação Básica e nos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e que seja ofertada por área de conhecimento como podemos ver no PPP-UFSC.

[...]tem como objetivo formar educadores para atuação na Educação Básica, especificamente, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos críticos, autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade e vinculadas à qualidade social do desenvolvimento de áreas rurais, um dos principais objetivos das políticas afirmativas, onde se localiza a Educação do Campo. A Licenciatura em Educação do Campo da UFSC é ofertada com ênfase na área do conhecimento compreendida pelo Ensino de Ciências e Matemática (Projeto Político Pedagógico da Educampo – UFSC, 2009).

A formação por área possibilita ao educador uma vasta área de conhecimento, além disso possibilita que o mesmo possa trabalhar em uma única escola já que as escolas do campo têm como característica o fato de serem pequenas, com poucas turmas, isso evita com que o educador viaje para outras escolas para completar sua carga horária, função essa que professores de uma única disciplina têm que fazer. Como as escolas do campo ficam no meio rural e muitas vezes muito distantes da parte central do município, ter um professor formado por área do conhecimento ajuda na logística da escola, pois essa poderá funcionar com menos professores, podendo ser um professor da própria comunidade.

Caldart, 2010, afirma que:

Organizar a docência por área significa, voltando a um dos motivos originários da proposta da Licenciatura em Educação do Campo, prever a possibilidade de não ter na escola um professor para cada disciplina, mas sim uma equipe docente trabalhando com o conjunto das disciplinas de cada área do conhecimento. Pensamos, então, em equipe de dois ou três professores conforme a área e o espectro de componentes curriculares que ela envolve, trabalhando a área em cada ciclo ou outra forma de agrupamento dos educadores que corresponda aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, trabalhando em uma lógica de tempos educativos que já tenha deixado para trás a forma fragmentada dos períodos de aulas de 45 minutos, com docentes que tenham desenvolvido uma formação específica nessa direção (CALDART, 2010, p. 149).

“Do ponto de vista dos movimentos sociais envolvidos na proposição do novo curso, está Licenciatura se insere no contexto de luta social por políticas de ampliação da rede de escolas públicas que ofertam a educação básica no e do campo[...]” (CALDART, 2010, p.3). Os movimentos sociais são os maiores defensores do direito à escola no e do campo, pois é preciso ter em seus assentamentos escola próxima e que trate de sua realidade, ensinando e trabalhando seu contexto econômico e social.

A Licenciatura em Educação do Campo vem com essa perspectiva de formação acadêmica, com uma visão mais voltada para a realidade do sujeito do campo, trazendo conteúdos de sua familiaridade. Uma outra licenciatura não tem essa visão de ensinamento, ela traz os conceitos padrão que muitas vezes não é viável para essa escola, como por exemplo falar de grandes latifundiários em uma escola de assentamento. Caldart (2010) afirma que:

O desafio de repensar a escola, é o de fazer do campo um objeto central de estudo sistemático e rigoroso do curso, integrando ao perfil de formação destes educadores o esforço teórico de compreensão e análise da especificidade do campo (nas tensões entre particularidade e universalidade) que se refere aos processos produtivos e de trabalho centrados ou de alguma maneira vinculados a agricultura, das lutas sociais e da cultura produzida desde estes processos de reprodução da vida, de luta pela vida (CALDART 2010, p 4).

As Licenciaturas em Educação do Campo têm como característica, a formação por área de conhecimento, sendo cada curso uma área diferente como: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; Ciências Agrárias; Ciências da Natureza e Matemática. A área de Ciências da Natureza e Matemática é a mais ofertada, devido à falta de profissionais nessa área nas escolas do campo e também nas escolas urbanas, sendo a área oferecida pela UFSC.

A Educação do Campo traz em sua formação e sua concepção construtiva a luta pela escola no e do campo, e um projeto social que tenha em sua bagagem uma luta por acesso à educação próximo de sua casa e realidade, uma sociedade mais favorecida, por isso a Educação do Campo busca por uma formação omnilateral, ou seja:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (Mészáros, 1981, p. 181, *apud* CARCAIOLI, 2019, p. 59).

A interdisciplinaridade na educação só se tornará possível quando o conhecimento parte de um problema que não seja particular de uma disciplina, mas comum a todas (MORAES, 2018, p. 23). Para isso, é preciso que os educadores tenham atitude para realização de conteúdos que compartilham com outras disciplinas, mas que sejam interligadas como um mesmo propósito de aprendizado ou o mais próximo possível, e que, o que se aprende seja útil para o educando, que possa intercalar com sua realidade. “É preciso, portanto, ensinar para a vida, educar para a cidadania, formar cidadãos

críticos, reflexivos e capazes de transformar a realidade, e isso se dá por meio da contextualização do conhecimento” (MORAES, 2018, p. 23-24).

A escola deve formar cidadãos plenos e aptos a questionar de forma crítica a sociedade, que tenham uma visão de mundo mais aberto, um ensino voltado na interdisciplinaridade, que pretende transformar o educando em uma visão global, que possam ter seus pensamentos e ideias e que saiba lidar com seus problemas e situações. A escola faz parte desse processo de transformação e é fundamental que incentive seus educadores a trabalharem de forma unida, possibilitando ter uma troca rica de conhecimentos que é muito importante para o educando, educador, escola e sociedade, fazendo uma sala de aula mais transformadora.

Segundo Fazenda (1994) caracteriza a sala de aula interdisciplinar como um espaço onde:

[...] a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. [...] Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar. [...] Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. [...] Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele (FAZENDA, 1994, p.86-87).

Já no trabalho do educador é necessário trabalhar em coletivo, com outros educadores, que possam trabalhar articulados e respeitando cada espaço, discutindo métodos, ideias, objetivos e conteúdos na didática escolar. É fundamental que o educador esteja empenhado e disposto a trabalhar dessa maneira que muitas vezes pode se tornar um grande desafio, por isso é preciso o comprometimento do profissional com sua formação e sempre mantendo sua postura, nunca deixando de inovar e se reinventar a cada aula.

Os educadores não devem fazer de sua aula uma educação bancária<sup>9</sup>, um espaço para depositar/transferir conhecimento e informações por parte do docente para o educando. Freire, (1996) aborda que mesmo que o educador tenha tido uma formação bancária, é fundamental que o educador tenha o gosto por uma sala de aula inovadora, não tendo medo de arriscar e estimular sua curiosidade e se aventurar em um ensino anti-bancário.

Além da interdisciplinaridade, existe também a multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade que embora muitos confundem por terem ideias muito próximas entre si, de forma geral elas interagem entre disciplina e área do saber. Sobre a composição do currículo temos as seguintes definições.

- a) *Multidisciplinar e pluridisciplinar*: é o currículo organizado por disciplinas variadas e isoladas, uma "grade" fechada, de disciplinas que não se comunicam entre si, nem mesmo com a realidade na qual está inserida (MORAES, 2018, p.31).
- b) *Interdisciplinar*: Diferentemente do currículo multidisciplinar e pluridisciplinar, ocorre a comunicação e a interação entre os diversos campos do saber, ou disciplinas, gerando a integração do conhecimento, tornando a aprendizagem significativa e vinculada a realidade social do aluno (MORAES, 2018, p.31).
- c) *Transdisciplinar*: Esse tipo de currículo ultrapassa a visão fragmentada do currículo por disciplinas, mas transpõe as disciplinas de modo a articular o conhecimento em uma relação dialógica entre as diversas áreas do conhecimento (MORAES, 2018, p.31).

Com isso, podemos perceber que a interdisciplinaridade não é uma formação disciplinar e nem fragmentada, ela engloba as áreas do conhecimento, trabalhando em conjunto para uma melhor formação para os educandos, trabalhando disciplinas e conteúdos em harmonia, buscando dialogar e possibilitando o aluno ter uma visão maior do mundo e não mais fragmentada, por isso, a importância da formação por área.

Um outro ponto crucial, no contexto da Educação do Campo, é a Agroecologia, que vem afrontando o modelo de produção do agronegócio que domina os campos do Brasil. O modo de produção do agronegócio se consolidou a pouco tempo e está deixando

---

<sup>9</sup> O termo "educação bancária" foi trazido por Paulo Freire em seu livro **Pedagogia do Oprimido** em 1968.

um rastro de destruição sem precedentes e irreversível para o meio ambiente no Brasil e no mundo.

O agronegócio usa a monocultura no seu meio de produção e em grandes extensões de terras usando uma grande quantidade de agrotóxico e fertilizantes químicos prejudiciais para o meio ambiente e utilizando uma grande quantidade de maquinário, fazendo com que muitas pessoas percam o emprego ou em muitas vezes trabalham por um salário miserável. Todas as produções feitas pelo agronegócio são consideradas *commodities*, e tem seus fins para a exportação, e se não bastasse todos os problemas trazidos até aqui, os grandes fazendeiros e invasores de terras da união destroem grandes quantidade de florestas para ampliarem suas fazendas e suas produções.

E essa forma de produção nunca conseguiu cumprir com o debate de “acabar com a fome no mundo” ou “garantir a soberania alimentar”, isso por que esse não é o papel do agronegócio e sim uma forma de ganhar dinheiro já que sua produção vai quase toda para outros países, é a agricultura familiar a responsável pela produção de 70% de todo o alimento consumido no Brasil, tendo uma produção mais voltada a sustentabilidade. Realizar uma “produção agrícola que se fundamenta no estudo da vida, ecologicamente equilibrada, socialmente justa, economicamente viável e culturalmente adequada” (CALDART, 2017, p. 8), “com objetivo de produzir alimentos diversificados, limpos de agrotóxicos em larga escala e economicamente viáveis faz da Agroecologia, alinhada à agricultura camponesa, uma estratégia para um novo projeto de campo e de sociedade” (CARCAIOLI, 2019, p. 160).

A agricultura camponesa é a base da Agroecologia, e os conhecimentos e sabedorias camponesas são a essência do método agroecológico. A ciência da Agroecologia nasce ao tentar decifrar a complexidade da operacionalização do modo de vida camponês em sua relação com a natureza, a partir dos conhecimentos científicos presentes nas variadas disciplinas acadêmicas (CARCAIOLI, 2019, p. 164).

Dessa forma, concordamos com Caldart (2017, p. 146) em que é importante conceber um plano formativo para a classe trabalhadora e camponesa, com o desafio de conectar de forma orgânica os conhecimentos científicos historicamente acumulados e as múltiplas formas de conhecimento produzido pelos camponeses em suas práticas históricas e sociais; aproximar concepções e práticas da agricultura camponesa agroecológica do debate da construção da alternativa socialista; romper com o isolamento das práticas camponesas,

ampliando a autonomia desses sujeitos em relação ao capital levando em conta o trabalho associativo e o internacionalismo das lutas sociais; ampliar o potencial político da relação da Agroecologia com os movimentos sociais e organizações camponesas, dando radicalidade política à Agroecologia, para que seja realmente fortalecida a capacidade desses sujeitos de controlarem os processos produtivos e não reproduzirem a lógica capitalista do trabalho alienado (CARCAIOLI, 2019, p. 164).

A agroecologia faz parte desse pilar pois ela possibilita “integrar estudos sobre a natureza e a sociedade, podendo também contribuir para desencadear processos de desfragmentação curricular, por inspirar novas lógicas de estruturação dos planos de estudo” (CARCAIOLI, 2019, p.165).

### 3. CONHECIMENTO POPULAR E CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Trazemos neste capítulo um estudo mais voltado aos sujeitos do campo e sua produção de trabalho e de conhecimento adquirido, repassado e transformando em um saber voltado ao seu desempenho e modos de produzir e viver.

No primeiro tópico abordo sobre a construção e consolidação do conhecimento científico ao longo da história. Trago no segundo tópico uma compreensão sobre a agricultura camponesa, a agroecologia e suas relações, além de discutir o cotidiano do sujeito do campo referente ao seu modo de produzir o conhecimento e como isso é encarado frente aos profissionais que tentam desconstruir seus saberes.

#### 3.1 Conhecimento científico

A partir de 1990 as áreas de estudo no Brasil que passam a ser consideradas como Ensino de Ciências no Brasil são: Biologia, Física, Química, Geociências e Ciências em geral.

Os profissionais dessas áreas de ensino passam a ter espaço dentro dos eventos das sociedades científicas específicas, como Sociedade Brasileira de Física (SBF), Sociedade Brasileira de Química (SBQ) e outras, agregando-se também em sociedades específicas de ensino, tais como a Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) e a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) (CARCAIOLI, 2019, p. 138).

Atualmente cada país tem seus próprios interesses em investimentos na área de Ciências e nas suas Universidades, na Alemanha por exemplo, a ministra da Educação Anja Karliczek, o governo federal juntamente com os estados investirão 160 bilhões de euros no ensino superior e na pesquisa científica entre 2021 e 2030<sup>10</sup>. “Com isso estaremos garantindo a prosperidade de nosso país no longo prazo”, afirmou a ministra Karliczek.

Já por outro lado o governo brasileiro vem nos últimos anos provocando um desmonte na educação, nas Universidades públicas e na Pesquisa Científica, como por exemplo, ao fazer o corte de 10% do orçamento da educação em 2015 (R\$ 10,5 bilhões), o acesso ao Fies (Financiamento Estudantil) sendo esse a única forma de acesso a um

---

<sup>10</sup> Sobre investimentos no ensino superior da Alemanha: Fonte <https://jornal.usp.br/artigos/para-garantir-prosperidade-alemanha-investira-pesadamente-em-pesquisa-e-nas-universidades/> (Acesso em 21/06/2021).

Ensino Superior de muitos acadêmicos e com isso, em 2015, teve 57% menos contrato assinado que o ano anterior (R\$ 12 bilhões com o Fies em 2015, 16% menos do que os R\$ 13,7 bilhões de 2014)<sup>11</sup>, o congelamento de 30% das despesas não obrigatórias das universidades federais em 2019<sup>12</sup>, e o corte de cerca de 11 mil bolsas de pós-graduação em 2019 feita pela Capes<sup>13</sup>, até mesmo para cursos considerados de excelência. Esses são alguns dos atos dos governantes em nosso país, retratando e espelhando a péssima qualidade da educação no Brasil, desde o ensino infantil até o superior.

A corrida pelo avanço científico está cada vez mais acirrada e teve um grande avanço depois da segunda guerra mundial. Cada país tem seus próprios interesses, por isso, investem pesado nas suas Universidades e nos seus cientistas. Mas não podemos falar aqui que a pesquisa científica só é feita com o interesse do estado, muitas empresas multinacionais bilionárias patrocinam as pesquisas universitárias conforme seu próprio interesse, como podemos citar as empresas voltadas ao agronegócio que está muito presente nos cursos de agronomia e nas pesquisas universitárias no Brasil.

Existem também as pesquisas científicas de amplo interesse em comum, que é dividido entre várias nações como o Projeto Genoma. Os países também têm um grande interesse em pesquisa na Antártida, o lugar mais gelado e misterioso em nosso planeta. Pode ser citado também o projeto Sirius no Brasil, que é um dos maiores e melhores aceleradores de partícula do mundo, esse foi o projeto científico mais ambicioso já realizado no país, localizado em Campinas-SP, o acelerador de partículas possui 518 metros de circunferência, a instalação pode ser usada por pesquisadores de qualquer universidade do Brasil e do mundo, e é usado para desenvolver tecnologias e outros produtos de interesse em comum como remédios por exemplo.

Outras áreas de grande investimento e retorno são as pesquisas científicas voltadas a tecnologia e que estão em constante crescimento, as áreas mais ambiciosas são as áreas da tecnologia da informação (TI), muito presente no estado de Santa Catarina, a biotecnologia, nanotecnologia, inteligência artificial, produção de carros elétricos e autônomos, exploração espacial, criogenia, terapia genética e engenharia genética.

---

<sup>11</sup> Link sobre os desinvestimentos na área da educação no Brasil: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2016/01/02/educacao-perde-r-105-bi-em-2015.htm> (Acesso em 21/06/2021).

<sup>12</sup> Link sobre o congelamento de 30% das despesas não obrigatórias: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/11/politica/1557603454\\_146732.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/11/politica/1557603454_146732.html) (Acesso em 21/06/2021).

<sup>13</sup> Link sobre o congelamento de bolsas de pesquisas: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/10/capes-vai-congelar-bolsas-de-pesquisa-ate-em-cursos-com-alto-nivel-de-avaliacao.ghtml> (Acesso em 21/06/2021).

No Brasil existe uma separação no campo das ciências, que são as ciências naturais e as ciências humanas, mas me parece errado dizer que a química, física, biologia e a matemática não são ciências humanas mesmo sendo descobertas e construídas pelos humanos. Ainda vale ressaltar que exista uma divisão entre as *ciências hard* (ciências naturais) e *ciências soft* (ciências humanas).

O país também tem adotado o currículo por área de conhecimento na educação básica, estabelecida em três áreas: *linguagens, códigos e suas tecnologias* (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, artes e informática); *ciências da natureza, matemática e suas tecnologias* (biologia, física, química e matemática) e *ciências humanas e suas tecnologias* (história, geografia, filosofia, antropologia & política e sociologia). Essa divisão tem como base reunir em uma mesma área aqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudos e, portanto, que mais facilmente se comunicam (MEC, SMTEC, 1999). Essas áreas também são separadas na realização do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Mesmo sendo irreconhecível, o continente africano foi responsável pela criação e muitas descobertas científicas, como o início da medicina egípcia tendo dominado a prática da mumificação dos faraós e pessoas importantes da sua civilização muito antes dos europeus, os egípcios já abriam corpos e conheciam os órgãos. Essa prática só se iniciou na Europa séculos depois, devido ao rompimento da racionalidade cristã medieval aplicado pela Igreja Católica que dominava o continente.

Os conhecimentos sobre medicina não estavam apenas no norte da África, na região hoje conhecida como Uganda, na parte central do continente, vivia uma comunidade conhecida como Banyoro que já fazia cirurgia de cesariana muito antes do século XIX, e também tinham o conhecimento da vacinação e da farmacologia. Cirurgias de cataratas foram realizadas em Mali e no Egito há cerca de 4600 anos. E falando em Egito, já se fazia cirurgia para retirada de tumores no cérebro e recentemente foram encontradas estruturas ósseas nas escavações na pirâmide de Gizé relatando possíveis cirurgias cerebrais em operários (PINHEIRO, 2019).

Comprovadamente a civilização teve seu início na África e foi lá que se iniciou o desenvolvimento científico e teve as primeiras pessoas que produziram e reproduziram o conhecimento. Na África iniciou-se o desenvolvimento da cerâmica, a tinturaria a partir da manipulação de óxidos metálicos, a produção de bebidas alcoólicas, a química de conservação da matéria por meio do processo de mumificação, a fundição de metais e a produção de ligas a partir do desenvolvimento de altos fornos, a primeira revolução

tecnológica da humanidade, a passagem de caçador e coletor de frutos e raízes para a agricultura e pecuária. Não poderei deixar de mencionar a dominação da escrita que a população do deserto do Saara e do Sudão legaram à escrita a humanidade. O sistema de escrita dos Akan e dos Manding originaram a escrita egípcia e meroítica, senda que essa última baseou o nosso formato de escrita (PINHEIRO, 2019).

Mesmo diante de tantas contribuições vindas do continente africano, historicamente a Ciência foi reconhecida a partir do continente europeu, o qual considera-se superior aos demais continentes, nesse sentido, qualquer conhecimento e ciência produzida fora da Europa é dada como errada ou inferior, no qual a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSGOUEL, 2007, *apud* OLIVEIRA; LINSINGEN, 2021, p. 5). Nesse modelo de ciência eurocêntrica, é preciso seguir um padrão de produção, na qual a ciência é feita por homens brancos, heterossexuais e cristãos, e quem não tem essas características são inferiorizados e silenciados.

[...] a transformação desse contexto ocidental/ cristão/ capitalista/ moderno/ colonial/europeu em universal foi tão profunda, que descredibilizou e suprimiu todas as práticas sociais que contrariassem os interesses eurocêtricos hegemônicos, o que constitui o epistemicídio, ou seja, a morte dos conhecimentos das zonas que foram colonizadas, o genocídio dos povos, de seus saberes, de suas línguas. E, na medida que alguma dessas experiências e conhecimentos sobreviveram, foram sendo incorporados, cooptados, apropriados e violentados, muitas vezes, em nome do “necessário” avanço científico e tecnológico (SANTOS; MENESES, 2010 *apud* OLIVEIRA; LINSINGEN, 2021, p. 8).

Diante desse processo de colonização e de injeção de uma nova cultura do colonizador aos colonizados surgiu o conceito de colonialidade que foi formulado por Immanuel Wallerstein e Anibal Quijano, no qual “refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial” (QUIJANO, 2010, *apud* OLIVEIRA; LINSINGEN, 2021, p. 4).

Diante desse processo de colonização surge a decolonialidade com a ideia de desconstruir essa visão eurocêntrica de saberes científicos, de poder e domínio, que os conhecimentos locais sejam levados em consideração, que os sujeitos estejam inseridos e que não sejam ignorados. Que possa ser usado o ensino de ciência de forma anti hegemonia, que seja crítica e emancipatória partindo da realidade e dos saberes locais.

### 3.2 Saber do campo e sua desconstrução

Estudos apontam que a agricultura tenha mais de 12 mil anos, iniciado pela agricultura africana no Rio Nilo e sempre foi passando por modificações e adaptações até chegarmos nos dias de hoje, porém atualmente existe muito preconceito sobre os saberes dos camponeses, principalmente por pessoas que dizem ter o conhecimento científico. “Os cientistas não têm sido verdadeiramente capazes de ouvir o que os agricultores têm a dizer, por que as premissas filosóficas de ciências convencionais não conferem legitimidade aos conhecimentos e as formas de aprendizado dos agricultores” (NORGAARD; SIKOR, 2002 *apud* PETRI; FONSECA, s/d, p. 226).

Essa imagem e definição de superioridade é um tipo de preconceito com o sul global, e esses “esquemas de percepção que sustentam essa violência estão fundados na colonialidade, que é a expressão de um padrão de poder que habitamos e que nos habita” (OLIVEIRA, 2017, p. 14) trazidos pelos colonizadores e que foram produzidos e que são reproduzidos nos dias atuais.

Os cientistas usam como algo verdadeiro aquilo que conseguem provar, algo que justifique sua teoria, por isso, o saber científico e o senso comum não andam ao mesmo lado. O senso comum utiliza de ensinamentos passados de geração em geração para explicar como por exemplo, qual a lua certa para se plantar um alimento, simpatia para curar dores, doenças, espantar maus olhados e que muitas vezes funcionam, mas sem saber como, mas para a ciência, esse saber não tem base científica pois não conseguem ou não tem como provar como acontece.

Ancorados, num arcabouço teórico-filosófico que “justifica” sua superioridade, os cientistas dificilmente conseguem abrir-se para um diálogo horizontal de conhecimento científico como único conhecimento válido (e por isso universal) menosprezam e invalidam todos os demais, que estejam fora de seus princípios epistemológicos e metodológicos (PETRI; FONSECA, s/d, p. 226).

Muitas vezes, os cientistas sequer ouvem os agricultores, sendo superiores devido ao seu “conhecimento”, e nem “ser capazes de realmente ouvir o que o agricultor tem a dizer, não apenas no sentido da audição, mas do processo de escuta como percepção do outro, o que significa não apenas receber a informação, mas compreendê-las e processá-las adequadamente” (PETRI; FONSECA, s/d, p. 226).

Após revolução industrial e grandes marcos na civilização, o meio rural passou a ser ignorado, sendo considerado como atrasado, subalterno<sup>14 15</sup>, e principalmente por estar inserido em um meio fora do meio urbano, sem as infraestruturas, melhores condições de vida, como algo inexistente. “O modo de ser camponês e seus saberes ficaram relegados diante da suposta superioridade urbana científica” (PETRI; FONSECA, s/d, p. 226).

A partir da colonialidade do poder e seus consecutivos processos históricos, o *locus* urbano é produzido como sinônimo de progresso e avançado, e o *locus* rural como sinônimo de atraso, inferioridade e subalternidade. A produção dessa dicotomia traça as linhas separadas entre essas duas formas de vida, que surtem efeitos ou são sustentadas em/por outras formas de colonialidade, como a do saber, do ser e da natureza (PETRI; FONSECA, s/d, p. 229).

A forma do agricultor interagir com a natureza, sua forma de plantar e todo seu conhecimento é ignorado, principalmente por grandes empresas na área do agronegócio. Seus representantes, intermediários, técnicos agrícolas, engenheiros agrônomos, veterinários dentre outros, ao chegaram na propriedade agrícola, agem como se fosse o detentor de todo o conhecimento sobre um animal, planta, doença, praga e dando os “melhores” produtos para o agricultor resolver o problema. Mas a questão é que o agricultor já tem algum produto, muitas vezes natural para resolver, mas as pessoas ditas como as detentoras do conhecimento ignoram esse saber do sujeito do campo, e apresentam diversos remédios, herbicidas para que o agricultor possa comprar, e assim sustentar a indústria envolvida nesses processos.

A inferiorização do camponês e de suas formas de aprender e interagir com o mundo justifica a imposição da validação epistêmica do *locus* urbano, eurocêntrico e moderno. Frente a tantas conquistas científico-tecnológicas do pensamento ocidental e as promessas do ideal de desenvolvimento que deve advir a partir delas, o saber do agricultor é produzido como algo inferior. Essa inferioridade precisa ser reforçada para a manutenção dos mecanismos de colonialidade do espaço rural, através, agora, da colonialidade do saber. A superioridade e a validação apenas daquilo que é produzido segundo critérios científicos modernos produzem o descrédito das epistemologias camponesa, o que, por sua vez, somada a subalternização produzida pela colonialidade do poder, desemboca e produz a colonialidade do ser: o camponês, inferior ignorante, sujo, atrasado, “jeca”, assume um estado de não ser; um não sujeito, muito menos direitos. Desumanizado e invisibilidade, adota padrões que não são os seus, mas que são hegemonicamente instituídos (PETRI; FONSECA, s/d, p. 229).

Um outro ponto que merece destaque é sobre a invisibilidade camponesa, a substituição da sua produção ecológica e variedades de sementes, por um novo sistema

---

<sup>14</sup> Vivem na subalternidade “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, apud PETRI; FONSECA, s/d, p. 228).

<sup>15</sup> Subalterno: diz-se de, ou o que está sob as ordens de outro (FERREIRA, 2001, p. 647).

de produção tecnológica com sementes melhoradas geneticamente e com insumos químicos.

Invisibilidade significa, nessas histórias populares, que, embora você exista em um sentido físico, você não é visto por ninguém. As pessoas o tratam como se você não existisse como indivíduo e como se você fosse realmente invisível como ser social. Eles se dirigem a você, mas de tal maneira que qualquer pessoa ou ninguém pode estar no seu lugar. Você só existe se os outros (assessores técnicos, burocratas, bancários etc.) tiverem a bondade de lembrar que você está lá – o que a maioria das vezes não é o caso. É assim que a inviabilidade como experiência diária é reproduzida. A invisibilidade parece tornar-se especialmente reforçada quando toda a sua cuidadosa atenção e amor pela terra são ao mesmo tempo declarados insignificantes pela introdução de esquemas gerais a serem seguidos na produção e pela introdução de “sementes milagrosas” (PLOEG, 2002, p. 221 *apud* PETRI; FONSECA, s/d, p. 230).

Os camponeses foram os responsáveis pela construção da agricultura agroecológica, no qual durante muito tempo desenvolveram esse novo sistema agrícola. E foi com a agroecologia que foi possível quebrar essa barreira entre o saber popular e o saber científico.

Como ciência e como matriz tecnológica a agroecologia se desenvolveu pelo diálogo entre cientistas e camponeses, na diversidade de conhecimentos e de técnicas experimentadas pela agricultura camponesa em diferentes épocas e lugares do mundo. Muitos dos avanços da ciência agroecológica foram conseguidos pela pesquisa destes agroecossistemas tradicionais, ricos em agrobiodiversidade, a maioria deles desenvolvidos por agricultores pobres, com pequenas parcelas de terra, na sua luta essencial pela sobrevivência ameaçada. (CALDART, 2016, p.22).

### **3.3 Agricultura Camponesa e Agroecologia**

Atualmente temos dois paradigmas profundamente distintos sobre “o modo de fazer agricultura: o camponês e o capitalista” (CARVALHO; COSTA, 2012, p.30). A “especificidade da agricultura camponesa ou do modo camponês de fazer agricultura, é importante no cotejo com o campo ideológico da agricultura capitalista que insiste na afirmação da diferença entre atrasado e moderno e nunca na contraposição dessa lógica” (CALDART, 2016, p. 17). A grande especificidade da agricultura camponesa se refere ao seu modo de fazer a agricultura camponesa que, são famílias que têm acesso à terra e

aos recursos naturais que são próprios, garantem sua reprodução social por meio da produção rural, desenvolvida de tal maneira que não diferencia o universo dos que trabalham, dos que tomam decisões sobre o trabalho e se apropriam de seus resultados (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 26).

Essas famílias produzem e desenvolvem seu modo de produção, trabalho, hábitos de consumo e alimentares a partir de uma relação muito diferenciada com a natureza, trabalhando com harmonia, buscando sempre preservar e cuidar. “O modo de produção camponês [...] não gera uma formação social e econômica em particular, mas se insere em diferentes formações sociais, se adaptando e interiorizando à sua maneira as leis econômicas e ao mesmo tempo deixando nelas suas marcas” (CALDART, 2016, p.17).

Há marcas da especificidade camponesa que são universais, no sentido que elas identificam a dinâmica da agricultura camponesa, presente em todo mundo, em diferentes épocas e lugares, Caldart destaca as principais:

1ª) Objetivo central da produção ligado à reprodução social de seus trabalhadores diretos, que costumam ser os próprios membros da família, mas que podem incluir um círculo mais amplo, com um entrelaçamento mais explícito entre produção, formas de sociabilidade e modo de vida (CARVALHO, 2016 *apud* CALDART, 2016, p.17- 18).

2ª) Base no trabalho familiar, sendo que o uso da terra pode ocorrer direta e somente pela família, ou parceria com outras famílias vizinhas ou parentes, em coletivos mais amplos ou com parte de lotes arrendados a terceiros (CARVALHO, 2016 *apud* CALDART, 2016, p.18).

3ª) Ênfase na produção de alimentos tanto para reprodução da família como para abastecimento alimentar da sociedade (CARVALHO, 2016 *apud* CALDART, 2016, p.18), implicando diversificação de cultivos e criações e podendo combinar produção, coleta, extrativismo e beneficiamento primário de produtos (CARVALHO, 2016 *apud* CALDART, 2016, p.18).

4ª) Uma forma de relação com a natureza e de manejo dos recursos naturais de natureza socioambiental vinculada aos agroecossistemas locais e específicos de cada região, utilizando um conhecimento sobre este entorno conforme o nível tecnológico no momento histórico e do contexto em que vive e de sua apropriação da tecnologia (CARVALHO, 2016 *apud* CALDART, 2016, p.18).

5ª) Diversidade determinada pela capacidade de adequação às características (naturais e institucionais) dos contextos em que se insere e de autotransformação das famílias camponesas nestas relações. Camponeses, em contextos diversos, podem se mostrar tanto dinâmico, quanto conservadores e em situações de disposição maior as mudanças podem tender a tecnificação

própria ao modelo hegemônico ou podem decidir por experimentar inovações tecnológicas alternativas (CARVALHO, 2016 *apud* CALDART, 2016, p.18).

6ª) Saberes e experiências de produção vivenciados pelas famílias camponesas tornam-se referências para a reprodução de novos ciclos produtivos (CARVALHO; COSTA, 2016 *apud* CALDART, 2016, p.18).

7ª) Identidade que mesmo sendo de adequação ao ambiente em que se insere, também é de resistência a processos de exploração e de dominação, na forma de conflitos abertos ou não. A resistência pode acontecer de modo mais espontâneo, individual e familiar, ou como organização coletiva, com níveis menores ou maiores de inserção política na luta de classes. Hoje muitas famílias participam de movimentos sociais e já existe uma articulação internacional das lutas camponesas (CALDART, 2016, p.18).

Essas marcas mostram uma forma de produzir e também um modo de vida que representa um *priori* da produção. “Talvez este seja um dos motivos pelos quais a expressão agricultura camponesa, de uso corrente mais recente, remete a um debate mais amplo do que o de alternativas de modos de fazer agricultura, indicando em relação à forma capitalista [...] A agricultura camponesa é historicamente anterior ao capital e possivelmente sobrevive a ele” (CALDART, 2016, p.18).

A agroecologia surgiu em 1930 voltada a aplicação da ecologia (que estuda os seres vivos e suas interações com o ambiente onde vivem), e teve seu conceito amplamente disseminado a partir de 1980 (CALDART, 2016, p. 22).

Hoje a agroecologia representa a base científica e tecnológica da construção de uma lógica de agricultura que confronta a agricultura capitalista. Fundamenta um modo de agricultura que seja ao mesmo tempo produtiva, ecologicamente equilibrada, conservando a biodiversidade, que seja socialmente justa, economicamente viável e culturalmente adequada. Trata a agricultura com uma visão de longo prazo. Articula para isso conhecimentos sobre a natureza e sobre os contextos sociais, rompendo com a fragmentação disciplinar para poder compreender as atividades agrárias em seu todo e suas relações. Esta compreensão é alicerce do projeto de luta e construção da agricultura camponesa do século XXI, que vincula produção agrícola de base ecológica, com soberania alimentar, socialização da propriedade da terra, diversidade cultural e diferentes formas de trabalho camponês associado (CALDART, 2016, p. 22).

A produção agroecológica não é apenas a substituição de agrotóxicos, fertilizantes, insumos sintéticos ou outros por produtos de base biológica, se trata de algo mais amplo, promove um manejo de solo consciente e com práticas ecológicas para cuidar e preparar o solo adequadamente para não necessitar de produtos químicos.

Agricultura camponesa e agroecologia não são a mesma coisa. Mas a relação orgânica entre elas vem se tornando uma referência fundamental para pensar a reconstrução ecológica da agricultura no mundo, desde um referencial político e epistemológico vinculado ao polo de trabalho (CALDART, 2016, p. 23).

Diante de toda essa discussão referente aos saberes e conhecimentos dos povos do campo, e sua desconstrução que o saber científico tenta fazer, sei por experiência própria que os saberes passados de geração em geração, bem como o que aprendemos na prática no cotidiano no meio rural ajuda muito no aprendizado acadêmico, e ter uma visão mais ampla quando é discutido um assunto de nossa realidade.

Pensando nisso, a pesquisa a ser apresentada em sequência tem como objetivo apresentar os saberes dos acadêmicos da Educação do Campo se, e como suas experiências na agricultura ajuda e/ou ajudou durante o curso e principalmente dentro de sala de aula, bem como se os assuntos abordados no curso e suas práticas ajudaram na compreensão da ciência dentro de sala.

## **4. CAMINHOS DA PESQUISA**

Neste capítulo apresentamos as etapas de construção dessa pesquisa. Para responder à questão desta pesquisa, realizou-se uma pesquisa qualitativa, composta por pesquisa bibliográfica e pesquisa participante. Optou-se pela pesquisa participante por compreender que essa caracteriza-se pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa, os quais contribuem ativamente com os sujeitos da pesquisa, com vistas a promover uma transformação social em benefício de todos/as participantes. Optou-se pela realização de entrevistas com colegas da turma de Alfredo Wagner, um dos critérios para escolha dos sujeitos/as entrevistados foi o fato de já estarem atuando como professores na educação básica, além de terem tido contato direto com a agricultura, ao menos em alguma etapa de suas vidas.

O capítulo está estruturado em dois tópicos. No primeiro trago os resultados e discussão da entrevista realizada, e no segundo uma análise geral das entrevistas.

### **4.1 Resultados e Discussão**

Nesse tópico serão apresentados os resultados obtidos através de um questionário semi estruturado (ANEXO) enviado via e-mail para os entrevistados. Esse formato de questionário se deu devido a necessidade do distanciamento social implantado no Brasil desde março de 2020 causado pela pandemia da Covid-19. As questões do questionário foram estruturadas a partir de 4 tópicos, sendo eles: (1) Dados de identificação, (2) A Educação do Campo, (3) O curso de Licenciatura em EDC da UFSC e (4) O contexto escolar e as aulas de Ciências.

A entrevista foi realizada com três estudantes do sexo feminino, que se identificam como mulheres, têm entre 29 e 36 anos de idade e cursam a oitava fase do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Todas as entrevistadas já trabalham como professoras na rede municipal ou estadual de ensino, por no mínimo 1 e no máximo 5 anos. Nenhuma das entrevistadas atua na mesma localidade que vive, sendo duas em municípios vizinhos e a terceira entrevistada em outra comunidade. Além de atuar como

professoras, duas das entrevistadas que residem na zona rural, mantém atividades agrícolas. A outra entrevistada vive na zona urbana e já não trabalha mais com a agricultura.

Duas entrevistadas estão tendo na Educação do Campo sua primeira formação acadêmica e uma delas já tem uma graduação em Gestão Comercial, e também está cursando Pedagogia. Para manter preservada a identificação das entrevistadas será utilizada a sigla Vd1, Vd2, Vd3, abreviação de Vozes Docentes.

Sobre as questões relacionadas ao tópico “Educação do Campo”, inicialmente, perguntamos às entrevistadas o que o curso de Licenciatura em Educação do Campo representa para elas. De acordo com as respostas, identificamos a importância que o curso teve na vida das entrevistadas. Em todas as respostas pudemos perceber que cursar a licenciatura em EDC foi uma grande oportunidade de formação profissional e conseqüentemente de mudança de vida, pois antes da oferta do curso no município, nenhuma das entrevistadas tinha como perspectiva cursar uma universidade pública e ter uma profissão para além da agricultura. Tais aspectos podem ser percebidos nas falas de Vd1 e Vd2:

A Educação do Campo para mim como acadêmica significa transformação, oportunidade de novas possibilidades e da construção de novas aprendizagens, além do acesso à Universidade de pessoas do campo (agricultores, quilombolas, indígenas...). Como profissional significa melhoria no ensino das crianças, oportunizando a estas o acesso à educação com profissionais formados em áreas específicas, no caso Ciências, Biologia, Física, Química e Matemática (Vd1).

Para mim, representa a minha profissão, pois foi graças a Educação do Campo que atualmente posso dizer que sou professora, antes disso nunca imaginei que conseguiria fazer um curso superior. Foi graças a sua especificidade de alcançar pessoas menos favorecidas que consegui continuar meus estudos. Além disso, a Educação do Campo me permitiu ter uma nova concepção de mundo, um pouco mais justa, com maior sensibilidade para com as questões étnico-raciais, de gênero e com o meio ambiente. A Educação do Campo me tornou uma pessoa mais crítica e uma mãe melhor (Vd2).

Perguntamos também, se acreditavam que o contexto escolar (rural ou urbano) influencia na aprendizagem dos alunos? Todas as respostas se mostraram favoráveis à influência do contexto na aprendizagem dos estudantes.

Para Vd1 o contexto escolar influencia na formação de criticidade e de escolhas futuras dos estudantes. Ela cita como exemplo, o fato de que se um estudante do contexto rural, tiver uma formação apenas com aspectos do contexto urbano, têm mais chances de que esse estudante forme opiniões que “qualificam o urbano e que desqualificam o rural”,

dessa forma Vd1 entende que certamente este estudante, não irá querer permanecer futuramente no campo.

Já as respostas de Vd2 e Vd3, demonstram tanto aspectos positivos, quanto negativos, tanto do contexto urbano quanto do contexto rural na formação do estudante. Por exemplo, no contexto urbano têm mais oportunidades de acesso à internet, enquanto no contexto rural a proximidade de fenômenos naturais facilita o entendimento dos conceitos, como fica evidente na fala a seguir:

Penso que sim. Na minha opinião, quem está na área rural acaba tendo o privilégio de crescer em meio a muitos fenômenos da natureza (não que no centro não aconteça, mas penso que o contato é menor), acredito que quem vê de perto uma planta ser plantada, cultivada, dar frutos e aos poucos vai percebendo como esse processo acontece, acaba armazenando muito conhecimento. Por outro lado, penso que a área rural acaba sendo prejudicada em questão de internet, por exemplo, que é uma ótima ferramenta de pesquisa. Infelizmente, a área rural não ganha tanta atenção quanto a infraestrutura como o centro. Por esse mesmo motivo, aspectos sociais que acabam influenciando. Na área rural muitos pais não possuem alta escolaridade, o que pode influenciar no desempenho dos filhos, a distância também acaba prejudicando as crianças da área rural que precisam muitas vezes sair de casa muito cedo para estudar, chegando com sono e até fome na escola (Vd2).

Questionamos as entrevistadas sobre se o currículo escolar atende as necessidades das escolas do campo, todas as entrevistadas responderam que o currículo na maioria das vezes não atende as especificidades do campo. Para Vd2 o currículo já melhorou, porém relata que esse é feito para as escolas urbanas, assim como relata Vd3 que os professores precisam adaptar o currículo para serem usadas nas escolas do campo, e que além do currículo o livro didático também não atende as especificidades do campo, como relata Vd1.

Não atende, pois, geralmente, os currículos são “engessados”. Por exemplo, na escola, que estagiei, na época (2018), era considerada uma escola do e no campo, porém o seu currículo não levava em conta as realidades daqueles estudantes. Ele era planejado em cima do livro didático, que era o mesmo em diversas escolas do estado. Além disso, a escola não levava em conta a realidade desses estudantes (Vd1).

As escolas do campo deveriam ter um currículo específico voltado para seus sujeitos e aspectos sociais para que os conteúdos, mesmo que tradicionais, pudessem ser aplicados de forma mais pontual para estudantes, relacionando-os com o contexto onde a escola está inserida (Vd2).

Para as entrevistadas é de suma importância conhecer as particularidades da comunidade na qual a escola está inserida, para Vd1 ao estudar a partir da realidade da comunidade é possível perceber e compreender as dificuldades que aquele estudante apresenta na escola. Para Vd2 além desse conhecimento da comunidade é possível

construir um plano de aula trazendo questões e utilizando temáticas que ali acontecem para despertar o interesse nos estudantes. Já para Vd3 ter essa experiência como estudante da Educação do Campo e professora é possível ter uma melhor visão do ambiente escolar, pois não conhecer o local onde se leciona se torna uma grande dificuldade para planejar aula.

Como estudante da licenciatura do campo, sei o quanto é importante conhecer a comunidade. Como professora, iniciei ano passado, leciono em município vizinho, não conheço a comunidade a fundo sei que é o município onde a maioria das famílias também são agricultoras, (assim como eu) mas a falta de conhecer um pouco mais da realidade desses estudantes está fazendo muita falta pra mim, para preparar as aulas agora com este ensino não presencial (Vd3).

Além de conhecer a comunidade, ter conteúdos relacionados a sua realidade é de grande importância para as entrevistas. Para Vd1 a importância é que esse conteúdo científico relacionado a sua realidade, possam fazer mais sentido e facilite na construção da sua aprendizagem.

Para Vd2 ao trazermos para a sala de aula questões relacionadas à realidade do aluno será mais fácil de fazê-lo se interessar pelo assunto, pois fará mais sentido aprender sobre algo que conhecemos e além disso, preparamos os estudantes para viver em sociedade. Ao discutirmos assuntos relacionados ao entorno da escola, promovemos maior criticidade para que os estudantes possam aplicar o que aprenderam em suas vidas, fora da sala de aula.

Já Vd3 tem uma experiência própria em relação ao assunto e que relata sobre a evolução de um aluno devido os conteúdos serem da realidade do estudante.

Trabalhei apenas 40 dias no ensino presencial, e é notável, por exemplo, quando você traz exemplos ou começa um conteúdo trazendo exemplos do cotidiano deles para explicar a teoria, fica gravado e eles entendem o conteúdo. Tenho um estudante que me disse no primeiro dia de aula que era “burro” e que eu iria ver durante o ano como ele era burro, quando começamos com física trabalhando eletricidade, usando exemplos simples ele se destacou bastante, os colegas até se admiravam quando ele respondia algo durante a aula (Vd3).

Perguntamos se o trabalho do campo ajuda com o trabalho escolar e de que forma essa experiência vem ajudando. Para Vd3 o trabalho no campo ajuda muito, pois como os seus estudantes também são do campo, ajuda o professor a se aproximar deles. Vd1 e Vd2 concordam que a experiência do trabalho no campo ajuda no trabalho como professor.

Ajuda muito, pois quando queremos trazer para o contexto escolar algo que vivenciamos, se torna mais fácil, e o fato de saber na prática como funciona o

trabalho do campo, a transmissão desse conhecimento relacionando com o conhecimento científico, se torna mais simples para nós professores. E antes de cursar Licenciatura em Educação do Campo com Ênfase em Ciências da Natureza e Matemática, nem sempre eu relacionava o conhecimento científico da sala de aula com o trabalho do campo. Hoje trago muita esse conhecimento para o campo na hora de fazer alguma relação. Tornando mais prático para quando retorno para a sala de aula com os meus estudantes (Vd1).

Sim, ajuda. Em nosso município, tanto na escola do centro, como na escola da área rural a maioria dos alunos (se não todos) têm algum vínculo com a agricultura. Penso que quando comentei sobre meus conhecimentos com o plantio de cebola ou de fumo em sala de aula isso acaba me aproximando dos estudantes, isso mostra pra eles que temos algo em comum. É mais que isso, na escola que atualmente leciono (que fica na área rural) quando comento que nasci e cresci na roça e que hoje sou professora, percebo que trago esperança para algumas crianças que não veem perspectiva para quem vive na roça. Sem contar que desta forma podemos conversar e debater questões relacionadas ao conteúdo usando tarefas do dia a dia na roça (Vd2).

Sobre as questões relacionadas ao tópico Educação do Campo, perguntamos se a formação ajuda a preparar o docente para a sala de aula e de que forma o curso contribui para isso, e todas as entrevistada responderam que sim. Para Vd2 a licenciatura em Educação do Campo possui a qualidade de ensinar a ensinar, mostrando como lidar com as diferenças em sala de aula, como aplicar determinados conteúdo de uma forma mais atrativa para o estudante.

Para Vd3 a Educação do Campo é uma das licenciaturas em que mais se prepara o docente para entrar em sala de aula, “ele trabalha o nosso olhar, para percebermos as mínimas coisas que acontecem em uma sala de aula”, e mesmo o curso ensinando, Vd3 relata que tem a sensação que nunca vai estar por inteiro preparada pois “a cada dia algo inusitado acontece, realidades diferentes”. Para Vd1 o decorrer do curso contribuiu muito para a preparação do docente, e a pouca carga horária das disciplinas de CN e Mat pode afetar durante a docência.

Acredito que a investigação feita no município no primeiro ano, o contato com o ambiente escolar a partir do segundo ano, e por fim, os estágios do ensino fundamental e médio contribuem muito em nossa vida de docentes. Porém, como nos habilitamos nas áreas de Ciências da Natureza (Ciências, Química, Física e Biologia), e Matemática, acredito que o curso falha um pouco na carga horária dessas disciplinas, pois a realidade da sala de aula, nos cobra bastante as disciplinas específicas (Vd1).

Sobre se a graduação específica em Educação do Campo contribui para a atuação dos futuros professores no ambiente escolar no contexto do campo todas concordam, para Vd1, no decorrer do curso, um dos objetivos é entender e se adequar a realidade dos acadêmicos, entender e se adequar a realidade dos estudantes nas escola do campo.

Para Vd2 a licenciatura dá um novo olhar para os sujeitos do campo e de todos o conhecimento ali presente e com isso a importância de se estudar esse ambiente. Já Vd3 acredita que trabalhar todas as especificidades valorizando a origem do estudante é o passo fundamental para estimular o interesse dos estudantes.

Essa licenciatura, antes de tudo, abre os olhos dos licenciandos para o valor do sujeito do campo e a riqueza de conhecimentos que ali existem. E isso é muito importante, pois lá existem muitos estudantes desanimados e sem perspectiva para o futuro e nós como professores também temos o papel de mostrar caminhos para nossos estudantes. Além disso, ao fazer a licenciatura específica em Educação do Campo aprendemos muito sobre como aplicar os conteúdos usando temáticas relacionadas ao campo, o que enriquece nosso trabalho envolvendo ainda mais os estudantes (Vd2).

(...) trabalhar de forma a valorizar a todas as especificidades de todos os meios a valorizar a todos igualmente, como vemos no dia a dia em um ambiente escolar professores dizendo que é pra estudar para você não ficar na roça, isso não faz sentido e os estudantes acabam aumentando ainda mais o desinteresse pelos estudos, se sente inferiorizado diante dos demais (Vd3).

Ao perguntarmos sobre a formação por área e como ela contribui com a formação das entrevistadas, Vd2 afirma que acha muito válido e que até iniciar o curso não conhecia a modalidade de formação por área e que “faz muito sentido aprendermos por área já que tudo está envolvido”. Para Vd3 no início do curso parecia ser impossível e complicado de realizar, mas hoje traz mais conhecimento e os tornam mais preparados para serem bons educadores. Para Vd3 contribui para uma melhor formação e que também é possível trabalhar de forma interdisciplinar.

Contribuiu e ainda continua contribuindo, principalmente, na questão do ensino interdisciplinar, pois até pouco tempo atrás não conseguia enxergar de como poderia se trabalhar interdisciplinarmente, as Ciências da Natureza e a Matemática. Hoje vejo que essas disciplinas não devem ser transmitidas sozinhas e sim conexas, fazendo com que tenham sentido à vida do estudante (Vd3).

A Educação do Campo tem como propósito promover um trabalho na perspectiva interdisciplinar, para isso perguntamos como as entrevistadas avaliam essa interdisciplinaridade no curso. Para Vd1 nem sempre é possível trabalhar de forma interdisciplinar e é preciso sair da zona de conforto para que possa desenvolver uma prática interdisciplinar.

No curso, assim como nós em nossas escolas de atuação, sinto que muitas vezes não conseguimos colocar toda a teoria do interdisciplinar em prática. Pois, o interdisciplinar é algo que nos tira da nossa zona de conforto e nos coloca a frente de novos desafios, e assim, sinto com o nosso curso, que nem sempre se consegue colocar em prática. Mas também, me ensinou muitas formas de como é possível (Vd1).

Para Vd2 a interdisciplinaridade é muito bom na teoria, porém desafiador para colocar em prática, e como outras(os) disciplinas/professores da escola não tiveram esse tipo de formação, a visão interdisciplinar torna-se difícil de concretizar-se, pois aqueles que tiveram a formação disciplinar tendem a rejeitá-la.

Acho maravilhosa esta ideia, porém também acho difícil aplicar na escola. Se todas as licenciaturas aderissem à formação por área de conhecimento e interdisciplinar seria ótimo, mas como isso não acontece, quando chegamos na escola não há muita aceitação em fazer esse tipo de aula interdisciplinar. Eu que já recebi este tipo de formação acho difícil aplicar, imagina quem não recebeu. Porém, esta modalidade deveria receber mais atenção pelo poder público e ter maior investimento em formação continuada para aulas interdisciplinares (Vd2).

Para Vd3 a interdisciplinaridade dentro do curso de Licenciatura em Educação do Campo deveria ser mais efetiva e ter mais experiência trabalhando as quatro disciplinas juntas e não apenas em um eixo temático para despertar mais experiência para os futuros educadores.

Acho que falta um pouco mais de aproximação das disciplinas, nós trabalhamos elas separadas, umas duas vezes que tivemos aulas interdisciplinares e para mim fica um pouco solta uma da outra, e quando vamos trabalhar ela de forma interdisciplinar no estágio fica mais difícil de como juntar as 4 disciplinas em um conteúdo e trabalhar com os estudantes.

Perguntamos o que poderia ser melhorado ou implementado no curso e todas as entrevistadas responderam que as disciplinas de fundamentos de CNM tem pouca carga horária, para Vd1, o curso já possui uma carga horária extensa, porém os futuros educadores dessas áreas e até mesmo durante o estágio é visível como a pouca carga horária dificulta durante o aprofundamentos dos conhecimentos específicos do curso.

Segundo Vd2 “o curso tem a qualidade de trazer muitas disciplinas que a maioria das licenciaturas não tem, nos proporcionado ter muitas discussões sobre inúmeras situações sobre o cotidiano da escola, além de ser uma formação de muita qualidade”, e traz também a falta de carga horária das disciplinas específicas (física, química, biologia e matemática) e como a falta de mais carga horária afeta na qualidade no/do ensino “pois é importante saber como ensinar, mas também é imprescindível saber o que ensinar”.

Para Vd3 a carga horária é muito pequena em relação às demais disciplinas, e durante a vida profissional em uma sala de aula a falta de conteúdo específicos ensinados no curso pesam.

A carga horária das aulas específicas é muito pequena diante das demais disciplinas que temos, sei que elas são fundamentais para a nossa formação,

mas ao entrar em uma sala de aula, a falta das específicas certamente pesam (Vd3).

Sobre o contexto escolar e as aulas de ciência perguntamos como a agroecologia ajuda dentro da sala de aula no ensino de Ciência da Natureza. Na opinião de Vd1 a agroecologia ajuda a mostrar novas possibilidades para os estudantes camponeses, que nem sempre conhecem essa prática ou que pouco praticam. Para Vd3 a agroecologia serve para entender fenômenos que acontecem ao nosso redor. E Vd2 relata que essa discussão ajuda a compreender e aprimorar práticas de ensino, e que podem ser trazidos conteúdos e elementos mais científicos para essa discussão e também para Vd2, os estudantes do campo podem se sentir familiarizados com esse tema e participar das discussões em sala.

Ajuda na discussão sobre conteúdos como os elementos químicos presentes no solo, construção de composteiras na escola e etc. Os estudantes que moram no campo possuem conhecimento quanto a forma de produzir, então é um assunto que pode ser utilizado em sala e que geralmente faz com que participem bastante (Vd2).

Sobre como a formação por área contribui com as práticas docentes das entrevistadas. Para Vd3 que atualmente dá aula de física e química, ajuda pois uma disciplina complementa a outra, “o que facilita as vezes pra você dominar o conteúdo e conseguir explicar de uma outra forma”. Para Vd1 “O principal ponto que ela contribuiu foi a de abordar esses conteúdos de maneira interdisciplinar e com persistência e criatividade, isso é possível”. Para Vd2 a formação por área “contribui, pois dessa forma é possível fazer relação com outras disciplinas

Perguntamos qual a percepção sobre o ensino numa perspectiva interdisciplinar e para Vd2 deveria ser o ideal nas escolas mas ainda tem dificuldade de utilizar esse recurso “talvez se houvessem mais horas-atividades conjuntas seria possível”. Para Vd3 seria mais produtivo para os estudantes e trazer um ensino interdisciplinar que pode se complementar pode facilitar a compreensão dos estudantes. Para Vd1 é positivo porém tem que ser repensado como trabalhar em sala de aula pois “é muito válido para a aprendizagem dos estudantes, porém precisa ser melhor trabalhado nas escolas. Precisa-se ter um amparo maior dos gestores, para que os professores consigam desempenhar este trabalho mais rotineiramente”.

Para finalizar perguntamos se as entrevistadas costumam trabalhar o conteúdo de forma interdisciplinar. Para Vd1 trabalha raramente, pois precisa seguir o currículo e como é professora de matemática nem todos os conteúdos dá para usar a interdisciplinaridade, e que quando usou foi muito positivo.

Raramente. Pois as escolas têm um currículo a seguir e este é cobrado pelos gestores, e nem sempre os conteúdos matemáticos são possíveis de serem trabalhados interdisciplinarmente. Mas, no último ano, de 2020, consegui realizar alguns trabalhos, sou professora de Matemática, e juntamente com a professora de Ciências, trabalhamos Potenciação com Bactérias. O resultado foi bem positivo, mas tivemos que sair da nossa zona de conforto (Vd1).

Para Vd2 usa pouco a interdisciplinaridade pois não consegue planejar junto com outros professores devido à grande quantidade carga horária, não sendo possível elaborar aulas conjuntas, e já realizou aulas interdisciplinares porém não saiu como planejado.

Trabalho muito pouco, porque trabalho 40 horas e minhas horas vagas na escola faço sozinha pois neste horário todos os professores estão em sala, não tenho como me reunir na escola com outro professor para elaborar aulas interdisciplinares. Já houveram tentativas de fazer isso, mas não deu muito certo, acabou sendo uma aula daquelas que cada um faz uma parte e no final não foi uma aula interdisciplinar, apenas dividida em duas ou três partes (Vd2).

E para Vd3 como teve poucas aulas presenciais no ano de 2020 não conseguiu realizar, mas como trabalha duas disciplinas juntas já era possível fazer com que uma complementasse a outra.

Como iniciei este ano foram poucos dias de aulas presenciais, não cheguei a trabalhar desta forma especifica, como disse as vezes uma complementa a outra as vezes os estudantes até perguntavam mas isso é física ou química? então explicava que uma estava ligada com a outra que às vezes não dá para separar é preciso entender as duas para compreender o conteúdo em si (Vd3).

## 4.2 Análise e Discussão

Gostaria de iniciar falando sobre a oportunidade que este curso foi para mim, assim como as entrevistadas, que relataram que graças a Educação do Campo hoje já trabalham na escola e estão encaminhando para se formar. Para mim e para algumas delas, a primeira formação. Foi graças às especificidades do curso de fornecer uma formação a sujeitos menos favorecidos (povos do campo, ribeirinhos, quilombolas...), que hoje, nós povos do campo, vivendo em um sistema capitalista que cada vez mais privilegia um sistema agrícola de alta precisão/produção, que nos desvaloriza e ignora nossos conhecimentos, saberes, não promove renda justa e políticas públicas voltadas a nossas especificidades.

O campo fornece a seus residentes uma infinidade de conhecimentos e saberes que são passados de geração em geração, que são ignorados pelo sistema capitalista de hoje, e conseqüentemente pelo sistema educacional que segue essa mesma lógica. Assim,

como foi relatado pelas entrevistadas, sobre a influência na aprendizagem dos alunos, o contexto que o estudante está inserido influencia no nível de aprendizagem, pois mesmo que uma cidade seja pequena e que toda sua população seja considerada do campo, quem está no área urbana tem mais privilégios como fácil acesso à escola e a internet, em comparação com o meio rural.

Por outro lado, os estudantes que estão inseridos no meio rural têm a vantagem de crescer em um contexto muito diferente do urbano. O contato com a terra, com os animais domésticos e selvagens, com a natureza, com as plantas, com os alimentos, com o plantar, cuidar e colher, com o processo de crescimento, como e por que fazer de tal forma, são alguns dos privilégios que os estudantes que vem do campo tem, e que quando chegam na escola permitem relacionar com facilidade esses saberes com os conhecimentos científicos.

Mas para isso, o currículo das escolas devem atender as necessidades do campo, pois muitas vezes, mesmo a escola sendo do e no campo, o currículo segue o mesmo das escolas urbanas, que são baseadas nos livros didáticos com exemplos que não atendem as especificidades e subjetividades do campo. Nesse sentido, compreendemos que é fundamental que o currículo leve em consideração a realidade dos seus estudantes. Eu por exemplo, estudei até o fundamental em uma escola municipal no campo, ou seja, situado em uma área rural aqui de Alfredo Wagner, e que mesmo 100% dos seus estudantes sendo da área rural, isso não era levado em conta no currículo da escola, aprendemos as mesmas coisas da escola estadual do “centro”. Depois que sai da escola ela passou a ser considerada uma escola do campo, e durante os estágios que fiz na escola em 2018, tivemos acesso ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e observamos que a escola só era considerado do campo, e que não eram levados em consideração as especificidade dos estudantes e que seu currículo era muito baseado no livro didático que era o mesmo de outras escolas.

Outro fator que pudemos identificar foi que, quando o professor é do campo, ou veio dele, consegue trazer mais aspectos do meio rural que os estudantes estão inseridos, fazendo com que estes se sintam mais familiarizados com o assunto, se sentindo acolhidos e participando cada vez mais das aulas. E com isso, se faz a importância do estudo sobre a Agroecologia, que promove um Ensino de Ciências local, com aspectos ecológicos e sustentáveis, um Ensino de Ciência consciente e contra-hegemônico, e contra a lógica capitalista.

Um exemplo disso foi o estágio do Ensino Médio que realizei em dupla nesse último semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no qual trouxemos muitos conteúdos relacionados a agricultura familiar, mas sempre junto com o contexto científico, e que devido eu e minha dupla sermos da agricultura, conseguimos relacionar com mais facilidade o saber camponês com o científico apontando sempre exemplos a partir da realidade do campo.

E toda essa facilidade que tivemos durante a realização deste estágio foi graças a nossa formação e assim como as entrevistadas relataram, o curso nos “ensina a ensinar” (VD2), ensina a trabalhar as diversidades da sala de aula, que nos prepara como docente. Porém, um ponto que merece atenção, que foi trazido pelas entrevistadas e que também gostaria de relatar, é sobre considerarmos importante que a carga horária das disciplinas específicas (Física, Química, Biologia e Matemática), seja ampliada, pois como professores dessas disciplinas, muitas vezes nos sentimos insuficientes entretanto, entendemos a importância de estudarmos outras disciplinas como Desenvolvimento Sustentável, Agroecologia, Saberes e Fazeres (...) para que tenhamos uma formação que atenda aos princípios da Educação do Campo.

No início do curso quando descobrimos que a formação era por área do conhecimento e não em uma única disciplina ficamos sem entender o que era uma formação por área, depois fomos nos familiarizando e mesmo sabendo o que era, achávamos uma missão impossível já que teríamos que aprender quatro disciplinas enquanto em outros cursos se aprende apenas uma. Depois de quatro anos e meio, aqui estamos nós, a um passo de nos formar.

O curso tem como propósito promover uma formação de forma interdisciplinar, e por isso a formação por área é tão importante, e que depois de muito tempo conseguimos entender que a formação por área e a interdisciplinaridade precisam estar alinhadas, e por isso temos esse modo de formação. Porém, como foi relatado nas entrevistas, colocar um conteúdo interdisciplinar é uma tarefa difícil, pois muitas vezes o currículo da escola está estruturado disciplinarmente e muitas vezes os demais professores da escola não aceitam ou não sabem trabalhar de forma interdisciplinar, e devido ao pouco tempo para preparar as aulas, e acúmulo de trabalho optam em reproduzir o mesmo de sempre, e/ou copiar do livro didático. Para que uma escola pratique a interdisciplinaridade é preciso ter mais tempo para que os professores possam se reunir e construir juntos suas propostas didáticas.

As entrevistadas relataram que muitas vezes não é possível ignorar o currículo e ensinar coisas diferentes, que sejam da realidade dos estudantes e colocar a interdisciplinaridade em prática, pois são cobrados que seja seguido o currículo, então muitas vezes não é por que os professores não querem sair da sua zona de conforto, mas sim, porque são obrigados a seguir um currículo já elaborado.

A Educação do Campo promove uma educação que vai contra o sistema, que promove acadêmicos críticos e revolucionários, e que isso seja repassado aos estudantes das escolas no qual os futuros educadores irão se inserir. Mesmo com muitas coisas a serem melhoradas e ampliadas no curso, este, promove uma formação que nenhuma outra licenciatura irá propiciar, uma formação omnilateral para os povos do campo que atende sua realidade e a promove com uma formação crítica e emancipatória, por isso a Educação do Campo é parte do que compreendemos por justiça social.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve por objetivo apontar avanços e desafios no processo formativo do licenciando em educação do campo, em relação a uma formação para a justiça social; discutir a formação por área e a efetivação da interdisciplinaridade no curso de licenciatura e no ensino de ciências; e compreender como o curso de Licenciatura em Educação do campo constrói relações/aproximações entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais e qual o papel da agroecologia nesse processo.

A pesquisa qualitativa foi desenvolvida através de pesquisa bibliográfica e de pesquisa participante, através de entrevista na qual foi possível identificar avanços e desafios no processo de construção da Licenciatura em Educação do Campo.

A principal questão pesquisada gira em torno do processo formativo dos acadêmicos do curso, em compreender se as práticas defendidas e ensinadas no curso se tornam efetivas dentro da sala de aula, e de como a formação em Educação do Campo contribuiu na formação e na vida profissional.

Como resultado, a pesquisa identificou que a Licenciatura em Educação do Campo contribuiu de forma efetiva na formação acadêmica dos educandos, e que o processo formativo definido pelo curso contribuiu na formação acadêmica. A formação por área, e a interdisciplinaridade são peças fundamentais para a formação e contribuíram de forma positiva dentro da sala de aula, e que com isso, é possível valorizar os estudantes e ensinar a partir de sua realidade. Foi identificado através das respostas das entrevistadas que o curso pode avançar em alguns pontos para que possa tornar ainda mais efetiva o processo formativo.

Entendemos no decorrer deste trabalho que a formação em Licenciatura em Educação do Campo atende seus requisitos que é levar o curso a povos menos favorecidos e que possa contribuir para formação profissional.

Nesse sentido, este trabalho contribui para que possamos compreender o processo histórico e de construção da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e na Universidade Federal de Santa Catarina, e poder observar a formação acadêmica dentro

do curso da UFSC, e poder analisar a percepção formativa diante dos acadêmicos que colocam em prática os princípios da educação do campo.

Depois de muita dedicação de nossa turma, nós, vinte fortes e resistentes, estamos próximo a nos formar e colocar em prática o que aprendemos, e poder dizer que temos uma formação superior e que saímos formados pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Durante esses quatro anos e meio de curso resistimos a muitos fatos que marcaram a nossa caminhada. Resistimos durante um período de greve estudantil. Resistimos durante um período de instabilidade política e econômica. Resistimos ao período de enchente na região que impossibilitou a ida a aula. Resistimos a pressão dos professores com excesso de entregas a serem feitas. Resistimos mesmo quando tínhamos desistido do curso. Resistimos e estamos resistindo a um período de pandemia que afeta todo o mundo desde dezembro de 2019.

Isso porque resistentes fomos, resistente somos e resistentes seremos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em 30 de março de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto no 7.352**, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Diário Oficial da União*, 5 nov. 2010.

BRITTO, Néli Suzana. **O PERCURSO FORMATIVO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO – ÁREA CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA – PAUTADO POR RISCOS, MAS POR MUITAS POTENCIALIDADES**. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR ISSN 2446-6123. Universidade Estadual de Maringá - 18 a 20 de Maio de 2016, Pág. 1843-1854.

CALDART, Roseli Salete. **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?** .1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo**. Porto Alegre. 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo**. In: CALDART, R.S. (org). **Caminhos para transformação da escola: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. V. 4, São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 115-160.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. **Educação do Campo, Agroecologia e Ensino de Ciências: o tripé da formação de professores**. Campinas, SP. 2019.

CARVALHO, H. M. e COSTA, F. A. **Agricultura Camponesa**, in: CALDART, R. S., PERREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 26-32.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *MiniAurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa*. 4. Ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: ed. Nova fronteira, 2001. p. 647.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

LECAMPO- LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Alteração curricular**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA (SEMTEC), (1999). **Parâmetros curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa. Questões para Reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática. Disponível em <http://licenciatura.educampo.ufsc.br/>. 2012. Acesso em 30 de março de 2020.

MORAES, Renato Pereira. **Concepções de “interdisciplinaridade e educação do campo” de professores de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo no município de Rio Verde-GO**. Catalão, GO. 2018, p. 23-47.

OLIVEIRA, Maíra Caroline Defendi; LINSINGEN, Irlan Von. **Alternativas epistêmicas emergentes da ciência e o seu ensino a partir do sul global**. Revista do Centro de Ciência e Educação. Volume 39, n. 2 – p. 01 – 19, abr./jun. 2021 – Florianópolis.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. **Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 11-33, mar. 2017.

PETRI, Fonseca, FONSECA, Alexandre Brasil. **Outros saberes na/da Educação do Campo no Brasil: reflexões para o ensino de ciências**. s/d, p. 225-245.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais**. Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências, 19, 2019, p. 329- 344. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u329344>.

REUNI. Ministério da Educação. Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras: Diretrizes Gerais. (2007). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 22 ABRIL, 2020.

## ANEXO I

### Roteiro de entrevista semiestruturada:

#### 1- Dados de identificação:

- a) Qual seu Nome?
- b) Qual sua idade?
- c) Como você se identifica em relação a sua identidade de gênero?
- d) Você vive na zona urbana ou na zona rural?
- e) Qual seu grau de formação?
- f) Qual tempo de atuação como professor?
- g) Você reside na mesma localidade que atua como professor?
- h) Você trabalhou ou trabalha com agricultura?

#### 2- Educação do campo

- a) Fale livremente o que representa a Educação do Campo para você?
- b) Você acredita que o contexto escolar (rural ou urbano) influencia na aprendizagem dos alunos? Comente a sua resposta.
- c) Na sua opinião, o currículo escolar atende às necessidades das escolas do campo? Comente sua resposta.
- d) Você conhece e/ou considera importante conhecer as particularidades da comunidade na qual a escola está inserida? Comente sua resposta.
- e) Qual a importância de um aluno ser do campo e ter conteúdos relacionados a sua realidade?
- f) A sua experiência com o trabalho do campo ajuda com o trabalho escolar? De que forma essa experiência vem ajudando?

#### 3- Licenciatura em educação do Campo

- a) A formação da licenciatura em Educação do Campo ajuda a preparar o docente para sala de aula? De que forma esse curso contribui? Comente sobre isso

- b) Acredita que a graduação específica em Educação do Campo contribui para atuação dos futuros professores no ambiente escolar no contexto do campo? Por que?
- c) Você considera efetiva a formação por área? Como ela contribui com a sua formação?
- d) A Educação do Campo tem como propósito promover um trabalho na perspectiva interdisciplinar, como você avalia essa interdisciplinaridade no curso?
- e) O que poderia ser melhorado ou implementado, na sua opinião no curso?

#### **4- Contexto escolar e as aulas de Ciências:**

- a) Como a agroecologia ajuda dentro da sala de aula no ensino de ciências da natureza?
- b) Como a formação por área contribui para sua prática docente?
- c) Qual sua percepção sobre o ensino numa perspectiva interdisciplinar?
- d) Você costuma trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar? Se sim explique como, se não explique o porquê.